



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***“Aprender de mi profesión: la construcción de la identidad de educadoras de distintas generaciones egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños”***

Tesis que para obtener el Grado de  
**Doctora en Educación**  
Presenta

**María del Rocío Patricia Juárez Bernardo**

**Tutor: Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso**

Deseo agradecer a:

María del Rocío Patricia Juárez Bernardo porque eres una persona que escucha y sigue a su corazón, cada latido es un deseo que logras cumplir gracias a tu perseverancia y fortaleza. Cada sueño lo materializas, cuando lo alcanzas no te detienes y vas por el siguiente. Sigue disfrutando de cada amanecer, del atardecer, de la brisa del mar que calma tu alma y sigue sonriéndole a la vida.

Mi mamá porque la vida me cumplió el deseo de estar junto a ti. Eres y serás la persona que me conoce perfectamente porque nos une el amor de madre a hija.

Mi papá es la persona con la que me siento segura y protegida, además, de enseñarme con su ejemplo a ser perseverante y trabajar por cumplir lo que anhela el corazón.

Mis hermanos Pedro y Arturo son las personas que continuarán compartiendo conmigo la aventura de vivir. Estoy muy orgullosa de ustedes porque aprendemos juntos a enfrentar las adversidades que se nos presentan y que logramos salir adelante.

Mis sobrinos Erick Mayte, Ángela y Kevin, gracias porque ustedes me hacen recordar lo hermoso que es asombrarse del mundo y de que siempre existen motivos para sonreírle a la vida.

A mis hermanas de vida Arany y Lulu, infinitas gracias por ser y estar siempre. Continuaremos escribiendo nuestras historias juntas.

Gracias a aquellas personas que me cuidan y protegen desde el cielo: a mis abuelitos, a mis tías y a la maestra María Isabel Lecona Moreno, los extraño y sé que continúan viviendo dentro de mi corazón.

A mis amigos y amigas Alma, Caty, Yves, Fernando, Jesús, José Luis y David. Gracias por compartir momentos tan maravillosos en esta aventura del Doctorado.

A las y los Doctores que conocí en el Doctorado: Doctor Samuel Arriarán Cuellar, Doctora Elizabeth Hernández Alvidrez, Doctora Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky, Doctor Julio Rafael Ochoa Franco. Gracias a ustedes comprendí a ver el mundo desde otra perspectiva, con una mirada distinta.

Estoy agradecida y muy feliz porque en este camino de comprensión conocí a la persona que me dio luz para aprender a conocerme a partir de mirar al otro a los ojos: gracias infinitas Doctora Alicia Estela Pereda Alfonso en mi corazón siempre quedarán sus enseñanzas.

Gracias Universidad Pedagógica Nacional por permitirme ser parte de la institución, me encanto disfrutar de cada seminario y de pasar horas en la biblioteca aprendiendo a conocerme a mi misma en los textos.

## Índice

<b>Introducción</b>	4
Planteamiento del problema	10
Antecedentes del estudio	14
Pregunta de Investigación	24
Supuestos de la investigación	24
Estrategia metodológica	26
Objetivo general	28
Objetivos específicos	28
Justificación	28
<b>Capítulo I. Tradiciones del nivel preescolar en Europa</b>	31
1.1. El enfoque hermenéutico de la tradición: la noción en Gadamer	31
1.1.1. Tradición	32
1.1.2. Ser ahí	33
1.1.3. Fusión de horizontes	34
1.1.4. El texto	37
1.2. Ideas fundantes del preescolar en Europa	40
1.2.1. La Noción de Infancia	41
1.2.2. El modelo pedagógico	54
1.2.3. La construcción social de la figura de la educadora	65
<b>Capítulo II. Tradiciones del nivel preescolar en México</b>	67
2. 1. La concepción de infancia de las y los niños en México antes de la llegada del preescolar o kindergarten	67
2. 2. La llegada del kindergarten a México	73
2. 3. Las ideas de Fröebel en México	90
2. 4. La construcción social de la figura de la Educadora en México	105
<b>Capítulo III. Marco Teórico (Identidad)</b>	110
3. 1. El enfoque hermenéutico de la identidad: identidad narrativa en Ricoeur	112
3. 2. Identidad Socio-Cultural	117
3. 3. Identidad docente	120
3.4. Profesionalización docente	123
3.4.1. El camino hacia la profesionalización de las educadoras	127
<b>Capítulo IV. Estrategia Metodológica</b>	134
4. 1. Enfoque epistemológico de la investigación	135
4. 1.1. Paradigma interpretativo	135
4. 2. Entrevista con enfoque biográfico-narrativo	137
4. 3. Descripción el instrumento	140
4.4. La guía de entrevista	141
4.5. La identidad narrativa de Ricoeur	142
4. 4. Ejes de análisis de las entrevistas con enfoque biográfico-narrativo	149

4. 5. Presentación de las interlocutoras	153
<b>Capítulo V. Análisis de los relatos autobiográficos</b>	157
5.1. Diana	158
5.1.1. El encuentro con Diana	159
5.1.2 El relato de Diana	159
5.2. Margarita	170
5.2.1. El encuentro con Margarita	171
5.2.2. El relato de Margarita	172
5.3. Teresa	186
5.3.1. El encuentro con Teresa	188
5.3.2. El relato de Teresa	189
<b>Capítulo VI. Un invitado inesperado: La presencia masculina en el nivel preescolar. El relato de Archie</b>	197
6.1. Archie	197
6.2. El encuentro con Archie	199
6.2. El relato de Archie	200
<b>Conclusiones</b>	216
<b>Bibliografía</b>	238

## Introducción

*Lo que importa es que las vidas no sirvan como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas.*  
Heilbrun, 1988.

Desde niña tuve la inquietud de ser como mi maestra de kínder, los recuerdos que tengo de esas experiencias los atesoro: “mi maestra es amable, cariñosa, me pone un curita cuando me corto en el dedito, yo quiero ser como ella cuando sea grande”. Aunado a ello, viví una infancia maravillosa, en la cual jugar era mi mayor motor en la vida, no me importaba nada más que estar en el arenero, en la cocinita, imaginar a ser mayor o simplemente cantar y bailar en los festivales. Recuerdo con mucha felicidad aquel día que tuvimos actividad en el espejo de agua, para mí era muy emocionante nadar con mis amigos y amigas. Lo que más viene a mi mente es buscar mi toalla de baño, sentarme bajo el rayo de sol y comer el sándwich que con tanto amor preparó mi mamá. Cuando evoco ese momento se me hace un nudo en la garganta porque son instantes de mi infancia donde no existía ninguna preocupación, sólo la emoción de regresar al kínder a seguir aprendiendo y jugar al mismo tiempo.

Al continuar mi vida escolar, tenía claro lo que quería estudiar, Licenciada en Educación Preescolar porque anhelo que todos los niños y las niñas disfruten jugando, riendo, pero también aprendiendo de una manera divertida, porque al transcurrir de los años nos olvidamos de divertirnos, de disfrutar los pequeños detalles o lo maravilloso que es ver caer una hoja de un árbol en medio de un patio de recreo, porque, nunca volverá la etapa en la que eras policía, bombero,

astronauta, arquitecto, ingeniero o maestro; el nivel preescolar te permite crear mundos mágicos y divertidos donde existen aprendizajes para la vida.

Por tal motivo, decidí ingresar a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), aunque, en la primera ocasión que realicé el examen no fui aceptada. Mis padres decidieron apoyarme económicamente y me inscribí en una escuela particular, ubicada en la delegación Coyoacán. Recuerdo que las personas que asistíamos a esa institución acatábamos el reglamento: utilizábamos uniforme, una vez que los padres de familia dejaban a sus hijas en la puerta de la escuela nadie podía salir a la calle hasta las 15:00 horas, el grupo solo estaba integrado por mujeres y sus choferes o familiares llegaban por ellas.

Las asignaturas que se impartían eran: Desarrollo del niño preescolar, Desarrollo físico del niño preescolar, Práctica educativa, Metodología educativa, también nos impartían clases de canto, modales, artes plásticas, manualidades, baile regional. En ese momento comprendí que la carrera para educadora significaba ser amorosa, tierna, y conocer el desarrollo del niño preescolar. La manera en que nos apropiábamos de todas las ideas que nos transmitían las maestras me provocó imaginarme, en pocos años, casada, con hijos y viviendo cerca de la Delegación Coyoacán.

Sin embargo, la vida me tenía una sorpresa, al año y medio de estar en esa escuela, mis padres tuvieron dificultades económicas. Por lo tanto, me di de baja de la institución. Parecía que el sueño de ser educadora había terminado. Decidí no darme por vencida e intenté ingresar nuevamente a la ENMJN; en esta ocasión logré integrarme a la institución, me sentía feliz y decidida a lograr mi sueño, aunque, el cambio de una normal privada a una pública tiene varias diferencias: no llevábamos uniforme, podíamos entrar o salir de la escuela y no teníamos asignaturas de modales, artes plásticas o manualidades.

En la ENMJN, se enfocan en el desarrollo del niño de manera integral, teníamos asignaturas de Historia de la educación preescolar, Desarrollo del niño, Desarrollo del lenguaje del niño preescolar, Desarrollo afectivo y social del niño preescolar, Entorno familiar y social del niño preescolar, Pensamiento matemático infantil. Algo relevante que caracteriza a esta institución educativa, y como lo menciona su propio nombre, es que la mayoría de estudiantes son mujeres. De acuerdo con información proporcionada por la escuela, son sólo tres los varones que han logrado concluir los estudios en toda la historia de la institución.

Al término de mis estudios de licenciatura, me recuerdo entusiasmada y feliz por haber cumplido mi sueño de ser educadora. Mi primer año de servicio fue complicado porque contaba con toda la teoría necesaria para atender a los niños en edad preescolar pero la parte administrativa y el trato directo con las familias me impactaron porque eso no lo enseñan en la Normal, lo aprendes con base en la experiencia. Entendí que, a veces, las realidades rebasan a las teorías.

Después de estar siete años frente a grupo, estudié la Maestría en Educación Inter-normales que organizan la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Escuela Superior de Educación Física, Escuela Normal Superior de México, Escuela Normal de Especialización, Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Al asistir a los seminarios, conocí a profesores de los tres niveles de educación básica en la Ciudad de México (preescolar, primaria, secundaria) así como docentes de educación física y del centro de atención psicopedagogía de educación preescolar, quienes se sorprendieron al darse cuenta de que las educadoras podíamos participar y debatir al nivel de todos los compañeros y compañeras.

Esta experiencia me permitió conocer el punto de vista de los colegas de otros niveles de educación básica sobre las educadoras: “son bonitas, pero tontas”, “siempre se quedan calladas y son conformistas”, “no se involucran en marchas docentes”, “siempre están muy seriecitas y nunca opinan”. Aunque el transitar en la Maestría fue complicado porque trabajaba y estudiaba al mismo tiempo, además,

me sentía nerviosa al exponer mis ideas con compañeros que aparentemente sabían más de los temas que se abordaban en los seminarios, paulatinamente fui fortaleciendo mi propia autoestima como educadora y al final logré debatir con los colegas y aprender de los demás.

Es así como mi propia trayectoria escolar, me llevó a reflexionar acerca de que cada educadora tiene una historia que contar. De este modo, comencé a plantearme las siguientes preguntas: ¿cómo surge la decisión de formarse como educadora?, ¿qué vivencias han marcado el ejercicio de la profesión?, ¿qué aspectos sería conveniente revisar y analizar en relación con la formación y práctica profesional?, ¿de qué manera, la percepción e ideas previas que circulan socialmente sobre las educadoras impactan en la práctica profesional? Estas y otras interrogantes me han surgido a partir de que inicié este proceso de investigación.

El primer texto que leí al iniciar este estudio, fue de Elizondo (1999), *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*, el cual me maravilló porque mencionaba características del mundo de las educadoras que develaron nuevos significados, incluso, fue hasta este momento cuando reflexioné en los siguientes aspectos:

- La docencia es una profesión altamente feminizada, y en el caso del nivel preescolar son pocos los hombres que ejercen como educadores.
- Algunas educadoras muestran comportamientos infantiles, como hablar en diminutivo, hacer berrinches o rabietas, querer ser el centro de atención, etcétera. Esto implica, que algunas personas encasillen a las maestras en una situación de perpetua infancia como unas niñas eternas.
- Las actividades que comenzaron a realizar las primeras educadoras durante el siglo XIX en México, fueron enseñar el catecismo, hacer manualidades, realizar juegos, además, de acondicionar el espacio donde atenderían a los pequeños. De alguna manera, estas actividades fueron comparadas como una extensión de lo que realizaban las mujeres en sus hogares, es así, que el cuidado de los niños y las niñas inicio como un quehacer por parte de estas

jardineras como las llamaba Fröebel, porque comparaba a los infantes con flores que eran cuidadas por estas mujeres amorosas y cuidadosas de sus retoños.

- En nuestro país las mujeres idóneas para estar frente a los grupos de niños y niñas de la primera infancia, eran personas pertenecientes a clases sociales adineradas, incluso, damas de España llegaban a México para abrir “Escuelas amigas”, estos fueron los primeros lugares que intentaron replicar el kindergarten en el país. De esta manera, comienzan algunas señoritas a incluirse en el ámbito público al incorporarse a un trabajo que sería visto en el siglo XIX y durante varios años, como una extensión de sus actividades hogareñas, principalmente, por ser percibidas como las personas que pueden cuidar a los pequeños por poseer el llamado instinto materno o el maternaje, que se refiere al conjunto de procesos psico-afectivos que se desarrollan e integran en la mujer cuando experimenta la maternidad.

De tal manera que la feminización, la infantilización y el maternaje son características que dificultan la profesionalización, es decir, las educadoras en México a lo largo de la historia han trabajado para que se les reconozca como expertas de su oficio. De acuerdo con Contreras (1997) la profesionalización de las y los docentes significa autonomía profesional, pero también dignificación y reconocimiento social de su trabajo.

Con base en el autor, las y los profesores al buscar el reconocimiento o aspiración como profesionales activan imágenes o unos ideales culturales que recogen características que suelen identificarse como relacionadas con el hecho de ser un profesional. En el caso de las educadoras, iniciaron su labor en México durante el siglo XIX aproximadamente, sin embargo, las actividades que realizaban con los pequeños se consideraban una extensión de los quehaceres domésticos que realizaban las mujeres en sus hogares. Fue hasta el año 1984 por decreto presidencial, que la formación de maestras de educación preescolar se elevó a la categoría de licenciatura. Sin embargo, la situación de que las estudiantes de la

ENMJN durante los años ochenta se formarán para obtener un título académico que se obtiene al realizar estudios de educación superior, implicó para las y los docentes de la institución formar profesionales de la educación, pero que significa la profesionalización. De acuerdo con Contreras (1997) los rasgos que caracterizan a una profesión son los siguientes:

Competencia (o cualificación en un campo de conocimiento), vocación (o sentido de servicio a sus semejantes), licencia (o exclusividad en su campo de ejercicio), independencia (o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes), autorregulación (o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional) (p. 36).

La profesión es una ocupación que realiza una función social crucial, en el caso de las educadoras y educadores son parte del primer nivel educativo de una persona en México, por lo tanto, implica el desapego de su madre y familia para acceder a una segunda agencia socializadora que es el jardín de niños. Además, la profesionalización requiere un grado considerable de destreza que se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas, por ejemplo, las y los docentes se enfrentan a situaciones como desastres naturales, accidentes, incluso, el acceder a otros puestos como la dirección o supervisión, involucra una serie de nuevos conocimientos que serán puestos en marcha en cuanto se asuma las diferentes funciones.

Ahora bien, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas requiere un periodo prolongado de educación superior, esto implica, que paulatinamente las educadoras y los educadores se han interesado en ingresar a grados académicos como maestrías y doctorados, sobre todo a partir de las cohortes de los años 2000 hasta el presente, la formación de las y los docentes de preescolar parece apuntar hacia la profesionalización. De tal manera, que este

periodo de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesionales.

Sin embargo, la profesionalización de las educadoras y educadores está en tensión con la feminización del nivel porque todavía coexiste la tradición de la mujer como la persona idónea para estar frente a los pequeños de la primera infancia, además, de que persiste la idea del jardín de niños como el lugar donde los niños y las niñas van a jugar, donde las maestras y los maestros cuidan a los pequeños mientras las familias trabajan.

### **Planteamiento del problema**

En nuestros días, persisten costumbres, tradiciones, rutinas, hábitos, que caracterizan la práctica profesional de las educadoras y encasillan al nivel preescolar como un sitio donde los niños solamente juegan. Aún está en el proceso de ser valorado como parte de la educación básica, es decir, que la sociedad comprenda la importancia que tiene la primera escuela por la que transita el niño y que le ofrece las bases para toda su educación. Cómo lo mencionan Guerrero y Rivera:

A partir del año 1993, la descentralización del sistema educativo colocó a la educación preescolar en una especie de paréntesis. Durante casi diez años, la agenda de la política educativa nacional y el ejercicio de las atribuciones normativas de las autoridades federales, se concentraron en la educación primaria (Guerrero y Rivera, 2005, p. 505).

Este primer peldaño en la formación de los infantes es sumamente importante porque marca el paso del hogar hacia un sitio donde tienen que enfrentar y superar el desapego de la familia. Esta situación es primordial en los seres humanos, por eso debe ser un momento tranquilo, relajado y feliz, para sentar las bases de lo que será posteriormente toda la historia educativa de una persona.

Sin embargo, el propio nombre “pre-escolar”, nos refiere a un espacio donde los niños estarán antes de pasar a una educación formal, escolar propiamente dicha,

esto es, la primaria. A principios del siglo XIX y XX existieron escuelas para niños pequeños que no eran atendidas por licenciadas en educación preescolar, el solo hecho de hacer manualidades y tener experiencia en el cuidado de niños pequeños, era suficiente para poder abrir una guardería. Así, se nos olvida la poca seriedad que se le dio al jardín de niños, porque antes de ser obligatorio, era opcional.

Para comprender las razones de esta valoración y percepción del preescolar, es necesario remontarnos a la historia de este nivel educativo. En sus inicios en Europa (1657), se reconocieron tres instituciones para la atención de niños de la primera infancia: las de beneficencia, las relacionadas con las prestaciones laborales de las mujeres trabajadoras y las secciones para niños pequeños en las escuelas elementales.

Posteriormente, a mediados del siglo XIX, Friedrich Fröebel, concibe a la educación de las y los infantes como un espacio formativo por derecho propio y, por esa razón, diseña métodos, estrategias e, incluso, materiales para trabajar en el kindergarten. La propuesta de Fröebel fue asistencial, sin embargo, se fue transformando en una sugerencia para formalizar una escuela donde los niños menores de seis años tuvieran una experiencia educativa antes de ingresar a la primaria.

Si volvemos la mirada al contexto mexicano, podemos observar que, en el año de 1902, algunas mujeres salieron al extranjero a formarse como educadoras froebelianas. De esta manera el origen y concepción inicial del jardín de niños en nuestro país, también recupera las ideas pedagógicas de Fröebel. De acuerdo con Espinosa (2008), las comisionadas para conocer el método educativo del kindergarten fueron Rosaura y Elena Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Estefanía Castañeda.

Tanto en Europa como en México el nivel preescolar en sus inicios se caracterizaba por poseer un carácter asistencial y de cuidado de los niños menores de seis años, de la clase trabajadora o de escasos recursos. Podemos decir que por la función social que cumplía y por la edad de los niños, las personas que estaban a cargo eran mujeres, quienes ambientaban en sus hogares alguna habitación para llevar a cabo algunas actividades.

De esta manera, en los orígenes, el preescolar está más asociado con el cuidado, la atención y, desde ese punto de vista, es más un quehacer, es decir, un conjunto de labores domésticas que se hacen cotidianamente y que regularmente las realizan las mujeres. Estas actividades hogareñas que realizan prolongan en el ámbito público lo que las mujeres realizan en el sector privado-doméstico. Lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de la lucha de las educadoras por hacerse reconocer como profesionales de la educación. De ahí surge una primera interrogante: ¿Cómo pasar de un quehacer a una profesión, no sólo desde el punto de vista de quienes la practican sino desde la construcción social del nivel?

De esta manera, es posible afirmar que, desde el origen, este nivel ha afrontado ciertas tensiones:

1. La concepción y la función original con fines asistenciales versus la propuesta de Fröebel de concebirlo como un nivel educativo por derecho propio.
2. La práctica profesional versus la concepción del quehacer de las jardineras como maternaje.
3. La identidad de quienes desempeñan este quehacer, enmarcada en la construcción de la feminidad con parámetros tradicionales, versus la identidad profesional.

Desde los inicios del nivel preescolar en Europa se acentuaba la importancia de colocar a las mujeres como las personas idóneas para cuidar, proteger y posteriormente, atender a los pequeños que todavía no tenían acceso a una escuela formal. Una de las características fundamentales para encasillar a la mujer ya sea casada o soltera en el magisterio es su capacidad para tener hijos, el instinto materno que inmediatamente implicaría tomar en cuenta al género femenino para encargarse de los centros de cuidado y resguardo de los pequeños. Es así, que esta idea fundante del kindergarten se fortalece con el tiempo, lo cual implica que estamos frente a una tradición que es un lenguaje, que se refleja en textos escritos o electrónicos, en imágenes como fotografías, además, de encontrarla en los relatos que se enriquecen en el encuentro cara a cara con los otros.

Aunado a lo anterior, se relaciona directamente a la mujer con el cuidado de los niños, por lo tanto, el contacto directo con ellos crea un ambiente infantilizado, que tiene que ver con que las docentes de nivel preescolar tienen conductas demasiado parecidas a sus alumnos o también es frecuente escuchar entre las maestras frente a grupo que los alumnos adoptan las actitudes, posturas, inclusive el tono de voz de su maestra. Estas características “infantiles” de las mujeres lo retoma Molina (1994), en la siguiente cita:

A la mujer se le va definiendo como infantil por su cercanía al niño. Mujeres y niños formarán un grupo homogéneo y aparte de la sociedad racional de los hombres. De esta manera, la mujer, definida como Naturaleza ajena a la Razón por sus posibilidades reproductivas, es vuelta a definir por su cercanía al hijo que también es naturaleza. Por la relación con el hijo, la mujer no lleva a cabo ni siquiera el proceso de madurez, porque la mujer se queda en la niñez como lo demuestra el hecho de que no cambie su voz (p. 120).

A lo largo de la historia del preescolar, los y las educadoras han luchado para ser reconocidos como un nivel del sistema educativo nacional en México. De esta manera, en el año 1984, por decreto presidencial, la formación de maestras de educación preescolar se elevó a la categoría de licenciatura, lo que dio inicio a una etapa trascendental en la ENMJJN. Porque el plan de estudios de licenciatura en educación preescolar, publicado por la Secretaría de Educación Pública ese mismo año, establecía la necesidad de un nuevo tipo de educadora, es decir, una profesional más desarrollada en el ámbito científico y cultura, con una mejor actitud para la práctica de la investigación y la docencia.

De esta manera, se enfatizó en la formación teórica del docente a través de una relación interdisciplinaria de todos los espacios curriculares. Posteriormente, en el año 2004 se hace obligatorio el tercer grado del preescolar, y consecutivamente pasaría lo mismo con el segundo y primer grado del nivel. Es así, que históricamente las y los educadores, por un lado, se esforzaron para que se reconozca el nivel con carácter obligatorio y, por otro lado, buscan opciones académicas Universidad o en

las mismas Normales de México para profesionalizarse, por ejemplo, las estudiantes para educadoras han afrontado estudiar simultáneamente otra carrera universitaria, incluso, enriquecer su formación incorporándose a maestrías o doctorados.

Por lo expuesto, esta investigación se orienta a recuperar la tradición del nivel preescolar en Europa y en México, así como su incidencia en la formación identitaria de las docentes del preescolar, en relación con la profesionalización. Además, este trabajo estudia la construcción identitaria de las educadoras, sustentada en una tradición feminizante de este nivel educativo, en relación con las posibilidades y límites que esta concepción impone a la profesionalización de las docentes.

### **Antecedentes del estudio**

En la búsqueda de los antecedentes relacionados con el problema de estudio, encontré numerosas investigaciones, por lo tanto, las organicé en tres apartados de acuerdo con la problemática que abordan; a. La identidad docente de las educadoras; b. La profesionalización docente; c. La educación desde la perspectiva de género. A continuación, se presentan cada uno de estos apartados.

*a. La identidad docente de las educadoras.* Como antecedente de esta investigación, retomó a Camacho (2002), quien realizó un estudio donde indaga, ¿de qué manera los saberes docentes de las educadoras influyen en la conformación de su identidad profesional? Entre los hallazgos, encontré que la identidad de las educadoras se conforma a partir de un conjunto de ideas e imaginarios compartidos socialmente. La identidad de la educadora es también un elemento que las define, las identifica y las diferencia de otros maestros de nivel básico. Por lo tanto, el ser educadora está permeado por las funciones y responsabilidades que tienen que ver con el papel de la mujer como persona que está perfectamente condicionada para el cuidado de los niños pequeños.

Sin embargo, la autora también menciona que la identidad docente está constituida desde dos percepciones distintas:

Una que se refiere a la función que la sociedad ha dado al maestro a partir de considerarlo un poseedor del saber y que es el encargado de transmitirlo.

La otra percepción es la que el propio maestro tiene sobre sí mismo, de lo que es y significa para él ser docente (Camacho, 2002, p. 193).

Por un lado, este antecedente, me lleva a reflexionar acerca de los saberes que las educadoras deben conocer como quehaceres que impacta en la construcción identitaria de las educadoras, que se reflejan históricamente en las ideas fundantes del kindergarten en Europa hasta nuestros días. Por otro lado, algunas maestras buscan profesionalizarse para enriquecer sus conocimientos, además, de enriquecer y/o fortalecer la identidad profesional como personas que ejercen su profesión con referentes teóricos y prácticos acerca del desarrollo infantil y todas las aristas alrededor del niño y la niña en edad preescolar, además, de indagar y estudiar otras líneas de investigación en el nivel superior.

Otro antecedente es el trabajo de López (2013), cuyo propósito es dar a conocer algunas características de la identidad docente de cinco educadoras que describieron su formación inicial, su vida profesional y sus procesos identitarios. El trabajo reporta una gran cantidad de estereotipos, creencias, mitos y prejuicios originados por la relación entre la identidad docente y la identidad de género de las educadoras que participaron en este estudio. Además, el investigador señala que los profesores tienen etiquetas dependiendo del nivel educativo al que pertenezcan: “Se creía que, para ser docente en preescolar, el único requisito indispensable era el gusto por los niños y ser mujer” (p. 2). En el caso de las maestras de jardines de niños, se asume la idea de que por ser mujeres poseen instinto materno, eso las convierte en personas idóneas para el cuidado de los niños menores de cinco años.

Otra idea que invade al nivel preescolar, es que ser mujeres implica estar siempre arregladas, lindas, ser cariñosas en todo momento. Es así como la identidad docente se encuentra determinada por los estereotipos que circulan socialmente, de los cuales se apropian las educadoras, quienes tienden a idealizar un mundo donde trabajar con niños será maravilloso (López, 2013).

Sin embargo, el propio autor en sus conclusiones menciona las características de las maestras de jardín de niños: “Esta concepción de las educadoras silentes y sumisas concuerda con su posición en el organigrama institucional en el que, para

algunas autoridades académicas o jerárquicas, las educadoras no deben tener ni voz ni voto, pues se les adjudican características infantilizadas” (López, 2013, p. 14). De esta manera, las docentes del nivel aparecen como personas sin capacidad de análisis o libre albedrío, en donde sus opiniones no son consideradas. En los hallazgos de su trabajo muestra el estrecho vínculo entre la construcción social del género y la identidad de las maestras de preescolar.

También la investigación de Ramírez (2015), toma en cuenta el concepto de identidad de los docentes, revisa los puntos de encuentro y desencuentro entre los preceptos teóricos sobre la educación inclusiva e interacción educativa en educación básica y la práctica, en el nivel preescolar, además, de aportar un análisis reflexivo sobre los retos en la construcción de saberes.

En lo que respecta a la conceptualización de identidad docente menciona que “[...] es parte de la categorización de los docentes de educación preescolar como sujetos inmersos en una red de interacciones que definen su acción pedagógica en la dinámica inherente al establecimiento escolar [...]” (Ramírez, 2015, p. 112). Los profesores antes de ser docentes frente a grupo, tienen un periodo de maestros en formación (practicantes), que los acerca a las primeras experiencias en el aula, con familiares y con el colegiado de maestras de una institución escolar; desde ese momento comienzan a construir su identidad docente. Retomando a la autora, “Algunas docentes de preescolar, construyen su identidad por rasgos creados a partir de la formación como docentes en las escuelas normales, en la práctica como estudiantes y en los jardines de niños” (Ramírez, 2015, p. 113). Con cada experiencia, las maestras construyen y reestructuran su identidad, sin embargo, los inicios de la carrera les brindan una base para desarrollar sus competencias como profesionales de la educación.

Es habitual que las asesoras de las docentes en formación generen sobreprotección con sus alumnas, de esta manera comienzan a conocer una cultura en la que se potencializa, la protección de las personas que estarán bajo el cuidado de las maestras de jardines de niños, en este caso a los pequeños que cursan este nivel educativo.

Sáenz (2017), estudia las autopercepciones de las docentes de preescolar sobre el trabajo áulico y los factores que han impactado en su quehacer docente para la evolución de sus creencias sobre su labor. Participaron seis educadoras, egresadas de la Normal del Estado de Chihuahua, ubicadas por sus años de servicio en diferentes ciclos de vida profesional. Los instrumentos fueron la entrevista a profundidad y las biografías. Entre los hallazgos, cabe mencionar que a las docentes se les dificulta mencionar sus cualidades mientras que se expresan con mayor facilidad al comentar sus áreas de oportunidad. Las educadoras están satisfechas ante su labor, a pesar de las diferencias de personalidades de sus colegas y del ciclo de vida profesional en que se ubican. Las docentes de mayor antigüedad se sienten cansadas y agobiadas; mientras que las jóvenes asumen los cambios como retos.

En este estudio, se logró conocer las autopercepciones de las docentes en cada ciclo de vida profesional al respecto del trabajo que realizan, encontrando que quien se ubica en la etapa de novatez se expresaba a sí misma un tanto insegura, pero a la vez optimista para seguir aprendiendo. En cambio, las educadoras con más años de servicio, se muestran con miedo a los cambios o les angustia ser evaluadas. Por otro lado, están las docentes con tres o dos años de servicio que se auto perciben con experiencia y al mismo tiempo preparadas para estudiar otra licenciatura, maestría o Doctorado.

En general las docentes se asumen como personas productivas en su trabajo áulico. Sienten que la experiencia les ha ayudado a salir adelante en diversas situaciones que les presentan, o imprevistos como desastres naturales o accidentes con los niños y las niñas, además de los conflictos dentro colectivo docente. Aunado a lo anterior, se consideran con buena actitud, caracterizadas por ser comprometidas, perseverantes y activas en su labor docente, sobre todo con amor y gran pasión hacia su profesión de educadoras. Por lo tanto, la autora concluye que, con el paso del tiempo, la identidad docente se reconstruye “pues es un proceso permanente y conectado en un todo con la significación que se le da a la labor docente” (Sáenz, 2017, p. 3).

En este mismo sentido, Sarceda (2017), investigó cómo se crea la identidad docente en educación preescolar y la influencia que ejercen la vida privada, la laboral y las reformas educativas en su construcción. Por tal motivo, retomó la historia de vida de una docente de Educación Infantil, nombre que, de acuerdo con la investigadora, se le asigna al nivel preescolar en España, donde identificó los elementos más significativos en la creación de la identidad profesional que se constituye en un proceso que se desarrolla lo largo de la vida del docente, incluyendo tanto las vivencias previas al ejercicio profesional como las primeras experiencias siendo docentes en formación. A través del método biográfico-narrativo, se da a conocer la vida de Catuxa, profesora jubilada. Los resultados tienen que ver con la comprensión de los conflictos, dificultades y circunstancias a las que se enfrentó la docente durante casi cuarenta años de servicio.

Los aportes que brindan estas investigaciones consultadas en relación con la identidad docente de las educadoras son los siguientes:

- ✓ La identidad de las educadoras se conforma a partir de un conjunto de ideas e imaginarios compartidos socialmente.
- ✓ La identidad es dinámica.
- ✓ La identidad se va reconstruyendo.
- ✓ El contexto incide en la reconstrucción de la identidad.
- ✓ Existen una gran cantidad de estereotipos, creencias, mitos y tradiciones asociadas con el nivel educativo de preescolar que inciden en la construcción de la identidad.
- ✓ La identidad de las educadoras es un elemento que las define, las identifica y las diferencia de otros maestros y maestras del nivel básico.
- ✓ Las instancias formales e informales aportan a la construcción de la identidad docente de las educadoras.

*b. La profesionalización docente.* El texto de Contreras (1997), *La autonomía del profesorado*, pone énfasis en que el docente es objeto de análisis, en prácticamente todas las áreas relacionadas con la educación. El autor divide su obra en tres bloques. El primero está dedicado al profesionalismo en la enseñanza y lo integran

tres capítulos en los que se parte de una exposición y crítica a los aspectos principales de las perspectivas de la proletarización del profesorado de un modo sencillo, claro y reúne las principales visiones defensoras y cuestionadoras de esta postura, además, cuestiona el profesionalismo, destacando su crítica a la jerarquización que esta establece entre el profesorado según los distintos niveles educativos que integran su campo de trabajo.

Acaba este apartado dedicando un capítulo a los valores del profesionalismo, para lo cual prefiere referirse al concepto de profesionalidad entendida como la facultad del profesorado para realizar una buena enseñanza. El autor señala la necesidad de tener claro las funciones del sistema educativo y la disposición de un conocimiento profesional para poder reflexionar y elaborar decisiones expertas en el campo educativo, además, de adquirir un compromiso moral con nuestra propia ética profesional.

Posteriormente, Contreras (1997) se centra en exponer las concepciones de un profesional técnico, reflexivo o uno crítico, dedicando un capítulo a cada uno de ellos. La concepción del profesional técnico supone considerar la importancia de la cualidad moral y educativa que queda reducida a lo instrumental, lo que supone interiorizar sin reflexión los valores vigentes de la cultura profesional. El profesional reflexivo supone reconocer habilidades de los docentes, pero sin haber conquistado una mayor capacidad de decisión e intervención. El intelectual crítico debe ser sensible a la comunidad, lo que significa evitar la ideología excluyente del profesionalismo, ya que esta la define en su oposición a otros grupos con intereses en educación. El autor, reconoce la diversidad ideológica del profesorado, se aleja de aquellas posturas que entienden que en la defensa del profesional crítico se puede caer en el planteamiento universal que impone una nueva racionalidad.

En la tercera parte, integrada por dos capítulos, precisa su concepción de la autonomía profesional. En el primero, tras analizar cómo se entiende ésta según los tres modelos de profesorado atendiendo a las dimensiones explicadas sobre la profesionalidad docente (obligación moral, compromiso con la comunidad y competencia profesional), defiende una independencia en la búsqueda de

autonomía que dé la sociedad y a la educación en valores democráticos de participación e igualdad. El autor menciona que la autonomía escolar pasa a ser una trampa que esconde la mentalidad tecnicista, propicia el aislamiento del profesorado en sus escuelas e, incluso, confunde la igualdad con la democracia entendida como capacidad de elección.

Otro antecedente, es el trabajo de Fullan & Hargreaves (2014), los autores enfatizan en la importancia de la reflexión en el ejercicio profesional docente, es decir, poner atención a las formas de aprender, además, de tomar en cuenta el entorno escolar que está saturado de pruebas y objetivos, sobrecargado por el apresuramiento frenético de intervenciones interminables. Aunado a lo anterior, la importancia de la profesionalización de las y los docentes implica fomentar el análisis de sus intervenciones para mejorar sus prácticas educativas.

De tal manera, que la profesionalización docente implica que los maestros y autoridades se involucren en la reflexión sobre el entorno educativo, sin embargo, los docentes distraen la atención de lo que es importante, porque se encuentran inmersos en una actividad ajetreada que supone no tener tiempo para pensar y que constituye un conjunto interminable de respuestas y reacciones para las agendas de otras personas en lugar de acciones impulsadas a favor de los propósitos de los maestros acerca de mejorar su práctica.

De acuerdo con los autores, la reflexión sobre la acción conduce a los profesionales de la educación a cambiar el contexto y las condiciones del ejercicio de la profesión, de manera que la práctica puede mejorar mucho más. Es así, que la reflexión se vuelve más estructurada y sistemática, lo cual nos lleva a una profesionalización que alienta a las y los maestros a que indaguen en su práctica, además, en otras líneas de investigación que abran la posibilidad de conocer nuevos horizontes para la educación.

Las y los maestros como profesionales utilizan la evidencia recopilada externa y colectivamente para indagar en sus prácticas, evaluar su efectividad, identificar las razones por las dificultades, así como los éxitos, planificar el modo de mejorar y hacer intervenciones como resultado de este proceso de reflexión. Ahora bien,

Fullan & Hargreaves (2014), mencionan que: “La indagación forma parte del trabajo esencial para la enseñanza, una postura que adoptan los docentes, una parte clave de lo que significa ser profesional y mejorar la práctica de forma continua” (p. 131). De acuerdo con los autores, cuando añadimos la capacidad reflexiva y la profesionalización, perfeccionamos nuestra capacidad para tomar decisiones fundadas. De esta manera, la docencia es una ciencia imperfecta, y necesitamos profesionales inteligentes que trabajen juntos para maximizar el capital profesional.

De acuerdo con Fullan & Hargreaves (2014), la noción de capital profesional define y reúne los elementos críticos de lo que se requiere para crear una elevada calidad y rendimiento en el ejercicio de todas las profesiones, incluyendo la enseñanza. Trata de lo que sabes y puedes hacer como individuo, con que lo aprendes y desarrollas de forma colectiva, y desde cuando lo conoces, lo llevas a cabo y mejoras con ello deliberadamente. Por lo tanto, las y los docentes pueden aprender y progresar más al ser capaces de trabajar, planificar, tomar decisiones con otros docentes en lugar de tener que inventar todo y soportar la carga solos.

Otra investigación acerca de la profesionalización docentes es la de Garduño (2019), menciona que los cambios en la educación son producto de la sociedad del conocimiento y del uso cotidiano de la tecnología, también a la preocupación por la calidad de la enseñanza, han hecho que la labor de las y los docentes se encuentren bajo el escrutinio de la sociedad.

De esta manera, las propuestas sobre los requerimientos que los maestros deben cubrir se transforman para adaptarse a los cambios sociales. Es así, que con base en la autora: “Se requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto” (p. 2). Lo que se demanda son docentes que se definan y caractericen por poseer conocimientos, habilidades, destrezas relacionadas al ámbito educativo. Capaces de ser mediante la enseñanza mediadores entre el conocer y el aprender, entre el que enseña y el que aprende (Garduño, 2019).

La autora menciona que la enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público y exige a las y los educadores no solamente conocimientos profundos y competencias especiales, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos. Además, los profesionales de la educación poseen un sentido de responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de quienes están a cargo. La investigación concluye que la calidad de la educación está estrechamente ligada a la profesionalización de las y los docentes. Garduño (2019) considera indispensable la relación entre la innovación educativa, la preparación y la actitud coherente del profesorado para llevar a cabo su práctica docente.

Los aportes que brindan estas investigaciones consultadas en relación con la profesionalización docente son los siguientes:

- ✓ La profesionalización es la facultad del profesorado para realizar una buena enseñanza.
- ✓ La profesionalización implica reflexionar y elaborar decisiones expertas en el campo educativo, y adquirir un compromiso moral con su propia ética profesional.
- ✓ La profesionalización docente se caracteriza por poseer una obligación moral, compromiso con la comunidad y competencias profesionales.
- ✓ La profesionalización conlleva la reflexión sobre la acción educativa.
- ✓ Los profesionales de la educación poseen un sentido de responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para el ámbito educativo.

*c. La formación docente desde la perspectiva de género.* Calixto e Hinojosa (2010), llevaron a cabo un análisis de la formación de docentes de nivel preescolar desde la perspectiva de género; la investigación fue en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, los participantes fueron 3 docentes: 2 mujeres de 52 y 29 años, 1 hombre de 34 años; 3 estudiantes mujeres 2 de 21 años y 1 de 20 años, los cuales se encontraban activos en la institución. Los resultados mostraron la nula presencia masculina en la institución. Dentro de las razones que explican esta situación mencionan tres:

1.- Se atribuye al nombre de la escuela donde es evidente el perfil femenino de quien se interesa en estudiar en ella.

2.- A los pocos varones que ejercen la carrera como docentes de preescolar se les atribuyen características femeninas (tierno, cariñoso, lindo, etcétera) que no son bien vistas por la sociedad actual en el género masculino.

3.- Se observó la escasa oferta laboral para varones como responsables de un grupo de niños en edad preescolar.

En este mismo sentido, García y Hernández (2015), estudian la percepción del profesorado y alumnado de una escuela de nivel superior en relación con la formación del personal docente, desde la perspectiva de género. Los descubrimientos de la investigación revelaron que la ideología imperante entre la comunidad que participa, guarda relación con los pensamientos y esquemas culturales de una sociedad que se ha encargado de construir y validar, de generación en generación, una identidad que determina las expectativas académicas y laborales en razón del género de las personas, con lo cual se han conformado espacios simbólicamente sexistas en la formación y ejercicio profesionales.

Una cuestión que ha marcado la diferencia entre los hombres y las mujeres son las actividades a las que nos hemos dedicado a lo largo de historia; ellos se dedican a labores que implican trabajo físico complicado o habilidades mentales más abstractas como lo son las matemáticas o la física, por otro lado, a las mujeres les corresponden labores domésticas, el canto, el baile, tejer, etcétera. El estereotipo masculino impacta para que los hombres no se consideren aptos para ejercer la profesión de docente en educación preescolar y, también, para descalificar a quienes la ejerzan. De acuerdo con los autores, se requieren cambios estructurales que impliquen el uso de un lenguaje inclusivo, e incluso, que la propia institución plantee estrategias para evitar la exclusión de un sector de la población.

Los estudios anteriormente mencionados, nos permiten tener un panorama general del papel que juega la construcción social de estereotipos que nos marcan hasta

nuestros días, tanto en nuestra identidad personal y profesional como en las actividades y roles que desempeñamos y en los espacios donde se concretan. Así, existen ámbitos para las mujeres y otros para los hombres, quizás sí exista avance en la igualdad de género, y también resistencias a la posición de inferioridad de las mujeres, sin embargo, todavía existen esquemas que romper y como claro ejemplo está la ENMJN, cuya sola denominación ya indica un sesgo de género que debe revisarse.

### **Pregunta de investigación:**

Con base en el planteamiento del problema surge la siguiente pregunta que orienta esta investigación:

¿De qué manera, la tradición del preescolar como un nivel altamente feminizado incide en la construcción identitaria y en la práctica profesional de las educadoras pertenecientes a tres generaciones distintas, egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en la CDMX?

### **Supuestos que orientan la investigación:**

La pregunta de investigación planteada sugiere la siguiente respuesta provisional:

*La construcción identitaria:* La formación que se imparte en la ENMJN, reproduce tradiciones de larga data, acuñadas en la modernidad europea, que luego se trasladan a América y a México en particular, las cuales reproducen o enfatizan ideas asociadas con una feminidad tradicional que destaca un modelo de cuidado y protección asociado con la imagen materna. De este modo, se relaciona con la identidad de la maestra de preescolar y con el ejercicio de una maternidad por subrogación.

De tal manera, que la consecuencia que trae consigo la formación de las educadoras y los educadores es la tensión entre la profesionalización con la

identidad de las y los docentes del nivel preescolar. A pesar de que en la actualidad existe cierto reconocimiento por el primer eslabón del sistema educativo nacional en el país, la realidad es que persisten las luchas porque las maestras y los maestros del jardín de niños se consideren profesionales del ámbito educativo, porque persiste el ideal de que las mujeres son las personas idóneas para estar frente a los grupos de pequeños en edad preescolar, además, de que en la sociedad se continua escuchando los comentarios acerca de que las educadoras son mujeres que solo se encargan de cuidar y entretener a los infantes.

Aunado a lo anterior, las y los docentes de otros niveles educativos continúan encasillando a las maestras del jardín de niños como las damas hermosas, calladas, amorosas de la educación en México, incapaces de lograr ser profesionales u obtener otros grados académicos como maestrías o doctorados. A estos supuestos podemos anexar que efectivamente se han abierto las posibilidades para que los hombres se integren al nivel preescolar, ya sea como estudiantes para educadores o como maestros frente a grupo, sin embargo, las dificultades que enfrentan conllevan burlas, desprecios, incluso, demandas o acusaciones de abuso sexual.

Estas son consecuencias de una feminización docente, esta noción la define González (2009) como: “[...] es entendida como la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental, en comparación con los hombres [...]” (p. 748). Es así, que históricamente en nuestro país los varones están poco interesados por estudiar la carrera de docente, incluso, hasta la fecha el nombre de la institución ENMJJN manda el claro de mensaje de quienes son las personas idóneas que pueden acceder a estudiar a este recinto educativo de nivel superior.

La relación de estudio y el supuesto fuerte que guía esta investigación se refleja en el siguiente esquema:



Esquema 1. Tensión entre feminización y profesionalización. Elaboración propia.

De acuerdo con el esquema anterior, la idea fundante del kindergarten que surgió antes del siglo XIX en Europa, acerca de que las mujeres son las personas idóneas para estar frente a los grupos preescolar se fortaleció como una tradición que necesita modificarse para abrirse a nuevas posibilidades de ser educadoras o educadores de un nivel educativo que requiere resignificarse no solamente por la sociedad mexicana sino para las propias educadoras, es decir, que se perciban y asuman la profesionalización de su nivel.

Sin embargo, las tradiciones del preescolar tal vez se enriquezcan en el encuentro con las y los colegas, principalmente al comprendernos como personas que nos hallamos en un mismo mundo de la vida, inclusive, en un relato en una misma historia que nos une, lo que implicaría un diálogo, un lenguaje, en un si mismo como otro. Entonces estaríamos frente a la apertura y cambio de las tradiciones del kindergarten llamado jardín de niños en México.

### **Estrategia metodológica:**

Para responder a la pregunta de investigación, el estudio recupera relatos de tres docentes pertenecientes a diferentes cohortes de la ENMJN. De acuerdo con Lazcano (2000), la característica que define a una cohorte es para determinar la ocurrencia de un evento específico, además, las personas que pertenecen a una cohorte se siguen en el tiempo con otros individuos que experimentaron el mismo suceso, para comparar la ocurrencia de alguna situación de interés. En este caso las docentes fueron estudiantes de la institución formadora de educadoras, pero pertenecen a las siguientes cohortes:

- 1ª. La generación de la transición, cohorte 1964 – 1966.
- 2ª. La generación de la reforma, cohorte 1997 – 2001.
- 3ª. La generación de la obligatoriedad, cohorte 2004 – 2008.

Es así, que cada una de las maestras entrevistadas pertenecen a un contexto histórico diferente. Por lo tanto, sus relatos están impregnados de acontecimientos enmarcados por diferentes características en los ámbitos social, cultural, y educativo de nuestro país. Sin embargo, el hecho de haber sido estudiantes de la ENMJN, involucra persistencias o modificaciones de las tradiciones que continúan imperando en la institución, aunque la manera de conocerlo es a través del encuentro con las personas, en el cual se da un diálogo de confianza, tranquilidad y fraternidad entre individuos.

De esta manera, las entrevistas adoptan un enfoque biográfico-narrativo, donde se enfatizó con las y los participantes en conversar a cerca de sus experiencias entorno a los referentes que las llevaron a tomar la decisión de ser educadoras, además, de su paso por la ENMJN y su llegada al entorno laboral como maestras del nivel. Es importante mencionar que, desde el inicio de esta investigación se pensó en contactar a los tres hombres egresados de la escuela, sin embargo, no se logró concretar el encuentro con ninguno de ellos.

Por esa razón, y debido a la apertura que implica la incorporación de hombres como educadoras dentro del subsistema de educación preescolar, se contactó a otro docente, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, quien actualmente se desempeña en este nivel. Cabe aclarar que no es una persona con formación específica en la ENMJN, por tal razón su testimonio no aporta en relación con la formación profesional de egresados de la institución anteriormente mencionada. Sin embargo, debido a que su práctica se desarrolla en el preescolar, es importante recuperar su relato en relación con las áreas de oportunidad y desafíos que enfrenta de manera cotidiana con sus colegas, alumnos y las familias de estos últimos, además, enriquece al estudio en cuanto a la incorporación de los hombres a una profesión históricamente feminizada.

### **Objetivo General:**

Analizar la tradición, además, de la tensión entre identidad profesional y profesionalización que caracteriza al preescolar como un nivel altamente feminizado, así como sus variaciones y persistencias en relación con la construcción de la identidad y el ejercicio profesional, a través de los relatos biográficos de docentes de este nivel, egresadas de la ENMJN de la CDMX.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Recuperar las tradiciones asociadas con la creación del nivel preescolar en Europa durante el siglo XIX, en relación con sus persistencias y modificaciones en el contexto educativo mexicano.
- ✓ Analizar la persistencia de la tradición feminizante en los relatos biográficos de las entrevistadas, con énfasis en las permanencias y modificaciones.
- ✓ Analizar las ideas de la profesionalización docente de las entrevistadas.
- ✓ Relacionar la tradición feminizante y las ideas de profesionalización de las docentes que inciden en la formación de la identidad de las personas entrevistadas.
- ✓ Analizar los relatos biográficos, con énfasis en relación a la tensión entre feminización y profesionalización de maestras de preescolar pertenecientes a tres generaciones de egresadas de la ENMJN en la CDMX, con énfasis en la construcción de sus identidades y su práctica profesional.

### **Justificación:**

La presente investigación puede aportar a los procesos de formación de las maestras de nivel preescolar referentes que permitan fortalecer y resignificar la identidad docente y la práctica profesional de las educadoras. La información que se recopiló, de los antecedentes históricos, de otras investigaciones, el marco de referencia, y las entrevistas en las cuales las maestras de jardines de niños nos

compartan sus experiencias y vivencias, brindarán elementos para darle un significado distinto a los conocimientos sociales acerca de las maestras de nivel preescolar, y del trabajo que se realiza en las aulas. Además, esta tesis permitirá darle la voz a docentes que han transitado por este proceso de conformación de la identidad profesional, con todas sus aristas no solo negativas también positivas que atraviesan el trabajo cotidiano.

La presentación de este trabajo está organizada en seis capítulos. En el capítulo I, titulado: ideas fundantes del nivel preescolar, realizamos una breve reseña histórica sobre el origen de la educación preescolar en Europa, retomando los precursores que hicieron posible la creación de este nivel educativo, además, de las personas que iniciaron trabajando en el kindergarten.

Posteriormente, en el capítulo II, retomamos el origen de la educación preescolar ahora en México, desde las influencias extranjeras hasta la decisión de que en nuestro país el kindergarten fuera llamado Jardín de Niños. Cuestión relevante para la investigación acerca de cómo las ideas fundantes del preescolar impactan en la ENMJN, donde realizamos una investigación sobre la influencia de ideas de Europa en la formación de las educadoras en México.

En el capítulo III, Marco Teórico, se hace mención de estudios e investigaciones sobre la identidad narrativa, la identidad socio-cultural, la identidad docente y la profesionalización docente para fortalecer estas categorías de análisis de la investigación aquí reportada.

En el capítulo IV, Estrategia Metodológica, retomaremos la perspectiva epistemológica, así como la entrevista con enfoque biográfico-narrativo, además, de conocer a las personas con las que se realizan los encuentros con la investigadora. Otro aspecto que se abordará en este capítulo serán los criterios y ejes de análisis de las entrevistas con enfoque biográfico-narrativo.

En el capítulo V, conoceremos los relatos de las tres docentes entrevistadas, pertenecientes a diferentes cohortes de egresadas de la ENMJN, las cuales nos compartirán acontecimientos, personajes, escenarios que abonaron a su construcción identitaria como educadoras.

En el capítulo VI, conoceremos la historia de Archie maestro que no estudio en la ENMJN, sin embargo, su práctica se desarrolla en el nivel preescolar, por lo tanto, es importante recuperar su relato en relación las vicisitudes y desafíos que enfrenta de manera cotidiana con colegas, familias y alumnos. No nos aporta en cuanto a la formación de la Escuela, pero si en la incorporación de los educadores hombres a una profesión históricamente feminizada.

## **Capítulo I. Tradiciones del nivel preescolar en Europa**

Este capítulo presenta de las ideas fundantes de la educación preescolar, es decir, aquellas concepciones que sustentan la creación de casas de atención a niños y niñas de la primera edad. Con ideas de asistencialismo, caridad y apoyo a las madres trabajadoras y a las familias de escasos recursos.

Retomo la noción de tradición de Gadamer (1977), la cual, nos dará la pauta para leer y entender la historia del kindergarten o jardín de niños en México. Posteriormente, me centraré en las nociones de infancia, el modelo pedagógico y la construcción social de la figura de la educadora, retomando las ideas de cuatro fundadores del nivel, me refiero a Rousseau, Pestalozzi, Fröebel y Montessori.

Para poder responder a estas interrogantes este capítulo abordará las siguientes temáticas:

- 1.1. El enfoque hermenéutico de la tradición: la noción de tradición en Gadamer
- 1.2. Ideas fundantes del preescolar en Europa
  - 1.2.1. La noción de infancia
  - 1.2.2. El modelo pedagógico
  - 1.2.3. La construcción social de la figura de la educadora

A continuación, desarrollaré cada uno de estos puntos.

### **1.1. El enfoque hermenéutico de la tradición: la noción de tradición en Gadamer**

La noción de tradición en Gadamer (1977), nos permitirá leer la historia del kindergarten que inicio en Europa, aproximadamente en el año 1840, además, nos muestra el camino hacia la búsqueda interpretativa y la comprensión de que en México también existían ideas fundantes acerca del jardín de niños. De tal manera,

que los horizontes que se van a fusionar en la historia de la educación preescolar en México, son las tradiciones de ambos contextos y tiempos, es decir, ¿cómo se concebía la idea de niñez?, ¿quiénes?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde se cuidaban a los pequeños y para qué? Al bucear por el pasado podremos encontrar huellas acerca de las ideas fundantes que se tornaron en tradiciones a lo largo del tiempo, que podremos develar para escuchar los ecos de las tradiciones que dieron origen al kindergarten en Europa y al jardín de niños en México.

### **1.1.1. Tradición**

Una de los elementos de la hermenéutica gadameriana es la de tradición y se comprende e interpreta rememorando. De ese modo, el pensamiento rememorante, sería aquello que abre el camino hacia la tradición, su acción nos determina, actúa en nosotros, nos rodea con un horizonte en el que nos movemos y existimos. De acuerdo, con el autor, el principio fundamental que proviene de nuestra peculiaridad de seres históricos es que nos encontramos ya siempre en tradiciones, es decir, nos envuelve siempre ese acontecer que es la tradición, además, es presente y es futuro, esto significa que no es rígida o inamovible, sino que siempre está abierta, en ese sentido, la tradición es acontecimiento. Aunado a lo anterior, un rasgo fundamental de las personas, implica que compartimos nuestras experiencias a través del lenguaje, solamente el habla capacita a los individuos a ser hablantes.

Para pensar la relación entre lenguaje y tradición, Gadamer (1977) retoma la idea heideggeriana del ser como envío, es decir, de pensar al ser como acontecimiento, lanzamiento, temporalidad e historia. El ser se da, sucede, acontece, para el autor la tradición acontece, como si este acontecer fuera un envío del ser en donde se hallan los contenidos efectivos de la tradición; ésta, entonces, se envía. En este sentido, la noción de tradición se liga al ser como texto susceptible de ser leído, rememorado. De esta manera, la tradición es entendida como un texto que hay que rememorar para comprender su carácter fundamentalmente histórico, un texto que es tiempo y, además, historia (González, 2003).

### 1.1.2. Ser ahí

La historia es la condición de posibilidad del pensar hermenéutico que escucha la voz de la tradición, que implica la experiencia de un mundo común con otros y para otros, porque este lugar no solo es naturaleza o el espacio en el que se sitúan los objetos que nos rodean, sino que es una realidad que ha sido configurada lingüísticamente por las personas mismas. Para Gadamer (1977), el individuo es ser-ahí (Dasein) en cuanto ser esencialmente lingüístico porque:

El ser humano no tiene únicamente lengua, logos, razón, sino que se encuentra situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder preguntar y al tener que preguntar, por encima de cualquier respuesta que se pueda obtener. Esto es lo que significa existir, estar-ahí (Gadamer, 1977, p. 36).

El ser-ahí tiene relación con el pasado, como característica de su temporalidad e historicidad, un pasado que ha de recordar e interpretar, puesto que el ser-ahí viene de ese pasado y es parte de su existencia. De tal manera que, la memoria reconoce que el ser-ahí está en relación con su pasado y su tradición. Por lo tanto, la interpretación hermenéutica será pensada básicamente en términos históricos, que consiste en un encuentro (que es rememoración) con otras aperturas del mundo expresadas a través de textos históricos (tradiciones), los cuales solo pueden comprenderse desde la historia, es decir, desde las interpretaciones que se nos transmiten. Retomando a Gadamer (1977): “Leer la historia como un libro es crearla llena de sentido hasta en sus últimas letras” (p.18).

El ser que puede ser comprendido será lenguaje, una visión de la historia como transmisión de mensajes, como diálogo de preguntas y respuestas, en la cual el lenguaje es el modo fundamental del acontecer del ser. Si la tradición, para Gadamer (1977), es historia, y principalmente historia del lenguaje, la cuestión

principal de la hermenéutica, será entonces, la fusión de horizontes, partiendo de la idea de que toda interpretación se da en y desde un horizonte, en una apertura histórica en la cual estamos. La tarea fundamental de la hermenéutica, para el mencionado autor, es la recuperación de las tradiciones como algo adquirido en la rememoración, en la escucha de su llamada, pues somos herederos de esas tradiciones.

Para el autor, la tradición se rastrea o se recupera en los textos, en el lenguaje escrito, de tal manera que en el texto se da una coexistencia entre presente y pasado, de modo tal que la historia es comprendida en términos de continuidad, porque un intérprete puede interpretar desde su horizonte presente un texto pasado fusionando los horizontes. Retomando a Gadamer (1998): “Nuestra vida cotidiana es un caminar constante por la simultaneidad de pasado y futuro. Poder ir así, con ese horizonte de futuro abierto y pasado irreplicable, constituye la esencia de lo que llamamos espíritu” (p.41). La cita anterior permite afirmar que la tradición es algo que se trae a cuevas, algo heredado, que está ahí como parte constitutiva del ser-ahí mismo, de nuestra propia existencia. Somos ya siempre nuestra tradición, una que en su estar-ahí no permanece como objeto simplemente presente, sino como algo móvil, que al rememorarlo y escucharlo se transforma, se vitaliza, se pone en marcha, se le trae de vuelta con un esfuerzo hermenéutico que permite su comprensión.

### **1.1.3. Fusión de horizontes**

La hermenéutica nos permite elaborar un horizonte de interpretación adecuado para cada caso, es decir, ganar el horizonte histórico necesario para comprender un texto o tradición en cuestión. Dicho horizonte permite ampliar la comprensión hacia el futuro porque, como señala el autor: “Tradicción no quiere decir mera conservación sino transformación” (Gadamer, 1998, p. 116).

Por lo tanto, la fusión de horizontes implica la cuestión metodológica de un planteamiento histórico-efectual, que para el autor es entendido como la historia de los efectos o consecuencias que se han generado históricamente en el marco de una realidad cultural. Lo anterior consiste en un reconocimiento del carácter situacional e histórico de toda comprensión, es decir, tener conciencia de la propia historicidad. Entonces, la historia efectual es un proceso que nunca termina, un momento de la realización de la comprensión; es una experiencia y no un concepto y, por tanto, es inacabada (González, 2003).

Según Gadamer (1977), no basta la conciencia de un pasado acontecido para que exista interpretación, sino que es hacerse consciente de la propia situación en cada caso, de que no está frente a una situación sino en ella; por lo tanto, el hacerse consciente de una situación se da siempre de una manera circunstancial. El ser-ahí está en una apertura histórica, está dentro de esa apertura de la cual no puede escapar, porque es condición de posibilidad de su propia existencia; incluso, el ser-ahí no dispone de la apertura, está dispuesto en ella, lo cual no implica que no pueda ser también actor y transformador de dicha apertura.

Para Gadamer (1977), reconocer el horizonte implica comprender los límites en los que se da cada presente; "Este depende de una apertura histórica determinada, de un determinado envío del ser. Cada momento histórico está determinado por una apertura, a su vez, histórica" (González, 2003, p. 95). De tal manera, que los horizontes, no son cerrados, sino abiertos. Es así, que el texto y el intérprete tienen su propio horizonte, y al ser abierto, permite una fusión. Los horizontes son móviles, porque no son un concepto sino una experiencia, y por eso, están en continua formación. Un horizonte se forma y se transforma existiendo y comprendiendo.

El horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve. También el horizonte del pasado, del que vive toda vida humana y que está

ahí bajo la forma de la tradición, se encuentra en perpetuo movimiento. (Gadamer, 1977, p. 375).

Así, el horizonte del pasado está siempre en movimiento y cuando se comprende algo se hace siempre desde un horizonte, desde una apertura histórica. Según Gadamer (1977), para comprender la tradición es necesario desplazarse a esa situación histórica, pero dicho desplazamiento incluye al propio horizonte, en este caso, a mí misma como intérprete-investigadora que me desplazo al horizonte de la tradición; llevando mi experiencia en el nivel preescolar hacia el pasado, y de ahí surge la posibilidad de fusión de horizontes.

La intérprete se acerca con todo y sus prejuicios, con su propia tradición, con su propio ser, con su propio estado de ánimo, con su propio comprender, con su propia conciencia. Es así, que cada acercamiento y comprensión de la tradición es diferente, no solo porque cada intérprete es distinto y varía la interpretación de intérprete a intérprete, sino porque incluso la persona que interpreta no se mantiene idéntica a sí misma: en tanto ser-ahí cambia constantemente. Las interpretaciones posibles son infinitas, puesto que no hay una experiencia única y verdadera de la tradición sino varias experiencias, por lo tanto, diferentes interpretaciones.

Gadamer (1977) define la fusión de horizontes como un proceso de integración de la tradición por medio de la comprensión. Entonces, el esfuerzo hermenéutico de la presente investigación consiste en reconocer la alteridad de la tradición, su sentido propio y diferente, al tiempo que la propia conciencia hermenéutica de la investigadora reconoce su alteridad frente a la tradición en cuestión. Saberse como otro enfrentado a lo otro. Solo en tanto la conciencia hermenéutica se reconoce como otra puede resaltar la alteridad de la tradición; por eso:

El horizonte del presente no se forma, pues, al margen del pasado. No existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos (Gadamer, 1977, p.376).

Si en la realización de la comprensión se da una fusión de horizontes, donde la persona que interpreta aporta siempre su propio presente, entonces, diferenciar un horizonte histórico es necesario para reconocer la alteridad; aunque incluso los horizontes no son en sí mismos, sino que hay uno solo en el que se da la misma conciencia histórica. El único horizonte es el humano, donde nada es absolutamente ajeno, y por eso, menciona Gadamer que la hermenéutica se mueve entre la familiaridad y la extrañeza.

Si la disposición fundamental de la historicidad de la existencia humana es comprendiéndose, mediar consigo misma, entonces también forma parte suya toda tradición. Ésta no solo engloba textos, sino también instituciones y formas de vida (Gadamer, 1998, p. 55).

La fusión de horizontes solo es posible sobre la base de una continuidad del pasado con el presente, la comprensión hermenéutica implica una simultaneidad del pasado con el presente y la permanencia del texto en el presente; la tradición permanece en el texto presente mediante la rememoración.

#### **1.1.4. El texto**

Según Gadamer (1977), se puede comprender el mundo abierto por el texto a través de la continuidad y simultaneidad entre el presente y el pasado que se realiza con la fusión de horizontes. Comprender el mundo implica dejarse hablar por la tradición, dejarse decir algo por ella. Así, la comprensión hermenéutica se da como un proceso dialógico donde la tradición es vista como un tú, para lo que es necesario haberla reconocido antes de su alteridad. Lo anterior significa que se tiene que reconocer que la tradición tiene algo que decir, lo cual nos permite vislumbrar una noción de suma importancia: el diálogo. Quien quiere comprender un texto debe dejarse decir algo por él, pues la persona que interpreta debe tener voluntad de escucha.

El único modo de comprender a la tradición es mediante un proceso dialógico de pregunta y respuesta. Es decir, la tradición se comprende e interpreta en un proceso de conversaciones, donde el texto solicita una pregunta y la interpretación una

respuesta a esa posible pregunta, pero esto solo es posible si la intérprete reconoce que el texto tiene algo que decir, si lo escucha y le presta escucha, es un esfuerzo hermenéutico.

Por un lado, la hermenéutica se refiere a la fusión de horizontes, sólo de esa manera, se pueden clarificar las creencias y prácticas que rodean al texto, llevar a cabo un desplazamiento de las y los intérpretes hacia el horizonte del texto. Por otro lado, se da el momento de la aplicación donde se enfatiza el carácter infinito de la interpretación. La aplicación se encuentra relacionada con la situación, puesto que la comprensión del texto, se aplica a la situación del intérprete. Como lo menciona Gadamer (1977), “Los intérpretes están capacitados realmente para salirse al encuentro de un mundo de comprensión compartida” (p. 462). Por tal motivo, el intérprete no es un sujeto en términos de la tradición, sino un ser-ahí, cada comprensión y cada aplicación se dan en un momento de situación concreto.

Gadamer (1977) afirma que comprender es siempre también aplicar, el texto “debe ser comprendido en cada momento y en cada situación de una manera nueva y distinta” (p. 380); lo que significa que el texto no es un texto, sino múltiples textos en tanto es historia de sus interpretaciones. El texto es una creación constante, pues se crea un nuevo texto cada vez que se le interpreta, surgiendo entonces una multiplicidad de textos que tienen diversas interpretaciones:

¿Qué significa interpretar? A buen seguro, no es explicar o concebir; antes bien, es comprender, hacer exégesis, desplegar. Lo importante es que todo interpretar no señala hacia un objetivo, sino solamente en una dirección, es decir, hacia un espacio abierto que puede rellenarse de modos diversos (Gadamer, 1996, p. 75).

Este espacio abierto que menciona el autor, es el horizonte desde el cual interpretamos y somos personas libres y, por ello, capaces de intentar abrir nuevos caminos para el pensar. Un pensar que lleva en sí mismo la creación de sentidos; se trata de pensar que, al ponerse en movimiento, crea, a su vez, posibilidades que invitan a otros modos de pensar. Un pensar móvil que va y viene sin detenerse, como un acontecer libre. Libre, porque no se encajona en categorías fijas o estables,

sino que desoculta tradiciones, otros modos de pensar, al nombrarlos en un acto de libertad y los deja ser aquello que son.

Plantear otra manera de leer la historia de la educación preescolar, apropiándonos de la noción de tradición de Gadamer (1977), nos abre las puertas que nos conducen a otros caminos, no mejores ni más verdaderos, sino simplemente otros. La hermenéutica nos abre posibilidades y nos enseña que están siempre abiertas y eso, justo eso, constituye la vida del pensamiento.

La noción de tradición en Gadamer (1977), aporta en la presente investigación la relectura de la historia de preescolar. De esta manera, comprenderemos a los predecesores de la escuela de la primera infancia, en relación con el mundo en que vivieron y elaboraron estas propuestas destinadas a la atención de los infantes.

Lo anterior implica un objeto histórico para la presente investigación, en el sentido de reconocer que lo extraño se puede hacer propio y hacerlo familiar, éste sería el movimiento fundamental de la comprensión: el develar, conocer y hacer que las tradiciones nos permitan volver a leer la historia del preescolar, que es un retorno al sí mismo desde el ser otro. En este sentido, el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que está inmerso está conformado humanamente en lenguaje y en las costumbres. La historia no es algo frente a lo que estamos, sino que siempre nos encontramos ya en ella.

Por lo tanto, pertenecemos a la construcción histórica y formamos parte de la tradición, así como contribuimos a la conformación de ésta. También en la tradición realizamos nuestras experiencias históricas en cuanto que ella hace oír cada vez una voz nueva en la que resuena el pasado. De esta manera, los símbolos, las costumbres, las prácticas, los documentos, los textos, las frases, las palabras, los videos, las piezas musicales e, incluso, las fotografías, son expresiones de las tradiciones del Preescolar, de las personas que están en ese mundo de la vida llamado Jardín de Niños; además de que nos brindan la posibilidad de comprensión de nuestro entorno y de nuestra capacidad humana dada por la posesión de un

lenguaje al que pertenecemos y de una experiencia vivida, así como, de nuestra pertenencia a un mundo histórico y socio-cultural.

## **1.2. Ideas fundantes del preescolar en Europa.**

Para identificar las ideas que dieron origen al kindergarten en Europa a finales del siglo XVIII, realicé una búsqueda bibliográfica en donde emergieron tres ejes que llamaron mi atención me refiero a la noción de infancia, el modelo pedagógico y la construcción social de la figura de la educadora. Estos referentes que logré recordar gracias a la revisión de la historia de las primeras escuelas que atendieron a pequeños menores de seis años, se relacionan con el tema de estudio, me refiero a la construcción de la identidad profesional docente y a la práctica pedagógica de las maestras del nivel.

Para iniciar este encuentro con la tradición, este apartado aborda los siguientes temas:

1.2.1. La noción de Infancia. Este apartado indaga acerca de cómo se fue construyendo y reconociendo el primer periodo de vida de las personas que comprende desde el nacimiento hasta el principio de la adolescencia. Lo cual implicó rastrear en diferentes épocas para estudiar los cambios, además, de las perspectivas a partir de las concepciones del contexto, que derivan desde los fundadores del kindergarten.

1.2.2. El modelo pedagógico: En esta sección se rastrea la manera en cómo se pretendía iniciar con el proceso para facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos a los pequeños menores de seis años. Es así, que el juego se consideraría desde los inicios del kindergarten en la estrategia idónea para la enseñanza, además, ahondaremos en esta actividad lúdica y sus características para acompañar propuestas formativas, así como la manera en que ha variado esta noción a través del tiempo.

1.2.3. La construcción social de la figura de la educadora. Esta temática se orienta en indagar acerca de la idea fundante del kindergarten para concebir a las mujeres como las personas por excelencia para cuidar, proteger, enseñar a las y los niños de la primera infancia, además, de la fundamentación acerca de esta atribución de rol exclusivo para un género en específico.

A continuación, desarrollaré cada uno de estos aspectos:

### **1.2.1. La noción de infancia**

La infancia ha sido un tema de interés en historia social desde la publicación en 1960 del libro *Centuries of Childhood*, escrito por el historiador francés Philippe Ariès. Él argumentaba que la “infancia” es un concepto creado por la sociedad moderna. Así, estudió pinturas, lápidas, muebles, e historiales escolares y descubrió que antes del siglo XVII los niños eran representados como pequeños adultos. Otros estudios sobre la historia de la infancia, como es el caso de Meraz (2010), han enfatizado que en la Edad Media y en la temprana Edad Moderna el cuidado de los niños era indiferente, negligente y brutal.

Para ahondar en esta noción, retomaremos brevemente la concepción que se poseía del niño y la niña, desde la antigüedad griega hasta nuestros días con el propósito de rastrear el momento en que aparece en la historia el concepto de infancia, cuando el niño es visto como un ser que debe educarse y protegerse. Es importante mencionar que el interés por disciplinar y criar a los infantes es tan antiguo como la historia, pero las ideas sobre como hacerlo y llevar a cabo prácticas de crianza han sido diferentes en distintos momentos históricos. De esta manera, tal como menciona Enesco (2009): “Tal parece que en la Antigüedad y la Edad Media no se reconocía la infancia como etapa con sus propias características y cualidad, incluso, hasta el siglo XVII no hubo sentimiento de la infancia” (p. 1). Cada una de las etapas que abordaremos nos proporcionará indicios para comprender la manera en que se concebía a la niñez, aunque el concepto tal y como lo entendemos actualmente, es utilizado a comienzos del siglo XVII.

**Época griega (1200 a. C. hasta 146 a. C).** En este periodo histórico, se empieza a valorar a los infantes como la ciudadanía del futuro, por lo que cobra importancia su incorporación al mundo educativo. Pigna (2008) en su investigación sobre el nacimiento de los niños en la Grecia antigua, menciona que esa época fue decisiva porque aparece la valoración del niño como futuro habitante de algunas polis (estado autónomo constituido por una ciudad y un pequeño territorio), es decir, como ciudadano en potencia. Para comprender la dinámica en esta cultura es importante conocer la manera en que estaba dividida la población de la Grecia antigua.

De acuerdo con Pigna (2008) la comunidad griega era esclavista, por lo tanto, muy desigual. La componían dos grupos de personas: los libres y los esclavos. Los libres no pertenecían a nadie, y podían ser propietarios de esclavos, en función de su riqueza. Se dividían en dos categorías: Por un lado, los ciudadanos o polital, poseían derechos políticos, por lo que podían votar y elegir cargos públicos, así como ser elegidos ellos mismos como tales. En las polis de Atenas se consideraba ciudadanos a los hijos de padre y madre atenienses. Pagaban impuestos y tenían la obligación de servir en el ejército. Por otro lado, los no ciudadanos, en Atenas recibían el nombre de metecos y eran migrantes residentes en la ciudad. En Esparta llamaban periecos, eran hombres y mujeres libres, pero carecían de derechos políticos y no podían ostentar cargos públicos. Algunos llegaron a ostentar grandes fortunas.

Ahora bien, los esclavos están desprovistos de cualquier tipo de derechos. Tanto hombres como mujeres de esa condición, eran muy abundantes en la Grecia antigua, además, estaban privados de libertad y eran propiedad de los hombres libres o del Estado. A la condición de esclavo se podía llegar de diversas maneras: por caer prisionero de guerra, por ser hijo de padre y madre esclavos, por deudos o por raptos. Sus dueños poseían un absoluto dominio sobre sus vidas y su consideración legal era la de mera mercancía (Pigna, 2008).

Ahora bien, los griegos de la antigüedad se preocupaban por los niños desde el mismo momento en que la futura madre sabía o sospechaba que estaba

embarazada. Para que el parto no tuviese problemas, el filósofo Platón recomendaba a las gestantes hacer ejercicio mientras que su discípulo Aristóteles las animaba a alimentarse de manera adecuada. Llegado el momento del nacimiento, la costumbre griega determinaba únicamente que otras mujeres acompañasen a la futura madre. De acuerdo con Albadalejo (2005), en cuanto al lugar donde las mujeres daban a luz, el más adecuado era el gineceo o zona de la casa reservada a las mujeres, porque solía ser la más resguardada y servía para mantener la privacidad del momento.

A los cinco días del parto se celebraban las Anfidromias, una fiesta familiar en la que el padre corría alrededor del fuego doméstico con su hijo de brazos mostrándolo a sus parientes. Era entonces cuando le daba el nombre, que generalmente era el mismo que el del abuelo. Con base en Albadalejo (2005): “Las familias más acomodadas organizaban unos días después una celebración más solemne, que incluía un banquete y un sacrificio” (p.3). De la cita anterior, podemos mencionar que los ciudadanos eran las personas que llevaban a cabo estos ostentosos festejos para recibir a sus hijos, sin embargo, en ninguna de las dos comunidades que retomamos del autor, menciona un recibimiento con fiestas para las niñas recién nacidas.

Posteriormente del nacimiento, en Atenas y en otras comunidades de Grecia, “Tenía lugar la presentación en sociedad del recién nacido con motivo del festival de las Apaturias, que se celebraba anualmente hacia octubre o noviembre, donde los varones que habían nacido en el último año eran registrados de forma oficial” (Albadalejo, 2005, p. 7). De acuerdo con el autor, no se sabe con certeza si las niñas eran igualmente registradas, es decir, que no se retomaba una celebración o festividad en específico para ser tomadas en cuenta.

Con base en la información de Albadalejo (2005), podemos mencionar que en la tradicional sociedad griega se valoraba más tener un hijo que una hija, el varón estaba mejor considerado porque se pensaba que podría ayudar a la economía familiar de forma más decisiva que una chica. Aunado a lo anterior, el autor hace referencia que en el mundo griego eran especialmente apreciados, incluso, se les

consideraba un regalo divino a los hijos únicos, los primogénitos o los que nacían de padres mayores, puesto que estos últimos podrían estar atendidos por un familiar directo durante sus años de vejez (Albadalejo, 2005).

En Atenas, hasta los seis años de edad los infantes pasaban la mayor parte del tiempo dentro del gineceo, en compañía de las mujeres de la casa. Posteriormente, los ciudadanos (polital) y los no ciudadanos (metecos), mandaban a sus hijos a la escuela acompañados por un esclavo para que los controlará y los ayudará en sus tareas. A los varones se les educaba para la guerra y a las mujeres de estas jerarquías sociales de la antigua Grecia recibían una excelente educación literaria y musical (Pigna, 2008).

En el caso de los hijos de esclavos, se les enseñaba desde pequeños a ayudar a sus padres en las labores como artesanos, en la agricultura, en las minas y canteras, o en las casas para ayudar en construcciones o labores donde se requiriera mano de obra. En el caso de las hijas de esclavos, se les enseñaba a realizar tareas domésticas, en especial la elaboración de pan o alimentos, fabricación de tejidos, limpieza de los hogares

Aunado a lo anterior, los padres tenían la facultad de decidir el destino de sus hijos, es decir, si eran de su agrado permanecían en la familia, por el contrario, si estaban enfermos o débiles los rechazaban abandonándolos, dándolos en adopción o eran vendidos como esclavos (Pigna, 2008). Esta práctica nos puede parecer aberrante en nuestro presente. Sin embargo, si la leemos en el marco de la tradición podemos entender que, si los griegos concebían la niñez en términos de posibilidades, de proyectos, de potencia, los niños que poseían esas características de debilidad, o que no satisfacían el proyecto, eran descartables porque en sí mismos, como niños, podía desarrollar esa potencia en el futuro, su existencia no tenía justificación.

**El cristianismo (de 476 c. hasta 1560).** Desde sus inicios, el cristianismo refuerza el papel de los padres y de las madres, y destaca su obligación, por mandato de Dios, de alimentar y enseñar a sus hijos e hijas. Incluso, el infanticidio empieza a ser calificado de asesinato. Enesco (2009), en su investigación acerca de la historia

de la infancia, hace mención que el objetivo de la educación es preparar al niño para servir a Dios, a la iglesia y a sus representantes, con un sometimiento completo a la autoridad de la iglesia.

En general, la tradición judeo-cristiana gira en torno al concepto de pecado original que conlleva la idea del niño como ser perverso y corrupto que debe ser socializado, redimido, mediante la disciplina y el castigo (Enesco, 2009). La educación no se adapta al niño sino a la inversa, es el infante quien debe adaptarse a la educación. El niño debe ser educado para ser reformado, por lo tanto, educar y criar implica cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios. Sólo acceden a la educación algunos varones, no las mujeres. El niño pequeño es utilizado como mano de obra en los sectores populares.

**La edad media (desde el siglo V hasta el siglo XV).** En esta época el niño aparece como un adulto en miniatura, existe una ausencia de representación de infancia como la concebimos actualmente, es decir, como una etapa de la vida con características, necesidades y rasgos específicos. No había educación sino aprendizaje de los niños que convivían con adultos, de quienes aprendían ayudándolos en sus actividades y oficios. La separación del mundo de los niños del de los adultos era ignorada, ambos convivían mezclados en una vida social consolidada por fuera de la familia. No había juegos, ni juguetes, ni vestimentas especiales para niños. La mortalidad infantil era elevada, se engendraban muchos hijos para conservar sólo algunos, los que estaban sanos.

La infancia era así un pasaje sin importancia, “Los niños eran más bien introducidos al mundo adulto a una edad muy temprana a través de la explotación laboral” (López, 2015), de esta manera, el niño era la forma inmadura de un adulto no demasiado interesante ni merecedor de trato especial: había que soportar ese estado esperando su maduración. La autora también menciona que aun cuando pueda parecernos extraña, esta concepción de infancia es coherente con la

sociedad medieval, pues, poseía la creencia de que el Mundo Sagrado estaba ya creado y no era posible cambio alguno a lo dado.

**El renacimiento (siglos XV y XVI).** Durante este periodo se puede apreciar una mayor valoración de los niños y las niñas, por tanto, de su educación. Según la investigación de López (2014), se inicia la institucionalización de la escuela, aunque hay que tener en cuenta que había diferentes modelos educativos, adaptados a las diferentes clases sociales (nobleza, burguesía y siervos). Sólo los hijos de nobles podían acceder a la escuela. Por otro lado, la autora menciona que una práctica frecuente entre las familias con escasos recursos, era vendar a los niños para lograr que se quedaran quietos; posteriormente, cuando crecían, las personas de pocos recursos económicos vendían a los pequeños a sus amos para ser sirvientes. El maltrato era parte normal de la vida de un niño, los golpeaban porque se pensaba que los niños hospedaban a los demonios y ésa era la causa de su mal comportamiento.

**Modernidad Europea (siglo XVI y XVII).** Durante este periodo histórico, se da un cambio radical de la educación y, por lo tanto, de la infancia. De este modo, Puelles (1993) en su investigación sobre las sociedades europeas menciona que el liberalismo comenzó como una doctrina general y un esfuerzo político en respuesta a las guerras religiosas en Europa durante los siglos XVI y XVII. Los fundamentos intelectuales del liberalismo fueron establecidos por John Locke, con lo cual apuntó a un mayor impulso de la Ilustración, que cuestionaba las viejas tradiciones de las sociedades y los gobiernos en el siglo XVII.

De esta manera comienzan a gestarse cambios en el Antiguo Régimen que se caracterizaba por tener una educación basada en la religión, en este sentido, ahora la comunidad social con una organización política de los territorios se hará presente en la organización de la educación, me refiero al Estado. Como lo menciona Puelles (1993):

En el Antiguo Régimen, aun existiendo distintos modelos, el Estado es indiferente a la educación, que constituye un monopolio eclesiástico. Esta situación cambia radicalmente con la Revolución Francesa. El Estado asume la gestión directa de la educación que se convierte en un servicio público abierto a todos. Surgen así dos modelos distintos: el liberal o dual que contempla dos tramos educativos, una instrucción elemental y gratuita para el pueblo y otra superior y generosa para las capas altas; el jacobino o social que propone una instrucción igual para toda la población y es el antecedente de la concepción de la educación como un derecho (p.1).

Para el autor, ambos modelos originaron las diferencias entre las tendencias que ven a la educación como instrumento de control social y las que la consideran factor de emancipación y cambio social. A pesar de este cambio de mentalidad con respecto a la educación, los niños menores de seis años todavía son invisibles para el Estado, quien da prioridad a la escuela elemental, es decir, la primaria. Para Comenio y Rousseau, el cuidado del niño recaía en las madres porque estaban dotadas del instinto materno, ellas eran las encargadas de la educación de sus hijos e hijas.

De manera paulatina, surgen escuelas maternas, o primeras escuelas, donde se llevan a cabo actividades que acerquen al niño a la naturaleza y al gusto por la libertad. Estas actividades se sustentan, por un lado, en la autonomía que se venía gestando en los países europeos para poder llevar a cabo propuestas educativas y, por otro lado, en la concepción de los pequeños como seres inocentes, solitarios, libres e independientes, características que se desarrollan y fortalecen al estar en contacto con el mundo natural al que pertenecen.

Aunado a lo anterior, Comenio concebía al niño como objeto del acto educativo al que se le debía estimular positivamente para que ame el conocimiento; además, consideraban a la mujer como igualmente dotada de entendimiento, ágil y capaz de ciencia. Por otro lado, Rousseau mencionaba que el niño es bueno por naturaleza, es la sociedad la que puede llegar a pervertir las buenas inclinaciones del niño.

**Edad Contemporánea (siglo XIX-siglo XX).** La edad contemporánea es el nombre con el que se designa al periodo histórico comprendido entre la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) o la Revolución Francesa (1789), y la actualidad. Comprende, si partimos de la Revolución francesa, un total de doscientos treinta y un años, abarca entre 1789 y el presente. En este período, la humanidad experimentó una transición demográfica, es decir, un periodo de rápido crecimiento cuando un país pasa de tener tasas de natalidad y mortalidad altas a tenerlas bajas (Partida, 2005, p.8). Esta transición ha concluido en las sociedades más avanzadas (el llamado primer mundo) y aún está en curso para la mayor parte de los países llamados subdesarrollados y los países recientemente industrializados. Una de sus características es que ha llevado a un crecimiento que implica la generalización del consumo de todo tipo de productos, servicios y recursos naturales (Partida, 2005).

En el ámbito educativo, al inicio de este periodo histórico, cuando se fundaron las primeras escuelas elementales, sufrieron de múltiples vicisitudes, entre ellas, los pocos recursos económicos y materiales para llevar a cabo el acto educativo. Como lo menciona Puelles (1993):

En el año de 1789 se fundaron varias escuelas elementales, sin embargo, éstas no eran sino cabañas techadas con paja en la mayoría de los casos, por no hablar de aquellas otras, muy numerosas, que carecían de local propio, instalándose en graneros, cobertizos, sótanos o cuerdas. La sordidez de estas escuelas, su miseria, la suciedad y abandono en que se encontraban no eran atributo exclusivo de Francia (p. 4).

Las escuelas se esforzaron para que el Estado reconociera su labor en la tarea de propiciar aprendizajes en los niños y las niñas, sin embargo, estos últimos tenían realidades diversas. Así, durante la Revolución Industrial, los infantes y adolescentes que pertenecían al proletariado, trabajaban en las fábricas y en las minas para apoyar a sus familias. Al respecto, Gotsch (2017), señala:

En la Revolución Industrial, las familias que trabajaban en el campo o en oficios de la época, veían a sus hijos como mano de obra. La familia era vista como una comunidad en la que todos debían aportar su esfuerzo en el trabajo. Tan pronto como un niño tenía la edad suficiente para dar una mano, ayudaba en la granja, en el taller o en la fábrica (44).

De esta manera, los niños y niñas de las clases más pobres poseían unas duras condiciones de vida y de trabajo. Por este motivo surgieron, en diferentes países, los denominados movimientos “salvadores de niños”, cuyo objetivo era la reeducación de menores marginales, expresión que señalaba a los niños que recurrían al vagabundeo, la delincuencia, la mendicidad e, incluso, padecían enfermedades específicas como las anemias, diarreas, etcétera. Cómo lo señala la autora:

Los niños que pertenecían a familias de escasos recursos, en las que solía haber siempre, una estrecha relación vinculante entre pobreza y enfermedad, que se organizaba en una cadena irreversible: pobreza... degeneración física... degeneración moral... peligro social. Por ejemplo, la mortalidad infantil, como la criminalidad, mostraban los mayores porcentajes en las ciudades, y dentro de éstas, en las clases humildes, y para los estudiosos interesados por las cuestiones sociales, tanto la mortalidad como la criminalidad infantil, eran consecuencia del abandono físico (y moral) en que vivían las clases más pobres (Santos, 2008, p. 89).

Por tal motivo, la preocupación por atender a los niños de las clases más pobres, da paso a la beneficencia, es así que nacen diferentes instituciones de ayuda destinada a facilitar las condiciones de vida de quienes estaban en una situación de mayor pobreza y, por lo tanto, apoyar a la infancia desfavorecida de esa época. Se crean las primeras casas de maternidad y socorro para niños y niñas pobres menores de seis años.

La realidad de maltrato infantil detrás de estas casas de caridad viene desde los inicios de la creación de lugares para recibir a niños abandonados, violentados, marginados, pero no en las mejores condiciones, como lo menciona Puelles (1993):

Incluso en Inglaterra, probablemente el país más desarrollado del siglo XVIII europeo, la educación elemental presentaba un estado penoso: las famosas escuelas de caridad, anexas a una parroquia, estaban regentadas por maestros de muy escasa preparación docente, dada la inexcusable condición de ser miembros de la iglesia anglicana, preocupados fundamentalmente por enseñar la religión a los niños (p. 5).

La iglesia era quien ayudaba a la manutención de estos espacios con el aporte de los feligreses. Con el paso del tiempo estos lugares de caridad para niños pequeños fueron tomando importancia para el Estado:

La iglesia católica de Francia sufragaba con las rentas de estos bienes, entre otras actividades, los gastos de dos importantes sectores: la caridad o asistencia pública y la educación. Al nacionalizarse estos bienes, estos dos campos, la beneficencia y la enseñanza, quedaron prácticamente desasistidos. A partir de ahora, el Estado francés se ocupará directamente de la beneficencia y de la enseñanza (Puelles, 1993, p. 7).

Cabe destacar, que sólo se mencionaba a la escuela elemental como institución apoyada por el Estado para la educación de los niños mayores de seis años, esto quiere decir que la educación de la primera infancia (los niños menores de seis años), no se concebía como una responsabilidad o deber del Estado, posiblemente tenía importancia para sus familiares o sus madres, pero no era un tema de preocupación del Estado. Sin embargo, comenzaban a gestarse ideas sobre lugares para atender a esa población infantil.

De esta manera, en este periodo histórico, podemos mencionar a Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) y Montessori (1870-1952), quienes rescatan las ideas de Comenio (1592-1670) y Rousseau (1712-1778) en el sentido de seguir apostando por las mujeres como las personas idóneas para el cuidado de niños menores de seis años. Aunado a lo anterior, para Pestalozzi, el niño es un ser dotado de todas las facultades de la naturaleza humana, si bien ninguna de ellas ha alcanzado aún su desarrollo, es como un capullo que hace eclosión (se abre ese capullo) se despliegan todas las hojas, sin que ninguna deje de hacerlo.

En cambio, Fröebel menciona que el niño es el centro del aprendizaje y es un ser activo que se necesita desarrollar en lo sensoriomotriz, en el lenguaje y en el juego. El autor utiliza metáforas para representar a los pequeños y también a las maestras, en este sentido, menciona que “los niños son como pequeñas flores”, son diversos y necesitan cuidados, pero cada uno, también es bello en soledad y glorioso cuando se le ve en comunidad junto a sus compañeros. Por lo tanto, decide instituir su propia escuela para niños pequeños que es su obra magna: el kindergarten, partiendo de la base de utilizar el juego como actividad natural, inherente a la niñez. Así, diseña una serie de materiales con el propósito de agradar a las y los niños, de ahí su denominación de dones, regalos para que los párvulos<sup>1</sup> jueguen y aprendan cuidando que este aprendizaje sea integral, puesto que toma en cuenta el ser físico, intelectual, espiritual y su relación con los otros.

Al inicio del siglo XX, Montessori señala que el niño es el padre del hombre ya que se crea a sí mismo, revelando la persona en la que puede transformarse y esa transformación es su primera tarea. El método Montessori es un modelo educativo ideado por la educadora y médica italiana María Montessori a finales del Siglo XIX y principios del XX. Inicialmente, ella trabajó con niños pobres de un barrio de Roma y con niños con algún tipo de discapacidad en un hospital. De acuerdo con Yaglis (1999), el trabajo de investigación de Montessori se centró en la situación de los

---

<sup>1</sup> Cómo lo define el diccionario de la lengua española, es un pequeño de corta edad.

niños que vivían en asilos. Su enfoque era fundamentalmente médico, aunque también era humanista, visión a la que prestó especial atención.

Este modelo educativo se caracteriza por poner énfasis en la actividad dirigida por el niño y en la observación clínica por parte del maestro. Chavarría (2012) menciona en su investigación sobre el método de Montessori, que esta observación tiene la intención de adaptar el entorno de aprendizaje del niño a su nivel de desarrollo. El propósito básico de este método es liberar el potencial de cada niño para que se autodesarrolle en un ambiente estructurado. El método nació de la idea de ayudar al niño a obtener un desarrollo integral, para lograr un máximo grado en sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales. Por ello, se trabaja sobre bases científicas en relación con el desarrollo físico y psíquico del niño.

María Montessori basó su método en el trabajo del niño y en la colaboración con el adulto. Así, la autora menciona que la escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica (aquello perteneciente o relativo de la mente y las funciones psicológicas), del niño se desarrollará a través de un trabajo libre con material didáctico.

Creó una institución en la que instauró un enfoque de intervención hacia los infantes más pedagógico que médico. Durante dos años trabajó con los pequeños de los asilos. Se interesó en niños marginados por la sociedad y vio los progresos que iban logrando gracias a su pedagogía, por lo que la educadora comprendió que este método podía aplicarse igual para todos las y los infantes, ya que les ayudaba en el desarrollo personal de la independencia, la libertad con límites, el respeto en la psicología natural y el desarrollo físico y social del niño (Yaglis, 1999). Su libro *El método Montessori* fue publicado en 1912.

A pesar de los esfuerzos de diversas personas para que las escuelas de la primera infancia sean reconocidas, fue complicado acceder a ese reconocimiento, incluso, en los inicios del siglo XX, al parecer la importancia era atender a la escuela elemental (escuela primaria), dejando de lado a los niños más pequeños.

Posteriormente a finales del siglo XX, como parte de la construcción de la idea de niñez e infancia y el paso de la idea del adulto en potencia hacia la idea de sujeto de derechos; los niños y las niñas empiezan a contemplarse como un grupo social, con una serie de derechos reconocidos a nivel internacional, siendo sujeto de derechos y no objeto de los mismos. La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1959), reconoce que son ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, entre los cuales destaca la participación social. También, el 20 noviembre se celebra en todo el mundo el Día Universal del Niño, que cada año recuerda la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1989 (UNICEF), evento que cristaliza el enfoque que implica el reconocimiento de la infancia y la concepción del niño como un ser humano con derechos.

En este recorrido histórico, hemos rastreado concepciones, ideas y creencias sobre la infancia, por lo tanto, comprendemos que ha cambiado la noción de niñez. Principalmente, porque desde el presente, consideramos como violencia lo que anteriormente se valoraba de un modo distinto. Es así, que la pregunta que retomaré implica lo siguiente: ¿quiénes son los individuos que pueden sobrevivir en este mundo?, en específico con las ideas de la Antigua Grecia sobreviven los pequeños que pueden ser reconocidos como ciudadanos en potencia, en la Edad Media y bajo la influencia de la iglesia, lo importante es la vida eterna, salvarse, entonces, ese infante corrupto y perverso se debía redimir y llevarlo por el camino del bien, por lo tanto, se necesitaba disciplina y castigo. En la modernidad, el niño es bueno por naturaleza, es la sociedad la que puede llegar a pervertir las buenas inclinaciones y posteriormente, en la Edad Contemporánea, se reconoce a la infancia y al niño como un ser humano con derechos.

En la actualidad, y pese al reconocimiento de los infantes como sujetos de derechos, y como un ser frágil que necesita amor, cuidados, protección, nos percatamos que, junto a este reconocimiento, persiste la marginación, golpes, abandono, explotación, pobreza hacia los pequeños y también hacia sus familias. Todavía se sigue escribiendo la historia de la infancia, estamos en el camino de reconocer que todas las personas somos valiosas y merecemos vivir, sin embargo, la vida es frágil: tenemos que cuidarla y protegerla.

### 1.2.2. El modelo pedagógico

Este apartado pone énfasis en una de las estrategias metodológicas con mayor reconocimiento o más difundida en la educación de las niñas y los niños en edad preescolar: el juego. Esta actividad tiende a ser una característica primordial en los pequeños de la primera infancia. De tal manera, que Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel retoman la importancia de llevar a cabo el aprendizaje por este medio. Para captar las ideas fundantes de la tradición en relación con el juego, lo presentaremos desde tres perspectivas teóricas: desde un enfoque histórico-cultural (Huizinga), desde la escuela interaccionista y desde la neurociencia (Muñoz & Almonacid). Esta búsqueda permitirá rastrear las ideas que prevalecen y las modificaciones que caracterizan la concepción metodológica en la formación de las educadoras.

**El juego desde un enfoque histórico-cultural.** Para comprender la acción que es preponderante en la primera infancia y que utilizan los pequeños para conocer su mundo y posteriormente para socializar, retomaremos a Huizinga (1938), quien aporta una definición de juego la cual empata en algunas características con los fundadores del nivel preescolar (Pestalozzi, Froebel y Montessori) al reconocer la actividad como algo bello y cercano a las características de los niños.

Huizinga (1938), presenta una teoría histórico-cultural del juego en la cual, la función de abandono total y de fascinación emocional posee una enorme significación. El planteamiento es en gran medida psicológico, aunque proceda de un historiador. En su obra menciona, la capacidad que tiene el juego de fascinar a los sujetos; el autor describe la existencia de esta actividad lúdica en los humanos y otras especies. De esta manera, tiene un lugar privilegiado en la vida de las personas por la irresistible capacidad emocional de esta actividad.

El concepto juego, permanece siempre aparte de todas las demás formas mentales en que podemos expresarlo, incluso, puede ser entendido desde la estructura de la vida espiritual y de la vida social, además, de brindar alegría, satisfacción, así como ofrecer la oportunidad de socializar con los iguales de una manera natural:

Ya en las formas más primitivas del juego se engarzan desde un principio, la alegría y la gracia. La belleza del cuerpo humano en movimiento encuentra su expresión más bella en el juego. En sus formas más desarrolladas éste se halla impregnado de ritmo y armonía que son los dones más nobles de la facultad de percepción estética con que el hombre está agraciado. Múltiples y estrechos vínculos enlazan el juego a la belleza (Huizinga, 1938, p.19).

De esta manera, los fundadores del nivel preescolar coinciden con el autor, porque asocian la gracia y la alegría de los niños con las características del juego. Incluso, en la etapa preescolar los pequeños al llevar a cabo la actividad lúdica disfrutaban de un escape de la cotidianidad que viven en las aulas, además, en un lugar diferente como el patio o áreas verdes de las escuelas.

Es así, que el juego también nos permite escapar de la vida cotidiana, (esto como su segunda característica), “El juego se cambia en cosa seria y lo serio en juego. Puede elevarse a alturas de belleza y santidad que quedan muy por encima de lo serio” (Huizinga, 1938, p. 21). Esta actividad permite a los niños practicar habilidades que favorezcan su aprendizaje y maduración; en el sentido de involucrarse en una dinámica que implica socializar, así como aceptar el punto de vista de otras personas y, también, brinda la oportunidad de involucrarse en un acto que implica potenciar la capacidad de atención. Esta actividad brinda oportunidades de llevarlo a cabo con empatía con los otros y otras, además, de establecer acuerdos entre todos los participantes para disfrutar de esos momentos de esparcimiento y gozo.

Así mismo, el juego significa celebración esto puede pertenecer a la fiesta o a un culto, puede ser la esfera de lo sagrado, dentro de una actividad social puede servir como bienestar de un grupo, el estar encerrado en sí mismo y su limitación constituye la tercera característica, porque se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio donde también está implícito el movimiento:

Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación y desenlace. Una vez que se ha jugado permanece el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento (Huizinga, 1938, p.23).

El juego continuará prevaleciendo en nuestras vidas porque es una necesidad humana y una característica fundamental en los niños pequeños que les deja una huella, una memoria. Para el autor, la necesidad humana que caracteriza el juego es la de la socialización con sus iguales. Sin embargo, cuando el niño llega a la edad escolar, o un poco antes, empieza a percibir los aspectos más sofisticados del juego.

Una parte importante de la fascinación del juego en los niños, surge de la inconsciente necesidad infantil de construir una identidad, la búsqueda de conseguir una imagen de quien es uno. Aunque también Huizinga (1938), reconoce que el niño que juega está confinado dentro de los límites de la infancia. La falta de madurez significa que el niño es incapaz de tomar parte en una vida social sistemática y reflexiva en un sentido más amplio. Para el autor, el juego es el sujeto y el actor, el niño es el objeto sobre el cual se actúa, pero no solo de contenidos sino, de representaciones y prácticas. En esto consiste el potencial del juego porque es el agente. Así, los niños aprenden su lugar en el mundo, las formas de interacción correctas de las personas del mismo y de distinto sexo, la orientación del deseo, entre otras normas que pautarán su vida presente y dejarán profundas huellas en la adultez.

**El juego desde la escuela interaccionista.** Desde la psicología social de la escuela interaccionista, en especial retomaremos a George Herbert Mead (1972), cuya teoría no se centra específicamente en la infancia o el desarrollo, pero contiene, por una parte, algunos ejemplos tomados del mundo infantil y, en cierta medida, una base para una teorización ampliamente comprensiva del juego y de lo que éste representa para el ser humano.

Mead (1972), trazó un muy conocido esquema de dos etapas del desarrollo de la identidad en el juego que ha sido usado por generaciones de teóricos. Las etapas son conocidas como: del juego espontáneo (play) y de los juegos organizados (game). El autor las concibió como etapas de desarrollo del Yo, en las que el niño usaría inconscientemente diferentes formas de jugar (roles) y del desarrollo del Yo, como fundamentos de una identidad personal:

Gracias al “yo” decimos que nunca tenemos conciencia plena de lo que somos, que nos sorprendemos de nuestra propia acción. Se preguntan dónde aparece el “yo” directamente en la experiencia de uno, la respuesta es que aparece como una figura histórica (Mead, 1972, p. 202).

Así, la identidad es el concepto más importante de la teoría de Mead (1972), siendo el juego espontáneo solo un medio para crear y lograr la identidad. El juego ha sido interpretado como un medio para el desarrollo cognitivo o solamente como medio de diversión y fascinación. El éxito de esta actividad lúdica, en el caso de la sociedad humana, radica justamente en que cada miembro puede jugar y anticipar los roles de otros.

El juego es absorbente, es organizador de una experiencia heterogénea, especialmente el juego de roles que recuerda experiencias de la vida real de todos los días. Es decir, esta acción de esparcimiento es necesariamente una repetición de la vida real, además, es una transformación de la realidad de conformidad con los deseos y caprichos del niño. La acción de jugar es también por necesidad lógica,

una variación de la realidad; ninguna repetición puede ser copia exacta del original. El juego hace que el niño se dé cuenta de la posibilidad de actos y actitudes alternativos en relación al mismo objeto. Esta función es una de las principales razones por las cuales jugar es tan divertido, dramático y divertido, en parte, porque muestra que el sentido de cualquier objeto no está bien definido ni es definitivo. Contiene una cierta ambigüedad, incertidumbre y capricho, y está sujeto a cambios debido a la acción social. Esto hace que jugar, y la vida en general, sea emocionante (Mead 1972).

El juego aumenta la capacidad de los niños de percibirse a sí mismos como participantes activos de una relación social en la que se da y se toma. El niño se percibe a sí mismo como un individuo autónomo dotado de la capacidad de influir en el otro. Se puede decir, retomando a Mead (1972) y el interaccionismo, que la característica del niño es el vivo deseo de crear y cristalizar el significado, la identidad y un Yo reflexivo, que va a formar una identidad por medio de la diversión.

Aunado a lo anterior, los infantes utilizan su propio concepto del Otro Generalizado, que normalmente se refiere a la sociedad. El concepto implica el encuentro entre el sujeto humano con las estructuras sociales objetivas, y con la forma de la actuación de otras personas. Como lo menciona Mead (1972): “Es la comunidad o grupo social organizado que proporciona al individuo su unidad. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad”. (p. 184). El individuo, cuando se encuentra en el proceso de maduración, combina todos los juegos en los que ha participado, y a partir de ellos forma un conjunto social coherente.

Este conjunto lo podemos llamar el Otro generalizado, y el término se refiere al proceso de generalizaciones o similitudes psíquicas que realiza el individuo de una persona a otra, asumiendo el mismo rol o uno relacionado. El concepto se refiere a todos los roles y actitudes con los que el individuo ha estado en contacto, y que se integran entre sí. Únicamente aquí el sujeto humano se convierte en un individuo único, porque sólo aquí nadie más adopta la misma posición. Desde la perspectiva

de Mead (1972), se puede decir que llegar a esta etapa denota que se ha llevado a cabo un proceso para lograr una personalidad clara.

**El juego y la neurociencia.** Desde esta perspectiva, el juego es un proceso didáctico natural e interesante. Vale la pena mencionar su jerarquía relevante en todas las etapas de la vida, sus beneficios indiscutibles en la formación personal, las diferentes influencias y los resultados sorprendentes. Para profundizar acerca de la neurociencia, retomamos la investigación realizada por Muñoz & Almonacid (2015) quienes se enfocan en la cognición, el juego y el aprendizaje en niños de la primera infancia. Los autores mencionan que “nuestro cerebro se desarrolla desde el nacimiento en continua interacción con otros cerebros: somos seres sociales” (Guillen, 2015, p.11). De esta manera, el cerebro, se ve ampliamente favorecido en su desarrollo a través del juego y éste a su vez por el aprendizaje:

La noción de aprendizaje, desde la perspectiva de las neurociencias, ha puesto su foco en la comprensión de cómo el cerebro funciona, resaltando el papel de la memoria y fundamentalmente de la relación indisoluble cuerpo-mente, de esta manera el juego es una actividad que permite esta relación (Muñoz & Almonacid, 2015, p. 162).

El análisis detallado de toda actividad con fin lúdico demuestra que se obtiene placer, desarrolla los aspectos sociales, mejora la capacidad intelectual, mejora la capacidad comunicativa, la emocional y la motriz. Mediante el juego, el niño establece relación con el mundo que lo rodea; a través de él se expresa y es posible acercarse a su mundo interior.

Por tal motivo, los psicólogos infantiles le conceden al juego vital importancia tanto en el campo del diagnóstico como en el terapéutico. A medida que crecen, los niños tienen la posibilidad de crear universos enteros de realidad que les permiten construir su subjetividad, conocer el mundo, relacionarse con otros, experimentar procesos internos placenteros y/o dolorosos. En definitiva, logran desarrollarse y vivir, como lo menciona Muñoz y Almonacid (2015):

El juego aporta a la comprensión de la base biológica de la cognición humana, reconociendo que las manifestaciones comportamentales del sujeto son fruto de la interacción del individuo con el medio en que vive. Por otro lado, lo más relevante de las neurociencias hoy en día, es la formulación de directrices y orientaciones pedagógicas que busquen optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, a objeto de favorecer ejercicios cognitivos de mayor complejidad (p.162).

El juego en el niño podría ser el equivalente al trabajo en el adulto, porque reafirma su personalidad. Es importante asociar las actividades lúdicas con momentos únicos y compartidos como vivencias educativas capaces de valorar las distintas conductas ante los juegos, donde la simple diversión valora la destreza o el ingenio aplicado para superar dificultades. Consolida y afianza las interrelaciones sociales, disminuye los impactos por diferencias ideológicas o conductas dispares. Asimismo, es un medio útil para enseñar a tolerar lo adverso, fomentar el equilibrio emocional y el fortalecimiento del espíritu (Muñoz y Almonacid, 2015).

Enseñar a través de juegos y diversiones es hacerlo de manera simple y efectiva, con el fin de fomentar una convivencia razonable, con alto contenido afectivo y con la posibilidad de confortables encuentros a cualquier edad de la vida. Según, Muñoz & Almonacid (2015), durante el juego nuestro cerebro aprende nuevas maneras o modos posibles de hacer las cosas, los resultados de actuar de determinado modo: así aprendemos otras realidades posibles sin darnos cuenta.

Como lo mencionan, Muñoz & Almonacid (2015), para nuestro cerebro que juguemos solos o acompañados no es lo mismo, ya que cuando participamos de un juego, por simple que éste sea, en compañía de otras personas, necesitamos que ciertas áreas relacionadas con la lectura de las posibles intenciones del contrincante se activen.

De esta manera, cuando se juega con otras personas es necesario un modelo mental de cuáles son las intenciones de los demás (Muñoz & Almonacid, 2015). Por

ejemplo, se debe considerar qué van a hacer los otros y de qué modo, para poder desarrollar una estrategia de juego que permita ganar, y ser capaz luego de aprovechar la experiencia para aplicarla en otra oportunidad. Jugar es, por encima de todo, una actitud vital; una manera concreta de abordar la vida: libre, placentera y gratuita: nos identifica y define como personas. Para Muñoz & Almocid (2015), el adulto que juega, igual que el niño, está más preparado para abordar de modo creativo los viejos y nuevos retos, con más defensas ante la frustración y una manera más sana de expresar sus sentimientos y emociones. Hoy un adulto es capaz de superar retos de la vida, probablemente, porque un día se atrevió a subir a una bicicleta, o de colocarse en el lugar de otro, porque alguna vez jugó a ser otra persona.

Hasta este apartado hemos rastreado la noción de juego desde tres perspectivas, sin embargo, podemos señalar diferencias y semejanzas entre los enfoques revisados; por ejemplo, para Huizinga (1938), el juego tiene la capacidad emocional de brindar alegría y satisfacción que implica ritmo, armonía que son dones de la percepción estética de las personas, por lo tanto, el juego está vinculado a la belleza, una concepción que se retoma en el kindergarten donde la etapa de la niñez se percibe con esas características, además, la imaginación como otro rasgo que se atribuye a los pequeños y que el autor también, destaca de la actividad lúdica. Por otro lado, para Mead (1972) y Muñoz & Almonacid (2015), el juego implica el encuentro con otras personas; para el primero desde el concepto del Otro generalizado, es decir, tomando en cuenta la relación con diferentes sujetos, con una comunidad que genera un ambiente propicio para que se lleve a cabo. Para el segundo, retomando el concepto social, como un proceso que pasa por nuestro cerebro y que nos permite interactuar de manera saludable y motivados por la emoción de relacionarnos con los demás. A continuación, nos centraremos en la reflexión pedagógica sobre el juego desde la perspectiva de la Nueva Escuela:

**El juego y su llegada a la Nueva Escuela.** Desde el siglo XVII, los pedagogos comienzan a interesarse por el juego, no solo como una actividad que practican los

niños de manera cotidiana, sino que inicia a gestarse la concepción de que podría ser un elemento que brinde conocimientos y aprendizajes a los pequeños. Como lo menciona Calvo & Gómez (2018):

En el siglo XVII surge el pensamiento pedagógico moderno donde el juego es el elemento educativo que facilita el aprendizaje ya que es un instrumento pedagógico impuesto con fuerza entre los pensadores de esa época, buscan un sistema educativo útil y agradable (p. 26).

Las concepciones e ideas acerca de retomar la actividad lúdica como medio para apoyar a los infantes en las escuelas inician en el siglo XVII, sin embargo, tuvieron que pasar dos siglos para que realmente se vieran cristalizados los proyectos de colegios que aportaran también materiales adaptados a los niños de la primera infancia: “Ya en el siglo XIX aparecen las primeras teorías sobre el juego, surgen las principales escuelas pedagógicas y gran variedad de juguetes. Es un intento de renovación educativa especialmente desde el ámbito privado” (Calvo & Gómez, 2018, p. 26). Durante muchos siglos hemos vivido con el modelo de escuela tradicional donde el juego no tenía relevancia en las aulas y los profesores transmiten de una manera activa la información, y el niño era un receptor pasivo que debía guardar silencio. Frente a este modelo tradicional nació la Escuela Nueva cuyos ideólogos fueron Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Como lo retoma Calvo & Gómez (2018):

La Escuela Nueva es un movimiento educativo surgido a finales del siglo XIX que centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades, la educación debía ser un proceso activo que le permitiera al niño explorar y experimentar hasta lograr los objetivos marcados. En la escuela se prepara al niño para su vida en la sociedad, y el niño como sujeto activo de la enseñanza, aprende haciendo a través de nuevas técnicas como el juego (p. 26).

El término de escuela nueva se refiere a un conjunto de principios que están basados en las necesidades de la infancia. Surge como alternativa a la escuela

tradicional y se consolida en el siglo XX. La escuela prepara al niño para que viva en sociedad y es un lugar donde se “Aprende haciendo, construyendo y reflexionando” (Calvo & Gómez, 2018, p. 27), una escuela situada en la vida, es decir, que se fije en los intereses de los alumnos y fomenta la actividad. El juego es una de las necesidades principales del niño que pertenece a su naturaleza activa, por lo tanto, se debe enseñar jugando, porque así el niño tendrá una mejor comprensión.

El entorno de la escuela tiene que ser amplio, alegre y sano, con un campo para juegos y labores donde el niño pueda disfrutar, reír, tranquilamente sin que nadie le moleste. Los principios fundamentales de la escuela nueva son: respeto a la naturalidad, la movilidad y el juego del niño, respeto a la alegría y risa, respeto a la enseñanza en el campo y al aire libre, valoración de los lugares que son alegres y soleados (Calvo & Gómez, 2018).

Rousseau fue el precursor de este nuevo modelo de escuela que partía del respeto. Consideraba que era necesario, desde los primeros años de vida, dar importancia a la educación. En su obra “Emilio” explica que la libertad es el primero de los derechos naturales del hombre y no está a favor de la enseñanza tradicional por su severidad y el uso del castigo, porque anula la personalidad del niño. Pestalozzi, se basa en los principios de Rousseau, llevándolos a la práctica; retoma, como objetivo, incluir nuevos aportes a la educación infantil, respetando el desarrollo del niño para lograr así una educación integral, mediante el juego, la exploración y la observación.

Fröebel, es considerado como precursor de la educación preescolar y comprende el uso del juego para desarrollar una educación integral, los juegos espontáneos favorecen la personalidad del niño, son un instrumento básico en la educación y recomienda jugar de dos a tres horas diarias. Pone en práctica modelos pedagógicos que recogen la idea de Rousseau de que el niño es bueno por naturaleza y la fundamentación práctica de Pestalozzi. Fröebel formuló nuevos

métodos y materiales, además de crear el kindergarten y los bloques de construcción.

Décadas más tarde, Montessori se suma a la Escuela Nueva, con una metodología que atiende a la organización del espacio, el ambiente y el material. El juego de Montessori, es sensorial, utiliza un enfoque práctico para el uso de herramientas cotidianas como mesas y sillas. El niño establece su propio ritmo, y el profesor colabora para ayudarlo a aprender el juego, cabe desatacar que la autora lo proponía como parte del trabajo que realizaban los niños en sus escuelas.

Es así como el niño aprende a través de la experiencia, por esta razón, las educadoras tienen que fomentar el hacer preguntas y la exploración, además de que el juego es una actividad inconsciente que ayuda a un individuo a desarrollarse tanto mental como socialmente. Debe ser independiente del trabajo porque ayuda al niño a crecer en un mundo de trabajo, además, impulsa la actividad, mantiene la atención, favorece la observación y desarrolla aptitudes, como la iniciativa o la libertad, entre otras. Así, resulta atractivo para el niño porque parte de sus necesidades e inquietudes haciendo girar alrededor suyo todas las actividades.

En este apartado enfatizamos en el juego que realiza el niño preescolar desde la perspectiva de las personas que fundaron el kindergarten en la región centro-europea. En el siguiente capítulo, retomó las concepciones y valoración del juego en la formación de las docentes de este nivel.

### **1.2.3. La construcción social de la figura de la educadora.**

En este apartado recupero la figura de la educadora como aparece descrita en la obra de los fundadores de la educación infantil. Los textos revisados fueron los siguientes: Rousseau (1762) “Emilio, o De a educación”; Pestalozzi (1818), “Cartas sobre educación infantil”; Fröebel (1821), “La educación del hombre”; Montessori (1936), “El secreto de la infancia”. De esta manera, la tradición y la historia pueden rememorarse en libros y, a su vez, la tradición como texto que puede ser leído por otros que forman parte del relato, principalmente, en esta investigación en la cual yo formó parte de la historia del kindergarten o jardín de niños.

Para Rousseau, la educación inicial se realiza en el cuadro familiar, específicamente la madre es la persona al cuidado y responsable de la educación del niño pequeño. Significa poner en marcha un proceso de humanización, donde la maestra deberá inducir una petición y una exigencia hacia el alumno. El niño, por lo tanto, aprende a hacerse hombre en contacto con su maestra. De esta manera, la maestra es un modelo a seguir. La función de una maestra debe ser la de una amiga que toma en cuenta el interés y la capacidad de aprendizaje del niño, además de educar a través de los sentidos en un ambiente común y natural.

Las ideas de Pestalozzi coinciden con las de Rousseau, en el sentido de reconocer a las mujeres como las personas idóneas para el cuidado de los niños pequeños, debido al instinto materno que les permite comprender y brindar cariño, atenciones a los niños menores de seis años.

Para Fröebel, la maestra-jardinera, debe estimular las habilidades del niño que de alguna manera trabaja por su propia educación, sin intervenciones arbitrarias que lo aturden. El autor, enfatizó que la maestra jardinera debe proteger al pequeño sin imponer, además, comparaba al niño con una planta y a la maestra con un jardinero que deseaba el desarrollo natural de la planta-niño. Sólo que, en la práctica educativa, la jardinera interviene en las actividades de sus alumnos para controlarlas y dirigir las, a pesar de las exigencias teóricas de libertad en el crecimiento y en el desarrollo del niño. (Fröebel, 2001)

En cambio, María Montessori, basó su método en el trabajo del niño y en la colaboración con el adulto. Así, para la autora, la escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos. En cambio, es donde la inteligencia y la parte psíquica del pequeño se desarrollará a través de un trabajo libre con material didáctico. Montessori, resaltó la importancia de la libertad del pequeño, bajo una discreta y atenta observación por parte de la educadora.

Aunado a lo anterior, la maestra también debe ser tranquila y paciente; si desea platicar con sus alumnos, es con el objetivo de formar su lenguaje y enriquecer su vocabulario, además, evita felicitar a los niños o regañarlos. En relación con la formación de educadoras, Montessori otorgó importancia a la organización en

etapas de seis meses de duración para la formación teórica, el estudio a fondo de los materiales didácticos y la reflexión sobre los problemas prácticos.

Montessori se interesaba primordialmente en la educación moral del niño, en este aspecto, se permite la intervención discreta de la educadora. Así mismo, otorgó al niño gran libertad en su educación física e intelectual. Sin embargo, esta autonomía se restringe cuando compromete la educación moral. En este caso, la educadora intenta no oponerse a la voluntad y a la espontaneidad del niño, vigila muy de cerca que el conflicto entre las tendencias buenas y malas se resuelva positivamente.

Es así, que el rastreo de las ideas fundantes del kindergarten en Europa y el jardín de niños en México, nos permite vislumbrar que las educadoras son las encargadas de potenciar el conocimiento del niño basándose en la organización del ambiente, además, las actividades que llevan a cabo fomentan el desarrollo integral de las y los niños menores de cinco años.

## **Capítulo II. Ideas fundantes del nivel preescolar en México**

Este capítulo responde a la interrogante: ¿de qué manera se concretó esa fusión de horizontes en el contexto mexicano a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX? Para responderla, se presenta una breve historia del preescolar en México donde rastreó la concepción de infancia antes del preescolar, además, de la llegada de las ideas fundantes del kindergarten al país y la construcción social de la figura de la educadora.

Como cierre de este capítulo, recuperé la noción de fusión de horizontes, que se dio entre las ideas del kindergarten en Europa, con las concepciones que se tenían en

México acerca de infancia, es decir, como se encuentran las ideas fundantes en otro contexto, además, de ser enriquecido por las tradiciones que imperan en el país, sobre todo en la educación para los pequeños menores de seis años. De esta manera, retomaremos lo que surgió de esa fusión, lo cual nos permitirá comprender y rescatar las ideas fundantes de los inicios del nivel preescolar en México.

## **2.1. La concepción de infancia en México antes de la llegada del preescolar o kindergarten**

En este apartado retomó la investigación de García (2015), quien propone analizar la historia de la infancia en México en seis épocas que acontecieron en el país (enfaticó que en el tercer periodo retomaré el apartado de la llegada del kindergarten): México independiente (1821-1848), consolidación nacional-reforma (1853-1876), el porfiriato (1876-1911), la revolución mexicana (1911-1920), la época de los caudillos (1920-1934) y la revolución institucionalizada (1934-1988). Es importante mencionar que el interés de visibilizar y atender a los pequeños implica poner énfasis en la educación del país, por lo tanto, en este recorrido y con base en diversos autores, rememoró la historia del sistema educativo que se fue conformando en una base evolutiva de la estructura social, política y económica del país a través del tiempo porque cada ley, forma de educar y reforma han intentado mejorar el ámbito de la enseñanza, además, de la preocupación por la infancia en la nación. A continuación, abordaré cada una de las épocas.

**México independiente (1821-1848).** Es importante destacar que, al pactarse la independencia, la corriente generalizada de pensamiento coincidió en indicar que México se encontraba en condiciones de alcanzar la deseada integración nacional, la formación de un Estado moderno y una serie de cambios que lo llevaría a la prosperidad económica. Bajo la influencia de la visión liberal del mundo, proveniente de Europa que ganó terreno en nuestro país, “Durante las últimas décadas y en los años posteriores se manifestó en dos vertientes que hoy conocemos bajo las etiquetas de centralismo y federalismo” (Chávez, 1959, p. 59)

El país experimentaría cambios, sin embargo, al tener ahora la libertad que tanto se anhelaba, era imperante retomar estrategias para que México avanzara a fin de conformarse como nación. En relación con lo anterior, Chávez (1959) señala:

Todos los proyectos hablaban a nombre de la colectividad o del pueblo y correspondía a diferentes visiones del mundo liberal. El liberalismo europeo ganó terreno en México durante las últimas décadas del siglo XVIII y en los años posteriores se manifestó en dos vertientes que hoy conocemos bajo las etiquetas de centralismo y federalismo. Las dos corrientes adquirieron diversos matices y apelativos, pero ya hacia 1825 daban expresión a las pugnas básicas del desarrollo colonial y a la crisis de la guerra y la posguerra (p.59).

La nación percibiría modificaciones que impactaron en los ámbitos político, económico, social y, específicamente, en el campo educativo. Menciona Cázares (1990), que la educación era vista por liberales y conservadores como un canal fundamental para la transformación social y para formar ciudadanos que tuvieran una preparación en la educación cívica y la doctrina cristiana.

El proyecto de nación en el periodo independiente de México, tenía contemplado que la educación formase un individuo que sirviera a su país bajo los preceptos de la religión católica, así lo señala Castañeda (2018):

En esta época se pretendía que la educación formara ciudadanos aptos para el ejercicio de la democracia, la defensa de la patria fortaleciendo los sentimientos nacionalistas. Se declara necesario que las escuelas incluyan el llamado catecismo. La formación del nuevo ciudadano es demandada por el ideal de nación que había hecho suyo la elite dirigente (p.29).

Sin embargo, durante sus primeras etapas como nación independiente, hacia la primera mitad del siglo XIX, la ciudadanía y el ciudadano fueron más bien ajenos a los incipientes proyectos de Estado-nación que se llevaron a cabo, sostiene García (2013):

Los ciudadanos eran imaginarios, sólo existían en la idea de los líderes y gobernantes de la época y en los documentos legales, pero no en los hechos, pues estaban ausentes, en la mentalidad, las prácticas y la vida cotidiana de la mayoría de los sectores sociales de aquella época, esencialmente pobres y analfabetos (p.114).

Los conflictos en México incluyeron movimientos independentistas y guerras civiles, por lo cual, de acuerdo con Trinidad (2018): “Los niños de esa época tuvieron, en lugar de juego y escuela, un campo de batalla, debido a que su ingreso en los ejércitos se daba de manera precoz” (p.8). De acuerdo con la investigación, las condiciones sanitarias no eran las adecuadas y había mucha mortalidad infantil. Las niñas tenían que adoptar el papel de amas de casa, aprendiendo a cocinar, coser y ordeñar vacas, mientras que los niños que lograban permanecer en sus casas trabajaban con sus padres, aprendiendo a ser granjeros, a cortar leña, y a reparar herramientas. Sólo algunas familias que contaban con recursos económicos mandaban a los niños y a las niñas a algunas escuelas primarias donde se enseñaba la religión católica, la memorización con base en golpes, como método de transmisión para obtener el adulto deseado que se insertará en el mundo laboral (Trinidad, 2018).

Sería hasta el año 1833, que se propone y crea una institución que se hiciera cargo del ámbito educativo, como lo señala Cázarez (2018): “Por medio del decreto del 19 de octubre de 1833, la primera generación de liberales mexicanos, crearon la Dirección General de Instrucción Pública” (p.29). La cual pretendía una dependencia gubernamental que organizará y supervisará la enseñanza que enfatizará en la educación cívica y la doctrina cristiana.

A la escuela primaria podrían asistir niños y niñas mayores de cinco años, era decisión de los padres mandar a sus hijos o que se quedaran en casa a recibir la educación que ellos les podían ofrecer. Sin embargo, las escuelas se fueron expandiendo. De acuerdo a Cázarez (2018), en el siglo XIX existió una gran diversidad de escuelas creadas durante el virreinato.

Durante el siglo XIX hubo una importante diversidad de escuelas, muchas creadas durante el Virreinato, como las que funcionaban en los pueblos indios, que contaban con un profesor laico designado por la autoridad regional y eran costeadas por las cajas de la comunidad (p.33).

Del breve recorrido anterior podemos concluir que no toda la población era igualmente importante para esta nueva nación que apenas comenzaba a formarse. Es así, que la mayoría de los niños y las niñas trabajaban en casa para ayudar a sus padres en algunas actividades, solo algunos podían tener acceso a la educación. Esto significa que la enseñanza se pensaba para la formación de una élite que, posteriormente, desempeñaría y ocuparía la posición de ciudadanos.

**Consolidación Nacional-Reforma (1853-1876).** Durante este periodo, los mexicanos independientes lucharon por la conformación de una nación, por lo tanto, se buscó organizar una constitución, instituciones y leyes, pues no existía una visión única y distintos sectores luchaban por defender sus proyectos de nación. En su investigación sobre la historia de México, Flores (2015), menciona que esto provocó cambios de modelos de gobierno del federalista al centralista en muy poco tiempo, generando incertidumbre e ingobernabilidad en el territorio independiente.

En este proceso de definiciones, se promulgaron dos constituciones liberales y algunas centralistas, además, el país perdió más de la mitad de su territorio y enfrentó intervenciones extranjeras. La nación experimentó el segundo imperio mexicano, que fue el nombre del Estado gobernado por Maximiliano de Habsburgo como emperador de México, formado a partir de la segunda intervención francesa entre 1863 y 1867. El fin de este periodo trajo como consecuencia momentos de

guerra civil que culmina con el gobierno de Benito Juárez quien consolidó el Estado mexicano moderno, el cual se caracterizó por: 1. La separación de la iglesia del Estado, 2. Nacionalización de los bienes de la iglesia, 3. Registro civil de los nacimientos, casamientos y defunciones, 4. Instauración de la educación laica (Flores, 2015).

Aunado a lo anterior, en esta etapa comienza a consolidarse la idea de formar un ciudadano mexicano educado para ayudar a su país a mejorar es un aspecto primordial para la conformación de este estado-nación, retomando a Torres (2013):

La educación convierte a las inclinaciones viciosas con que nacemos y que eterniza la ignorancia, en virtudes útiles a todos nuestros semejantes, es uno de los ramos más interesantes de la política, del que depende que los hombres sean buenos hijos, mejores esposos, excelentes padres y por consecuencia, buenos ciudadanos. La educación es el resorte principal que mueve a las naciones, con ella las leyes serían inútiles y sin ella se multiplican sin fruto, hasta tener que formarlas para cada una de las acciones del hombre. El hombre es lo que hace la educación (p. 251).

Además, en su estudio sobre la historia de México, Lira (2010), menciona que, a principios del siglo XIX, comienza a gestarse una noción de infancia en el país, la cual marca otra etapa de la vida, diferenciada y con necesidades específicas distintas a la edad adulta. De esta manera, la escuela era para pequeños de ambos sexos, además, comienza un auge por la escuela lancasteriana en México y que implicaba un método educativo que llegó desde Inglaterra, además, de ser adoptado en el país, pues representó la posibilidad de realizar uno de los grandes ideales en la educación: “El desarrollo de una nación fuerte y vigorosa, construida sobre el cimiento de sus hombres instruidos” (García, 2015, p. 52). Sin embargo, los destinatarios de esta propuesta educativa eran principalmente los niños y niñas provenientes de clases pobres.

Es así, que sólo los infantes mayores de seis años asistieron a la primaria, porque eran pequeños autosuficientes que ya no requerían los cuidados maternos. Por lo tanto, la escuela aplicó una nueva técnica pedagógica: los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. De este modo, un solo maestro podía atender a doscientos alumnos. Aunado a lo anterior, los niños y las niñas tenían que educarse con castigos físicos, como los que menciona García (2015): “Divisas de mérito y castigo, unas tarjetas o planchuelas de madera que el director colgaba con una cuerda al cuello del niño” (p.53). En este periodo histórico los infantes se perciben como futuros ciudadanos, por lo tanto, necesitan ser educados para incorporarse a una sociedad que los requiere.

También, es importante resaltar que se gestaron leyes para que todos los niños y las niñas mexicanas accedieran a la educación, así lo enfatiza el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) (2017), que en 1867 promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, la cual se considera la base de nuestro actual sistema educativo, el cual incluía la laicidad, la obligatoriedad de la enseñanza básica y la gratuidad de la enseñanza.

De esta manera, la escuela primaria y secundaria forman parte de la obligatoriedad de la educación de los niños y las niñas. Es así, que el proyecto sobre la educación estaba en vías de desarrollo, paulatinamente se ponían en marcha los ideales que se buscaban para que toda la población mexicana pudiera acceder a la escuela. Por lo tanto, el gobierno tendría la voluntad de alcanzar la meta de integrar el país a través de la educación de los futuros ciudadanos, dándole importancia a la etapa infantil de los pequeños de seis años en adelante. Sin embargo, tendremos que seguir rastreando que sucedió en las etapas que prosiguen con estos proyectos educativos en México y principalmente cómo se va ir enriqueciendo la noción de infancia.

## **2.2. La llegada del kindergarten a México**

**El Porfiriato (1876-1911).** Durante este periodo histórico llegan a México las primeras ideas del kindergarten a raíz de los esfuerzos y del propósito de modernización del país que propone Díaz, sin embargo, antes de poner énfasis en cómo se percibió la noción de infancia en esta época los invitó a que conozcamos el contexto nacional en que inició el mandatario su largo gobierno.

Es importante mencionar que Díaz logró un nuevo régimen que trajo consigo cambios en el país, uno de los primeros objetivos fue establecer la paz en el territorio nacional, tal como lo relata Krauze (1993): “Para evitar el derramamiento de torrentes de sangre, fue necesario derramarla un poco. La paz era necesaria, aún una paz forzosa, para que la nación tuviese tiempo de pensar y para trabajar” (p. 80). El objetivo de Díaz tuvo que ver con mantener su liderazgo por un periodo de tiempo prolongado, en el que buscó la manera de quedarse en la presidencia. Aunque, al inicio de su gobierno él respetó y promovió la idea anti reeleccionista, sin embargo, en 1878 inició una reforma constitucional que seguía prohibiendo la reelección, pero solo para periodos inmediatos. En 1890, el Congreso aprobó la reelección indefinida que se aplicó a partir de 1896. Desde esa fecha, cada cuatro años hubo reelecciones y en cada una de ellas resultó electo Porfirio Díaz (Krauze, 1993).

En el aspecto económico, durante el porfiriato hubo avances significativos para el país. Entre 1893 y 1911 José Yves Limantour fue ministro de Hacienda, tuvo un buen manejo de las finanzas públicas, introdujo una nueva legislación bancaria, depuró al personal de Hacienda y obtuvo, en 1895, el primer superávit de la historia independiente (situación de la economía en la que los ingresos son mayores a los gastos). Fue acertada su labor, a finales del siglo XIX los mercados internacionales se disputaban el papel mexicano y el dinero de nuestro país. Según la investigación de Meyer (1986), las áreas más sobresalientes de la economía fueron: la minera, la industria y el comercio.

Con la ampliación de las líneas ferroviarias y la instalación de teléfonos y telégrafo, se mejoraron las comunicaciones y los caminos se volvieron más confiables, pues el régimen porfirista había acabado con los bandoleros. Eso permitió que los mexicanos se fueran integrando cada vez más. La mayoría de la población del país era rural, tres cuartas partes de los habitantes permanecían en el campo, sin embargo, algunas personas empezaban a dirigirse a otras ciudades en busca de mejores oportunidades económicas para sus familias. Algunas como Veracruz, Monterrey, Querétaro, Guanajuato, Torreón y Ciudad Juárez, estaban creciendo rápidamente. Debido a la introducción de numerosos adelantos tecnológicos y científicos, éstas y otras poblaciones de México se habían modernizado. La Ciudad de México ya contaba con el alumbrado eléctrico, tranvías y automóviles (Meyer, 1986).

Ahora bien, una realidad que afrontó este gobierno fue que el ochenta por ciento de la población era analfabeta. Por lo que el gobierno de Porfirio Díaz logró incrementar la escolaridad de manera significativa. De acuerdo con Alvear (2008), existían escuelas primarias y secundarias, oficiales y particulares. Además, en 1910 funcionaban noventa y cuatro escuelas preparatorias y profesionales; se habían fundado las escuelas normales para profesores, existían escuelas de artes y oficios.

De esta manera, la educación podrá aportar al ideal de que las personas concreten el lema de orden y progreso que anhelaba el presidente de este periodo histórico, retomando a Torres (2013): “La escuela es la madre del ciudadano, la llave de oro de los derechos del hombre” (p. 252). El propósito de que la educación llegara a todos los rincones de la República Mexicana, todavía era un proyecto en construcción, porque las personas que vivían en zonas rurales no tenían acceso a las escuelas.

Escalante (1992), menciona que en este periodo los ciudadanos son imaginarios en la medida en que el proyecto educativo es realmente poco acompañado por los sectores sociales mayoritarios o, dicho de otro modo, no hay ciudadanos en el

sentido de sujeto con información e interés en los asuntos públicos del Estado. No podría ser de otro modo en un país rural y analfabeto.

Es importante mencionar que, durante el año 1876, la esposa del mandatario se interesó por apoyar a las y los niños que estaban solos en sus casas mientras que sus padres salían a trabajar; por tal motivo se retoma el concepto de la “amiga” como un apoyo a las madres trabajadoras, tal como lo indica Campos (2016), “Porque se incrementa la clase obrera y como parte de la política de beneficencia pública el gobierno de Díaz funda la primera casa amiga de la obrera” (p. 44). Este lugar se puede considerar la primera guardería en México, porque no tuvo como propósito fundamental la educación de los infantes, sino solo cuidarlos mientras sus madres trabajaban, es decir, se buscaba reemplazar a la madre y al hogar en todas las actividades de subsistencia: alimentación, salud, sueño y recreación.

Sin embargo, estos lugares asistenciales llamados “amigas” no duraron mucho tiempo porque, la realidad era distinta: la incorporación de las mujeres al trabajo fabril no implicó un fenómeno masivo o generalizado en el México decimonónico (Campos, 2016). Aunado a lo anterior, en esta etapa histórica, se percibía al niño como el futuro ciudadano en que recaería la tarea de llevar al país hacia el “orden y el progreso”, que tanto repetía Díaz. Por lo tanto, los infantes debían ser educados y disciplinados, aunque solo era obligatoria la educación primaria: “En el periodo porfirista, al niño se le consideró dentro del conglomerado social, protagonista de la vida familiar y social, reafirmando las ideas y reflexiones de pedagogos” (Valdez, 2009, p.2). Por lo que el Estado asumió la responsabilidad de enriquecer y regular su formación por medio del control educativo.

Sin embargo, la realidad era otra, con base en la investigación de Valdez (2009) nos damos cuenta que el mundo de la infancia durante el periodo porfirista se caracterizó porque existió una diferencia de tareas acordes a la clase social, a la que pertenecían, por ejemplo, por un lado, los hijos de la clase alta aprendían

buenos modales y normas en la escuela. Por otro lado, los hijos de la clase media y baja se dedicaban a tareas agrícolas o en las industrias.

**La Revolución Mexicana (1911-1920).** Durante este momento en la historia de México, algunos sectores de la población encabezaron el movimiento revolucionario en contra del régimen porfirista que, a pesar de haber transformado al país en materia económica, de infraestructura, comunicaciones y pacificación forzada, fue producto de una dictadura, por lo cual, se habían acumulado muchos rezagos e injusticias en materia de derechos sociales, participación y opinión pública.

Además, como afirma Knight (2010), un pequeño sector de la sociedad había acumulado fortuna, bienes y propiedades, mientras que la inmensa mayoría de la población no corría con la misma suerte. Aunque es frecuente que se identifique el inicio del movimiento revolucionario con factores políticos que devinieron en una lucha armada, en realidad, como lo menciona el autor: “No hubo una distinción clara ni cronológica entre la revuelta política inicial y la revolución social subsecuente; por el contrario, ambas fueron simultáneas” (Knight, 2010, p. 38). De tal manera que el escenario que se vivió en México fue complicado, durante casi diez años, se buscó un nuevo proyecto de nación. Como explica Castro (1958), existieron choques sangrientos entre fracciones enemigas, la formación de ejércitos improvisados, ataques a las ciudades y atropellos a las poblaciones pacíficas, intervención extranjera, complicaciones internacionales, cambios psicológicos y sociales.

La Revolución que inicia con la rebelión maderista, el 20 de noviembre de 1910, y su etapa militar puede considerarse que termina con la caída y muerte de Venustiano Carranza, el 21 de mayo de 1920. Los cambios tan radicales que diez años de revolución introducen en la vida mexicana, crean una realidad nueva e insospechada.

La guerra y los sucesos revolucionarios marcaron la vida de los infantes de esta época, se enfrentaban a las limitaciones y carencias, la violencia, la desolación, así

como a diversas fracturas sociales. Meyer (2008), menciona que muchos niños fueron enlistados a la guerra, apenas después de haber terminado la educación básica, porque muchas escuelas cerraron o sus padres se incorporaron a la Revolución, como consecuencia, sus hijos también los acompañaron. Las niñas, en cambio, permanecían en casa con sus madres ayudando en las tareas domésticas, tratando de sobrevivir a la dinámica de esa época.

De tal manera, que las consecuencias de esta revolución en los pequeños ocasionarían bríos de esperanza y superación al haber vivido situaciones adversas, tal como lo señala Meyer (2008): “Esos niños una vez que se convirtieron en adultos, formaron la primera generación de mexicanos que habría de impulsar el desarrollo de nuestro país durante el periodo de reconstrucción” (p. 318). Las huellas, la memoria de esos momentos, sin lugar a dudas marcaron a muchas personas que nos dejan conocer ese mundo de la vida con sus relatos. La situación que vivió el país durante la lucha armada, provocó que muchas personas sufrieran carencias y pérdidas no solo materiales, también humanas, la consecuencia fue abandonar las viviendas para marcharse a la capital del país y buscar la manera de poder sobrevivir.

Lo anterior, llegó a ser la realidad de muchos pequeños que fueron abandonados por sus padres, o se quedaron huérfanos porque sus cuidadores murieron en el campo del movimiento armado. Al respecto, Meyer (2008) señala: “Muchos eran hijos ilegítimos o huérfanos que están internados en orfanatos o eran criados en asilos-talleres donde se les educaba para que tuvieran un oficio” (p. 318). La educación que se recibía en este momento histórico en México, marcaba una diferencia entre las clases sociales, es decir, en la zona rural eran pocas o nulas las oportunidades de asistir a una escuela porque tenían que ayudar a sus padres en las tareas domésticas e incorporarse a la Revolución. Como lo menciona el autor, “Los hijos de los campesinos ayudaban a sus padres en el trabajo diario, ellos labrando la tierra y ellas en los quehaceres de la casa, del huerto o de la granja” (Meyer, 2008, p. 319).

La otra realidad era la de las familias ricas o acaudaladas quienes poseían privilegios y el acceso a la educación. Aunado a lo anterior, asistían a escuelas particulares y, además, de los cuidados que les proporcionaban sus padres tenían varios empleados a su servicio. La realidad que se vivió fue complicada para todas las personas del país, comprendiendo que su vida, lo mismo que la de sus familias, no volvería a ser la misma, que estaría marcada por un antes y un después de la Revolución. El propio porvenir del país sería nuevo y diferente.

Aunado a lo anterior, la mayoría de las escuelas cerraron, lo cual implicó que muchos niños y niñas no acudieran a clases. Tal como lo menciona CESOP (2017): “Con la guerra de Revolución el sistema educativo colapsó y muchos centros educativos cerraron sus puertas, algunos de manera definitiva” (p. 15). De esta manera, la situación para la infancia durante el conflicto armado, fue el reflejo de la realidad ante las injusticias, llevando a los pequeños a involucrarse en las armas y en la lucha para defender su libertad, probablemente muchos de los infantes no pensaban en jugar o estudiar, simplemente su objetivo era sobrevivir. Tal como lo relata la novela Cartucho (1931) de Nellie Campobello, donde narra, en 33 relatos, sucesos pertinentes a la Revolución Mexicana a través de los ojos de una niña que vive con su mamá y sus hermanos, oriundos de Durango pero que residen en Parral, Chihuahua, donde el general Pancho Villa tenía su fuerte. La familia de la niña pertenece a la clase media del siglo XX, la pequeña a través de su ventana y de los relatos que le cuenta a su madre, se da cuenta de los difíciles tiempos que atraviesa México. A pesar de su corta edad, es expuesta a la cruda realidad que se vivía: muerte por doquier, atracos, arrestos y crueles asesinatos masivos.

**La época de los caudillos (1920-1934).** El nombre de este periodo histórico hace referencia a que, en México, durante los años posteriores a la lucha armada de 1910 fueron de grandes conflictos derivados de la ausencia de un planteamiento claro frente al problema del poder por parte de las diversas fuerzas revolucionarias, principalmente a partir de 1917. De esta manera los nuevos revolucionarios dieron

prioridad a la concentración del poder en la figura de Venustiano Carranza. Este se había constituido en el primer jefe del movimiento revolucionario (Durán, 1985).

Aunado a lo anterior y a pesar de que el país contaba con una nueva Constitución, que incluía las demandas de las luchas revolucionarias en un apartado de derechos sociales, seguían existiendo visiones y causas distintas que originaban revueltas, nuevos movimientos armados y asesinatos, como los de Venustiano Carranza y Álvaro Obregón.

La intolerancia existente generó movimientos sociales de enorme magnitud que, incluso, pusieron en riesgo la estabilidad económica y social de la nación. Meyer (2000), señala que, durante la primera mitad de la década de los años treinta, la ausencia de un proyecto popular revolucionario y de un partido dirigente se conjugó con el agotamiento y crisis de las formas de dominación autoritarias. El vacío de dirección política fue ocupado por los dirigentes cardenistas, herederos de las demandas de los campesinos, obreros y masas populares, quienes se proponían avanzar hasta el límite en que se detuvo la revolución campesina y popular de 1910-1920: cumplimiento de la Constitución de 1917.

Ubicar el doble carácter de ruptura y continuidad del cardenismo, significa paralelamente ubicar la clave del establecimiento y consolidación del poder político del Estado en México, como lo menciona Barrón (2004): “Aunque la violencia generalizada haya terminado en 1920, consideran que los cambios revolucionarios siguieron, al menos, hasta 1940, cuando el proyecto cardenista de cambio social llegó formalmente a su fin” (p.18). Es importante destacar, cuando Lázaro Cárdenas llega a la presidencia, han transcurrido cinco lustros desde el inicio de la lucha revolucionaria.

Será precisamente durante este cuarto de siglo donde madurarán los rasgos más característicos del ejercicio del poder político en México. Por un lado, la herencia del caudillismo revolucionario ha centralizado el poder en la figura del hombre fuerte de la burocracia política, generalmente militar; Cárdenas no intentaría modificar el

caudillismo sino institucionalizarlo, abriendo la brecha al presidencialismo, tal como se presenta en la sociedad contemporánea (Barrón, 2004).

Por otro lado, la corporativización y absorción de las organizaciones de trabajadores al interior del aparato del Estado no es obra exclusiva y ni siquiera original del cardenismo. Esta corporativización, señala Barrón (2004), se inicia desde las primeras alianzas de Obregón con el naciente proletariado, además, con los campesinos inconformes por el incumplimiento de tierra, libertad y justicia que era el lema de la Revolución. Menciona Barrón (2004) que, en el plano internacional, la recuperación económica del capitalismo y la función de proveedores de mercancías, provocan un fortalecimiento de la burguesía nacional, así como, el establecimiento de nuevas alianzas entre los sectores de la burguesía que la robustecen durante los años del gobierno de Lázaro Cárdenas.

Aunado a lo anterior, los intelectuales de la clase en el poder se han ubicado ya en los centros de poder y control de las organizaciones obreras y campesinas más representativas. Retomando a Barrón (2004):

Será a partir de la corrupción y del uso de la violencia contra la disidencia como la burocracia política enajenará la conciencia de los líderes menos claros del movimiento obrero y campesino, quienes por temor a la represión o por convertirse en capitalistas y terratenientes, mediatizarán la estrategia de lucha de los trabajadores hacia formas de colaboración y vasallaje respecto a la burocracia política del Estado (p.38).

La educación socialista, junto con la administración obrera de las empresas del Estado, el cooperativismo y las formas colectivas de producción en la agricultura, se plantean como alternativa hacia nuevas formas de vida. Como decía el propio Cárdenas respecto a la educación socialista:

La admisión del socialismo científico en las escuelas públicas, significa solamente la exposición de los conocimientos modernos, que no pueden ser ocultados y que tienen perspectivas abiertas al porvenir, no como

sistema dogmático y absoluto, sino otra orientación hacia nuevas formas de vida social y de justicia (p.69).

Ahora bien, durante esta época en México, la niñez se reconoce como una fuerza de trabajo formal e informal, los infantes y los jóvenes se integraban a actividades como: constructores, curtidores, tejedores, vidrieros, carniceros. La realidad que tuvieron que afrontar los niños y niñas después del conflicto armado fue incierto, ya que muchos perdieron a sus padres en la batalla, como lo menciona Santiago (2014):

El movimiento armado ocasionó la desintegración de las familias debido a la muerte de algún familiar durante la revolución. La falta de algún miembro de la familia, más si era el padre, trastocaba la vida de los demás integrantes debido a que en la mayoría de los casos era él, el soporte económico. Cuando faltaba el padre, la responsabilidad económica era de la madre, quien tenía que buscar trabajo para mantener a sus hijos; de ahí que comúnmente se trasladaban a la capital. Los hijos también sufrían la pérdida del padre y sobre todo aquellos niños y jóvenes que se encontraban estudiando, ya que tenían que dejar la escuela y ponerse a trabajar para ayudar con los gastos familiares. En el caso de las hijas había dos opciones; o dejaban la escuela y se quedaban en el hogar para ayudar con los quehaceres domésticos, o también tenían que salir a buscar trabajo (p. 3).

El resultado de emigrar hacia el Distrito Federal fue que muchas familias cayeron en la pobreza extrema lo que orilló a los pequeños a abandonar definitivamente la escuela para dedicarse a trabajos en fábricas, ayudando en mercados o limpiando el calzado. En consecuencia, se crearon diversas instituciones para atender a los niños y las niñas que se encontraban en condiciones de pobreza extrema, además, el gobierno llevó a cabo acciones para que no se incrementarán los delitos que cometían los pequeños debido a las carencias en las que vivían. Las instituciones que surgieron fueron las siguientes: la Casa de Niños Expósitos, el Hospicio de Niños, la Escuela Industrial de Huérfanos, los asilos constitucionalistas y los

dormitorios públicos. Como lo menciona Santiago (2014), eran lugares donde recibían a los pequeños y se les brindaba atención, educación y resguardo:

La pobreza era el argumento principal para que se tomará en cuenta la creación de instituciones para admitir a los niños y jóvenes, con la finalidad de proporcionarles educación para formar personas de provecho y útiles para la sociedad. Es importante recalcar que de 1926 a 1937, estos argumentos seguían vigentes y eran utilizados por los familiares de los menores infractores; es decir, el abandono, la pobreza, la orfandad, la desobediencia serán elementos importantes para atender a la población de niños de clase baja (p. 3).

Por otro lado, la clase media y alta tenían la opción de mandar a los pequeños a la escuela primaria, siendo otra realidad de la infancia en México. Aunado a lo anterior, a pesar de que se empiezan a conocer las ideas pedagógicas de Fröebel, todavía no se da énfasis a la educación preescolar. Al respecto, Espinosa (2015) señala, que la educación era urbana para la clase media y alta, la atención a la población rural y a la clase obrera era mínima. Tardaría en desarrollarse un proyecto que lleve la enseñanza a los sectores más desprotegidos y a los niños menores de seis años.

Es así, que después de la Revolución Mexicana, la nación experimentó una transformación que llevó la educación a cada rincón del país, como lo menciona Espinosa (2015):

Será hasta después de la Revolución Mexicana cuando se impulse una vigorosa política de Estado en materia educativa, y la SEP será el pivote de la escuela rural mexicana con sus distintos énfasis y etapas, y de la educación laica, pública, gratuita y popular de nuestro país (p.5).

Ahora bien, en el ámbito educativo, el aporte de José Vasconcelos fue crucial para la transformación que necesitaba el país, como lo señala CESOP (2017):

Desaparecida en 1917 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la situación se tornó caótica y fue hasta 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública con Vasconcelos al frente, que comenzó un serio ordenamiento del sistema y una cristalización bastante aceptable de los preceptos plasmados por el constituyente (p. 16).

Vasconcelos estaba convencido de que el principal problema de México, era su crisis de identidad reflejada en la gran diversidad de razas y castas que se encontraban en el país, con sus respectivas culturas y manera de comprender el mundo. Por lo tanto, afirma CESOP (2017):

Los tres años que estuvo al frente de la SEP emprendió un esfuerzo por homogeneizar la cultura del mexicano, lo que lo llevó a centrar los esfuerzos en la educación rural que incluyó la creación de escuelas normales en el ámbito rural. Además, combatió de manera decidida el analfabetismo, creó bibliotecas, logró la publicación y distribución de textos gratuitos, y estableció un programa de desayunos escolares destinados a los sectores más vulnerables de la población (p.17).

Al concluir la lucha armada, los niños y las niñas vivieron situaciones de abandono, maltrato, y a trabajar a muy corta edad. Ahora bien, el panorama en el ámbito educativo se tornó de esperanza al concretarse un proyecto educativo que abarcará a toda la población del territorio mexicano, sin embargo, apenas iniciaría esta ardua tarea por parte de la nueva Secretaria de Educación Pública.

**La revolución institucionalizada (1934-1946).** Durante este periodo me centraré en las aportaciones de los presidentes Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), esta etapa se conoce como “el milagro mexicano” debido al incremento económico sostenido, lo que propicio la formación de una nación moderna e industrializada (Mendoza, 2014).

Antes de ser presidente de la república mexicana, en 1930 Cárdenas asumió la presidencia del Comité Ejecutivo del Partido Nacional Revolucionario (PNR), y se

convirtió en uno de los políticos más prominentes del país. A lo largo de una extensa campaña enfocada en promover la organización de los trabajadores y la educación basada en valores revolucionarios, Lázaro Cárdenas tomó posesión como presidente de México en 1934 (Vázquez, 2009).

El presidente se apoyó en la fuerza de los trabajadores, campesinos y burócratas. De esta manera, desarrollaría un activismo para promover su organización y la satisfacción de sus demandas a cambio del respaldo a su presidencia. De acuerdo con Vázquez (2009), “Gracias a este proceso, el Estado adquirió una enorme legitimidad y fuerza” (p. 183). Es así, que el apoyo corporativo de las organizaciones de masas y la consolidación del poder presidencial se convirtieron en los pilares del desarrollo económico y la estabilidad política que caracterizó al país en las décadas posteriores.

A lo largo de su gobierno, Cárdenas llevó a cabo una política obrera y agraria que respondió de manera efectiva a las necesidades y demandas de las masas trabajadoras y campesinas, mejorando las condiciones de vida. Es así, que los obreros obtuvieron incrementos salariales y contratos colectivos favorables, mientras que los campesinos recibieron tierras, asistencia técnica y créditos como nunca antes. Con base en Vázquez (2009), “Todo esto sentó las bases para uno de los logros más destacados y trascendentales del cardenismo: la expropiación petrolera” (p. 201). La cual nacionalizó lo que en ese entonces era la industria más importante del país.

Pasemos ahora al gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho, las principales características de este gobierno fueron la estabilidad política, el impulso al crecimiento económico, basado sobre todo en la inversión pública y la sustitución de exportaciones, y el énfasis en la Unidad de la Nación. Si bien, la inclusión de todos los mexicanos era discursivamente sostenida, disminuyó notoriamente el énfasis cardenista en la importancia de campesinos e indígenas como actores del nuevo periodo de reformas. En cambio, los nuevos valores de la industrialización y la modernización de México se incorporaron, porque se consideraban fundamentales para la nación (Girola, 2016)

Cómo presidente Ávila Camacho debió afrontar otras vicisitudes provocadas por situaciones en el extranjero debido a las consecuencias de la segunda guerra mundial, en la que México estaba forzado a comprometerse. Tal como lo menciona López (2011): “En la política exterior, el país colaboró con Estados Unidos y los Aliados en contra del Eje, a raíz del hundimiento de dos barcos petroleros por buques alemanes en aguas del Golfo de México” (p. 32). En 1942 se declaró el estado de guerra contra las naciones del eje (de acuerdo con la enciclopedia del holocausto, los tres miembros principales de la alianza del eje eran Alemania, Italia y Japón). Es así, que se firmó un acuerdo ratificado por el Congreso de la Unión que permitió a los ciudadanos de México y Estados Unidos formar parte de las fuerzas armadas de uno u otro país. Aunado a lo anterior, se firmaron acuerdos económicos para la producción de bienes y materias primas estratégicas (López, 2011).

Ahora bien, el siguiente presidente fue Miguel Alemán Valdés quien asumió el cargo en 1946, algunas de sus acciones gubernamentales fueron: la reforma al artículo 27 constitucional para permitir el amparo a los pequeños propietarios, amenazados de expropiación de sus tierras; impulso la industrialización, centrada en la Ciudad de México y el turismo en Acapulco; propició la industria de la construcción, la cual tuvo un desarrollo sin precedentes, se construyeron más de once mil kilómetros de carreteras, conjuntos habitacionales y zonas residenciales en la capital, además, la ciudad universitaria (UNAM), aeropuertos y obras hidráulicas (Villegas, 1979)

Aunado a lo anterior, Miguel Alemán logró: “Que el sistema político mexicano fuera la mayor empresa moderna del gremio mexicano” (Villegas, 1979, p. 49). Es así que el mandatario proponía crear una riqueza de la cual vendría por si solos el progreso social y político. Por lo tanto, se propuso hacer del desarrollo económico nacional la meta principal, de la acción del Estado, del empresario, del obrero y del campesino.

De acuerdo con Olvera (2019), los planes que llevó a cabo Miguel Alemán tenían una relación directa con el crecimiento económico, basado en la industrialización, que iba de la mano con la aspiración de lograr ser un país moderno. Y para ello, se requería hacer cambios en todos los ámbitos: en el legislativo que respaldará los

planes económicos, el social que ayudará a mantener la mano de obra funcionando en orden, políticamente se requería reforzar el poder presidencial y las instituciones que estaban a su cargo, culturalmente crear estrategias encaminadas a alcanzar la modernidad y elevar el nivel de vida.

Aunado a lo anterior, la administración de Miguel Alemán se inclinó al autoritarismo: “El Estado controlaría la mayoría de los aspectos de la vida como la educación, la salud, la cultura, los medios de comunicación e, incluso, la moral” (Olvera, 2019, p.6). Los ciudadanos tendrían pocas opciones fuera de lo establecido por parte de este tipo de gobiernos paternalistas y también lo harían dependiente de él, además, la industrialización produjo el crecimiento urbano, desplazamientos poblacionales y migraciones, tanto internas como externas, que desencadenaron nuevas necesidades, en cambios sociales, culturales y una serie de problemáticas propias de un sistema capitalista. De acuerdo con Olvera (2019), el ciudadano urbano de los años cuarenta y cincuenta trató de asimilar este nuevo estilo de vida, adaptarse a estos cambios y establecer una nueva identidad, es decir, diferenciarse de los ciudadanos rurales, incluso, entre ellos mismos de acuerdo a su clase social y laboral.

Ahora bien, al conocer de manera general el contexto estos tres gobiernos (Cárdenas, Ávila Camacho y Miguel Alemán), les propongo centrarnos en la noción de infancia de cada uno de ellos. Con base en la investigación de Fregoso (2008) en la cual hace énfasis en la infancia y maternidad después de la Revolución Mexicana, menciona que una maternidad vivida dentro de una familia nuclear de clase media permitiría a la madre mantenerse en el hogar al cuidado de sus hijos y esposo, incluso, en el periodo de Cárdenas, predominaba el discurso revolucionario que pone énfasis en la figura de la mujer-madre como trabajadora, bajo la protección, del incipiente Estado de bienestar enfocado en la salud y la higiene social.

Aunado a lo anterior, las mujeres estaban llamadas a fortalecer una relación con los infantes, porque de acuerdo a Fregoso (2008), “[...] significaba el sostén familiar en el ámbito privado, bajo el argumento de que respondía a la propia naturaleza

femenina, la cual mostraba su evidencia desde los primeros años [...]” (p. 3). Desde pequeñas las niñas manifestaban su gusto por jugar a las muñecas o a la realización de labores domésticas, esto implicaba la prueba del instinto maternal inherente a las pequeñas desde su nacimiento, sin embargo, en el discurso se mantendría el propósito de que más adelante tanto niños como niñas deberían acceder a la educación para formarse como futuros ciudadanos y llevar a cabo su deber patriótico.

De acuerdo con Fregoso (2008), a pesar de que en el Cardenismo se enfatizó en que: “La educación que imparta el Estado será socialista, además, excluirá toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, la escuela organizará sus enseñanzas y actividades para crear un concepto racional, exacto del universo y de la vida social” (Artículo 3°). Según este mandato las y los alumnos de las escuelas socialistas serían educados con base en los dictados de las ciencias, tanto en el campo de la naturaleza como en el de la sociedad; las explicaciones que se dieran dentro y fuera de las aulas estarían alejadas de los dogmas y los misterios propios de la educación religiosa, con lo cual se daba continuidad a la lucha del Estado liberal mexicano por secularizar el poder.

A pesar de esta nueva propuesta de Cárdenas la realidad de las y los niños de la primera infancia era distinta. Por un lado, las niñas menores de seis años tenían fascinación por las muñecas, la cual representaba el imaginario femenino de las adultas. En palabras de Fregoso (2008): “Una mujer-muñeca era la representación de esa frivolidad femenina emitida en aquellos años. A la mujer se le pedía que cuidará su belleza, pues estaba obligada a agrandar a los varones” (p. 17). Esta imagen femenina denotaba la construcción de un imaginario social de convertirse en mujeres frívolas, interesadas en el dinero y alejadas de sus deberes natos, es decir, el matrimonio, el hogar, los pequeños y la familia, es decir, el cuidado y la abnegación que las mantendría siempre al cuidado de los otros.

Por otro lado, los niños tenían una serie de representaciones sobre su condición de varones, tal como lo menciona Fregoso (2008): “De futuros ciudadanos, quienes valientemente, inspirados en los héroes nacionales, tendrían que estar dispuestos

a defender a la patria” (p. 29). A los pequeños menores de seis años les agradaba jugar con pelotas, coches de madera, soldaditos de plástico o madera, para propiciar en ellos la imagen varonil de aquella época.

A pesar de que la vida cotidiana de los pequeños implicaba la actividad lúdica con diversos juguetes, en el ámbito educativo del país iniciaba la función educativa de las instituciones llamadas jardines de niños. De acuerdo con García & Roldán (2019), en el año 1934 comienza: “El interés en la mexicanización y fomento del nacionalismo en la educación. El proyecto cardenista de educación socialista abarcó al nivel primario y profesional dependiente del Estado, así como a las escuelas normales y a los jardines de niños” (p.66). De esta manera, el plan de acción de la escuela primaria socialista reformó los programas de educación primaria y jardín de niños, integrando en ellos información científica fundamental, trabajo manual y experiencias que los pequeños debían adquirir en torno a ideas sentimientos, creencias y actitudes como integrantes de una sociedad socialista (Solana, 1981).

En el caso específico de los jardines de niños se enfatizó en su nacionalización, es decir, se procuraba que incluyera una atmosfera para las y los niños que estuviera: “Saturada de la vida nuestra, de nuestra tradición, de nuestras costumbres, del paisaje mexicano único en belleza, y de la música nuestra” (SEP, 1934, p. 335). Aunado a lo anterior, a los jardines de niños se les concebía con una función asistencia social. Tal como lo mencionan García & Roldán (2019): “Que ofrecía el bienestar necesario para el desenvolvimiento apropiado de los párvulos (p. 66). En esta época estas escuelas que atendieron a la primera infancia fueron definidas como una prestación para las madres trabajadoras y persistieron los esfuerzos para lograr que acudieran niños y niñas de todas las clases sociales.

Más adelante, en el año 1937 los jardines de niños estaban adscritos al Departamento de Asistencia Social Infantil que recién se había creado (García & Roldán, 2019). Sin embargo, en 1941 el presidente Ávila Camacho creó el Departamento de Educación Preescolar dependiente de la SEP, asignado casi como parte de la escuela primaria. Es así, que las escuelas para la primera infancia

a pesar de su carácter preescolar se integrarían a la Secretaría de Educación Pública, volviéndose instituciones educativas. De esta manera, el debate sobre si las y los niños menores de seis años son sujetos de educación continuó en los años posteriores.

Ahora bien, desde principios del siglo XX los infantes se configuraron como sujetos de derechos. Tal como lo menciona Sosenki (2012): “En ese contexto se diseminó una creencia generalizada de que los niños debían ser felices en todos los aspectos de su vida y que el Estado tenía una gran responsabilidad con ello” (p. 98). A partir del año 1947 se enfatizó en la idea de que era necesario que los niños crecieran alegres. A diferencia de otras épocas en las que la felicidad infantil se ligaba con la salud, el honor y la fortuna. En la década de 1950 el optimismo, la alegría y la diversión debían fomentarse en los jardines de niños.

Posteriormente, el gobierno del presidente Miguel Alemán Valdés pone énfasis en que el Departamento de Educación Preescolar se transformó en Dirección General, con esto se le permitió realizar acciones para que los jardines de niños se extendieran a toda la República, volviéndose un servicio de carácter nacional que abarcaba a todas las escuelas de la primera infancia (Moreno, 2020). Aunado a lo anterior, el mandatario mencionó: “*La educación y formación del niño se inicia desde los primeros años de su vida, y es la primera infancia la etapa de mayor plasticidad del ser humano*”, esta declaración la emite durante la inauguración de la ENMJNI (1948). Es así, como se afirma desde este gobierno que la riqueza futura del país, respecto de su material humano, está representada por la niñez. Por lo tanto, el Estado debe pugnar porque las y los niños se desenvuelvan armónica e integralmente (Moreno, 2020).

### **2.3. Las ideas de Fröebel en México**

A finales del siglo XIX comienza el interés de crear un nivel educativo para la atención de los infantes menores de cinco años, sin embargo, no se concretaban las estrategias, prácticas e, incluso, los lugares donde los pequeños serían atendidos. La infancia se reconocía como un periodo de transición del ser humano que era necesario aprovechar para lograr la formación de un buen ciudadano, pero

no se concretaba la organización de las escuelas (Campos, 2016). Pese a lo anterior, en 1825 surgen en la Ciudad de México lugares en donde cuidaban a los niños mientras los padres trabajaban, estos espacios tenían el nombre de “amigas”. Al respecto, Campos (2016) menciona:

Una de las primeras instituciones que a lo largo del siglo XIX atendió la instrucción de párvulos, en México, fue la escuela amiga. Originalmente consistía en una mujer, “la amiga”, con ciertos conocimientos y disposición para enseñar que, en un cuarto de su casa y por una baja cooperación económica, instruía y cuidaba niños y niñas de distintas edades, entre ellos a los más pequeños ante la imposibilidad de que fueran aceptados en las escuelas primarias o elementales a las que asistirían hasta los seis o siete años de edad (p. 42).

Recordemos que se entiende por párvulo, a un niño o niña desde los 84 días hasta los 5 años y 11 meses, que se encuentra en la etapa de la primera infancia, antes de entrar a la educación básica. Esta noción, llega a nuestra lengua como párvulo, un adjetivo que menciona a un niño pequeño de poca edad. Estas escuelas de párvulos, surgieron como una respuesta a la necesidad de ciertas madres de clase popular que requerían de un lugar de cuidado para sus hijos, mientras salían a trabajar. También la clase media y alta, llevaba a sus hijos a las “amigas”, sin embargo, la necesidad de recurrir a estas instituciones fue distinta. Como señala Campos (2016):

Los niños de clase alta y media también asistieron a las Amigas, no por la necesidad de asistencia, sino por razones de estatus social de la familia y/o comodidad de la madre en la que recaía el peso de su educación e instrucción. El envío de los hijos a la escuela a menor edad representaba un capital social que daba posición y prestigio a la familia, seguramente asociado tanto a la posibilidad económica de pagar una institución que se encargará no sólo de la instrucción, sino también de la incómoda tarea del

cuidado de los pequeños, así como a la demostración de las habilidades precoces de los hijos frente al círculo social. Todo esto, aún a costa de algún “sacrificio” por parte del infante, puesto que consciente o inconscientemente los padres consentían las premisas en las que operaba la escuela de esa época generalmente basada en la consigna “la letra con sangre entra” (p. 43).

El principal objetivo de la “Amiga”, en cuanto a enseñanza, era instruir a los niños y a las niñas en la ley de Dios, lo cual hacían a través del estudio memorístico del catecismo, comenzaba la enseñanza de la lectura, la escritura, algunos elementos de las operaciones matemáticas, costura y bordado (Campos, 2016). Las ideas sobre la pedagogía de los infantes menores de seis años que se llevaba a cabo en Europa con las aportaciones de Fröebel, todavía estaban muy alejadas del contexto mexicano, en donde la prioridad implicaba que se atendiera a los pequeños, sin tomar en cuenta las necesidades, intereses y características de la primera infancia.

Para continuar con este recorrido por los inicios del kindergarten en México, cabe señalar que, en el año de 1881, se propone la creación de escuelas para niños pequeños, de igual manera que la Casa Amiga de la Obrera, con la intención de atender a los infantes mientras sus padres salen a trabajar. De acuerdo con el análisis que realiza Campos (2016), estas instituciones nacen con el propósito de proteger a los pequeños de las clases menos favorecidas, que permanecían en sus domicilios, por largas horas. Un aspecto distinto de las propuestas anteriores, es que el gobierno comienza a brindar mayor apoyo a estas nuevas escuelas, además; por primera vez aparece como autoridad de estos colegios, la directora, quien tiene la consigna de dirigir estos nuevos espacios educativos.

También, en esta primera escuela de párvulos, se comienzan a incorporar algunas estrategias de Fröebel, lo que permitió conocer el método froebeliano en México, quizá no con el mejor conocimiento de éste, pero sí con la intención de atender a los infantes para proporcionarles aprendizajes cercanos a su etapa infantil. Así lo señala Campos (2016):

La escuela de Párvulos No. 1 quedó abierta al público el 4 de enero de 1881 y el encargado del sistema de enseñanza fue el licenciado Guillermo Prieto, mencionando que el sistema establecía que los niños a través del juego comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias. En la escuela de párvulos se incluía la educación moral, juegos, dones de Fröebel, coro, dibujo, ejercicios al aire libre mezclados con paseos (p. 45).

Las primeras instituciones, no tuvieron éxito y terminaron por desaparecer o incorporarse a las escuelas primarias de esa época, pero no todo implicó fracaso, porque el referente de las escuelas amigas y de la primera escuela de párvulos, aportan a la idea fundante del preescolar en México, la cual implica la valoración y afirmación de la feminidad de las mujeres para la atención de los niños y las niñas, porque se sientan las bases de lo que será el reconocimiento de la directora como máxima autoridad en los planteles y se comienza a vislumbrar la influencia de la metodología de Federico Fröebel. Por otro lado, un aspecto primordial es el reconocimiento de este cuidado de niños para la clase social alta y media del país, lo que llama la atención de las escuelas particulares, que comienzan a percibir este sector de servicios como un negocio. Como lo señala Campos (2016):

En las décadas de los sesenta, setenta y ochenta del siglo XIX, algunas escuelas primarias particulares de la capital, a la vanguardia en materia educativa, comenzaron a incluir en su organización escolar secciones o salas de párvulos, motivados principalmente por las ideas pedagógicas difundidas por los diarios y revistas pedagógicas especializadas que circulaban con mayor frecuencia entre la élite intelectual y cultural de la época, así como por la conveniencia que los propios maestros habían experimentado al trabajar con los niños, pero sobre todo como una estrategia de mercado al ofrecer servicios modernos que atrajeran un mayor número de alumnos/clientes (p. 46).

Apoyado por este interés de las escuelas particulares y con el conocimiento teórico y práctico del sistema froebeliano, aparece el maestro Enrique Laubscher, quien fue

invitado a establecer este tipo de enseñanza en distintos planteles del estado de Veracruz. Menciona Campos (2016), que Laubscher egresa de la Escuela Normal de Kaiserslautern, Baviera, y al concluir sus estudios viaja a México, estableciéndose en San Andrés Tuxtla, Veracruz, donde dedicó su tiempo al comercio en tanto lograba estabilizarse económicamente, e inicia su labor educativa dando lecciones de diferentes materias en las casas y colegios particulares. Posteriormente, es nombrado director de la Escuela Superior de Alvarado, donde se incorpora el método froebeliano para Kindergarten.

Nuevamente, este esfuerzo para que las familias aceptaran y reconocieran la importancia de que sus hijos e hijas asistieran a esta nueva escuela, que había propuesto Laubscher, no tuvo éxito y desapareció, por la creencia que los niños y las niñas eran demasiado pequeños para asistir al colegio. Ahora bien, en la Ciudad de México, se retomaba la idea de escuelas que atendieran a los infantes, ahora de la mano del Maestro Manuel Ímaz, aunque llevándolo a cabo en primarias particulares (Campos, 2016). Es importante mencionar que en estas escuelas se experimentaba libre y empíricamente con el sistema de Fröebel, pero también, con la enseñanza objetiva y con cualquier otro elemento pedagógico tradicional o moderno para esa época; aunque seguramente no muy alejados de las prácticas educativas de la escuela primaria, lo que nos permite suponer que no tomaban en cuenta las necesidades e intereses de niños y niñas de tres a seis años; al contrario, los pequeños se adaptaban a lo que se trabajaba en la primaria.

La información acerca de la existencia de una escuela para niños pequeños en algunas regiones de Europa, se fue esparciendo hasta llegar al continente americano. En el año de 1883, en palabras de Campos (2016): “Llegaba a México una buena cantidad de información desde la pedagogía y la psicología acerca de la importancia de la etapa infantil para el desarrollo del ser humano, fue modificando la representación de la niñez y de la escuela” (p. 43). Aunado a ello, a finales del siglo XIX comienza a surgir, un mayor número de personas dedicadas al servicio público o burócratas, también una clase obrera con hijos e hijas de la primera infancia, que requerían de una educación distinta (Campos, 2016).

La creación del primer nivel educativo iba a paso lento, sin embargo, ahora le tocaba el turno de experimentar a las Escuelas Normales, con el apoyo de Joaquín Baranda, quien conocía al menos en teoría el sistema de Froebel, así que incorporó esta pedagogía a la formación de maestros y maestras por primera vez en el país. Por lo tanto, se estableció una escuela de párvulos anexa a la institución formadora de docentes.

De esta manera, se comienza a vislumbrar con más claridad los antecedentes del Jardín de Niños en nuestro país, retomando características del desarrollo infantil de los pequeños, además, de acercarlos a la naturaleza y a sus propias necesidades e intereses, quizá como un nivel educativo aparte de la primaria; inclusive, se inicia la separación de grados dependiendo de la edad de los infantes. Así, por primera ocasión se norman los grados de este tipo de escuela, uno para cada año de edad y con presupuesto asignado para ser atendido por una maestra.

Posteriormente, el 1° de febrero de 1890, se crea la Escuela Normal de Profesoras, que obtuvo gran éxito, dando la pauta para formar mujeres que estuvieran a cargo de grupos de niños y niñas, de un nivel antes de la primaria. De esta manera, se acentúa el papel de la mujer como la persona idónea para esta nueva escuela en México (Campos, 2016).

Otro aspecto que se hace cada vez más evidente, es la utilización del método froebeliano con pequeños de la primera edad. De esta manera, las autoridades educativas, reconocen la importancia de las escuelas de párvulos, dándoles momentáneamente reconocimiento y atención. Así lo indica Campos (2016), las autoridades apoyaban tanto a la propia Escuela Normal como a la anexa de párvulos que iba en aumento, incluso, el entonces director de enseñanza normal, Alberto Correa, organizaba “[...] la fiesta escolar cuyo fin era demostrar el grado de progreso de las escuelas normales [...]” (p. 52). A pesar de este esfuerzo, el primer nivel educativo, no logró convencer a las familias ni a las autoridades educativas, lo

que lleva a que este Anexo de la Escuela Normales paulatinamente desaparezcan (Campos, 2016).

Pese a lo anterior, cuando el Licenciado Justo Sierra es nombrado Secretario de Instrucción Pública en el año de 1911, las escuelas de párvulos cobran un nuevo impulso, este hecho fue determinante para la consolidación de la educación inicial, porque Sierra tenía el anhelo de crear un verdadero sistema educativo nacional; aunado a decisiones acertadas como la formación de maestras en el extranjero que trajeran ideas nuevas y científicas. Lo anterior posibilitó, la apertura de nuevas escuelas de párvulos sostenidas por el gobierno federal con carácter nacional, definitivo e independiente de cualquier otro tipo de escuela, lo que representa un gran avance para las ideas del kindergarten, el cual contó con gran apoyo al llegar a México.

De esta manera, llegan a la escena dos pioneras del Jardín de Niños en México, me refiero a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, cada una por su cuenta se encargó de darle forma ideológica, pedagógica y material a esta escuela-modelo que llevaban a cabo hasta el más mínimo detalle de la doctrina froebeliana. Según Estefanía Castañeda (1903), el kindergarten debería ser de la siguiente manera:

Que esté independiente a todo lo que parezca a un establecimiento de instrucción, puesto que el kindergarten no es precisamente una escuela; es la morada de la tranquilidad y de la inocencia, un lugar atractivo para los niños, la oferta que el Estado hace a las madres como ayuda a sus trabajos y para complemento de la educación de la familia. Su aspecto no será ni serio, ni lujoso. Mucha luz, muchas flores, muchos pájaros, una casa amplia, sencilla, risueña. El edificio constará de un solo piso de terreno bien saneado. Más que ninguna otra escuela, los párvulos necesitan de un gran terreno para correr, jugar, entregarse a las expansiones propias de su alma, gozar la contemplación del firmamento, de las nubes, percibir el aire y el sol a torrentes (p.44).

Así las escuelas sombrías habían quedado atrás, aquellas donde se amontonaban a los niños y a las niñas sin importar su edad en un solo cuarto. La nueva escuela de párvulos tenía cuatro salas de trabajo, cada una para atender a treinta alumnos, además, de un despacho, una sala de espera, un departamento de aseo, una sala para fiestas escolares, un terreno de cultivo, sanitarios, dones y ocupaciones de Fröebel, para todos y cada uno de los pequeños, bandejas de madera, herramientas de jardinería pequeñas, cuentos, pizarrones, papel, pinturas, brochas, etcétera.

De este modo, la primera escuela de párvulos fue una realidad, lo que diferenciaba esta institución de las anteriores, es que se les brindaron recursos materiales, humanos, además, del impulso y seguimientos que necesitaba para que permaneciera. Con la nueva propuesta, se enfatiza en las estrategias pedagógicas de Fröebel, con docentes que investigarán sobre esta metodología creada en Europa para trabajarla ahora en México. Otro punto a resaltar es que ya no dependía de que las primarias particulares la incorporarán como anexo. Con los referentes antes mencionados y con el apoyo de Justo Sierra se abre la escuela de párvulos, el primero de julio de 1903. Como miembros del personal, “fue nombrada directora la profesora Estefanía Castañeda y como ayudantes a las señoritas Carmen Ramos, Luz Valle David y Virginia Lozano” (Campos, 2016, p.55).

También, con el soporte del gobierno nacional y el visto bueno de diversas autoridades educativas, comienza a construirse el ideal del kindergarten de Fröebel ahora en México, en el aspecto pedagógico existía una línea general de trabajo única, por ejemplo, en la escuela No. 1 se desarrollaba la metodología del kindergarten, adaptado por Estefanía Castañeda que incluía su programa general, el estudio de la naturaleza, cultura física y trabajos manuales, número, música, lenguaje, cultura moral, cultura estética y enseñanza del patriotismo; con actividades como jardinería, trabajo en arena y barro, pintura y dibujo, juegos en círculo, juegos libres y cuidado de la casa.

No obstante, los distintos programas que se desarrollaban en esas primeras escuelas de párvulos, la filosofía o inspiración de las profesoras que era transmitida a toda la comunidad escolar, implicó como señala Castañeda (1938):

Hacer perdurar una obra mística (la de Fröebel), que surgiera del corazón, que se dirigiera al corazón y que, en medio de la vorágine de la vida, se alzaría serena e inmortal. Que el pueblo ame, que la obrera ame, que el párvulo ame. Hacer de la escuela un santuario, donde se venera a la naturaleza, los seres, las cosas y las flores. ¿Acaso no serán almas? Formar de la escuela un templo con un ideal de ascensión constante, de aproximación a la esencia Divina (p.2).

Las palabras de Estefanía Castañeda, nos remiten inmediatamente a Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, en el sentido de acercar al niño a la naturaleza, además, de visualizar al niño como un individuo bondadoso, alejado de la maldad y que necesita aproximarse a su entorno; así, lo que propone esta escuela de párvulos es aproximar al niño a su medio ambiente potenciando su espíritu alegre y amable. De esta manera Campos (2016) muestra que:

El espíritu femenino de estas maestras parvularias regresó el romanticismo y misticismo original del sistema de Fröebel y con gran habilidad pedagógica y política, impulsaron la educación parvularia como el cambio esperado, no solo en la sociedad sino también en las autoridades del país. Lo que si bien por una parte permitió una mayor aceptación social y un lugar propio dentro del sistema educativo, también ocasionó un alejamiento de los fines de la educación nacional, dejándole un papel marginal en cuanto a su utilidad en el desarrollo de la nación y convirtiéndola en una expresión de la modernidad lograda en el país, digna de ser presumida por las clases medias y altas urbanas, en otras palabras, un lujo dentro de un reto educativo aún no logrado por el gobierno porfirista (p. 57).

Desde la perspectiva de Fröebel, el romanticismo se relaciona con las tradiciones del misticismo hacia la naturaleza, con lo puro, lo auténtico, por eso la idea de que el Kindergarten fuese un lugar rodeado de un entorno natural, acercar a los niños al verdor, a las flores, al sol; desde el inicio de esta pedagogía, se utilizan metáforas como la que hace alusión a la maestra del kindergarten como una jardinera que cuida de sus flores que son las y los niños.

Pese a lo anterior, la realidad de nuestro país en el periodo porfirista y de la revolución mexicana, como lo vimos en el apartado anterior, era que la clase alta y media de la sociedad tenía mayor acceso a la educación, en este sentido, por ser una propuesta metodológica que nace en Europa, llama la atención de la élite, porque las familias acaudaladas eran las primeras en ser atendidas, es decir, podían llevar a sus hijos a estos “kindergartens”, aunque no fuesen un nivel educativo obligatorio. Probablemente, un atractivo adicional era la insistencia de Justo Sierra, en el año de 1907, en llamarlos kindergarten (Campos, 2016). Aunado a lo anterior, el vocablo alemán “en sí marcaba la tan buscada diferencia entre escuela y jardín, metodológica y pedagógicamente hablando” Sin embargo, se trataba de un neologismo, “que requería de un proceso diferente de objetivación primero y de representación después” (Campos, 2016, p.58).

En definitiva, esta propuesta tenía poca cobertura, seguramente la mayoría de la población no sabía de su existencia, ni tampoco de sus objetivos, beneficios o prácticas, sin embargo, la prensa y la elite intelectual admiraban y celebraban los logros de estos colegios; por ejemplo, los diarios de esa época comenzaron a informar acerca de los kindergarten y la manera en que estaban realizando su labor, esto provocó que diversas personalidades educativas empezarán a conocer y expresar su opinión acerca de lo que estaban realizando las docentes, por ejemplo, el Doctor Alfonso Pruneda, destacado médico, profesor y funcionario de la Universidad de México, consideraba que:

No existe en México, planteles de educación más sugestivos e interesantes. Planteles, son jardines en realidad, donde el niño halla salud y aprende muchas cosas que han de serle útiles en la vida. Allí planta, riega, cultiva tomando afición por las labores de la naturaleza y cariño hacia los sanos ejercicios rústicos. La alegría más genuina reina en estos sitios: muchos párvulos, que acaso serán desgraciados cuando hombres, pasan allí horas de dicha perfecta. Conmueve el gozo con que los hijos de madres humildes sonrían por breves instantes a la felicidad, y tal es el ambiente de alegría que allí se encuentra, que hasta los niños que en su casa tienen cunas doradas, llegan contentos al jardín. (Palacios, 1910, p. 87).

De tal manera que el kindergarten en México, por un lado, se aprecia como un lugar donde los niños pueden ser felices, expresarse, convivir con sus iguales, además, estar cercanos a la naturaleza; una situación distinta a la que viven en sus hogares, sea de clase alta, media o baja. Por otro lado, el hecho de que el método de Fröebel llega de Europa a México, implica que las docentes que están frente a los grupos de niños y niñas comiencen a preocuparse por adaptar el kindergarten al contexto mexicano. Campos (2016) identifica que:

La propia Rosaura Zapata menciona que estas primeras escuelas de párvulos o kindergarten eran una fiel réplica de sus análogas europeas. En un tono más de sugerencia que de crítica la profesora María Patiño Suárez, advierte que es necesario adaptar a nuestro carácter mexicano, el sistema froebeliano, es necesario hacerlo mexicano; que se naturalice, que se aclimate entre nosotros. Para esto, necesitamos que el canto, uno de los principales elementos del sistema, sea un canto nacional (p. 60).

Las propuestas para retomar y adaptar las nociones del kindergarten en México, se fueron dando de manera paulatina hasta llegar a puntualizar aspectos de nuestro país en las prácticas de esta escuela, por ejemplo, los cantos alusivos a las realidades del país representan una vía de encuentro entre tradiciones, sin

embargo, este sentimiento nacionalista comienza a intensificarse durante la Revolución Mexicana.

Retomando el recorrido, surgen en México, algunos ideólogos que buscaban infundir valores en la niñez mexicana de amor a la patria e ideales de progreso y prosperidad, como lo enfatiza Latapí (1998), el Estado transmite y pretende inculcar principios nacionales a través de sus mensajes como los símbolos patrios, los rituales cívicos, y la historia de los héroes de la patria. De tal manera, que las educadoras formaron parte de este movimiento. Como lo afirma Bolea (2008):

El proyecto nacionalista de Zapata y Castañeda promovía que se diera una formación que desarrollará niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se diseñaron juegos y se compuso música mexicana e incluso se dotó a los jardines con mobiliarios elaborados por obreros mexicanos (p.40).

En el caso de este rastreo histórico por los inicios del kindergarten en México, encontramos, que las ideas y el proyecto nacionalista de este periodo, requería de la educación para el pueblo. Una consecuencia de estos esfuerzos por nacionalizar el kindergarten implicó el cambio de denominación, como señala Moreno (2019), Rosaura Zapata presentó a las autoridades educativas el proyecto de reformas al Jardín de Niños en México, el cual enfatizó el cambio de nombre de la escuela del alemán a español.

Con la propuesta de Rosaura Zapata de unificar el modelo educativo, comienza la adaptación de manera oficial de la metodología froebeliana, ahora con la intención de enfatizar en la importancia del contexto y las personas destinatarias, es decir, de las niñas y niños en la edad preescolar. Los individuos involucrados en este proyecto comenzarán a indagar sobre las maneras en que se pueden adoptar y hacer propias las estrategias, prácticas, incluso, de infraestructura, mobiliario y materiales que se utilizarán en el Jardín de Niños de acuerdo los ideales del nacionalismo.

Pese a lo anterior, el propósito y la base del método que se utilizaba en la escuela para niños y niñas de la primera infancia, coincide con el origen europeo: que los pequeños se desarrollen holísticamente disfrutando del entorno natural por medio del juego. Lo que se modificaría es el lugar donde se implementa; el cual cuenta con sus propias características: nación, individuos, identidad e historia. Desde la noción de tradición llamamos fusión de horizontes a este proceso de adaptación y encuentro con las ideas fundantes del preescolar en ambas latitudes, Europa y México (Gadamer, 1977).

Aunado a lo anterior, un aspecto primordial para estar frente a los grupos de niños y niñas menores de seis años, era pertenecer a una familia acaudalada, no cualquier mujer podía ingresar a la ENMJN. Esta situación impactó en la forma como la sociedad mexicana percibía a las primeras escuelas infantiles, quizá el nombre de la institución y las personas que eran docentes definía quienes podían formarse como educadoras. Tal como lo menciona Campos (2016):

La mayoría de ellas provenían de familias educadas y de cierta posición social, dominaban el inglés, el francés o ambos, tenían una alta reputación como docentes, y pertenecer al selecto grupo de kindergártenes, que incluso tenían injerencia en la política educativa nacional, reforzaba la postura de mantener estos planteles lo más puros y vanguardistas (p. 60).

En este recorrido histórico que realizamos sobre la llegada de las ideas del kindergarten a México, pudimos identificar algunos significados y prácticas compartidas entre ambos continentes. En nuestro país, se realizaron adaptaciones, así como modificaciones al sistema propuesto por Fröebel que consisten en lo siguiente:

- 1.- En ambos lugares (México-Europa), los fundadores de las escuelas de párvulos fueron hombres, porque poseían los recursos para construir colegios o lugares donde se atendieran a los niños y niñas de la primera infancia, sin embargo, para estar frente a los grupos, se les delegó la responsabilidad a las mujeres.

2.- Las mujeres tendrían que ser las personas idóneas para el cuidado de los infantes, porque desde la concepción de la feminidad que prevalecía en esa época gozaban del instinto materno, esto implicaba que tendrá la paciencia, el amor, el cariño, la atención, como una madre sustituta que se encargará de llevar a los pequeños por el aprendizaje; sin dejar de lado el cuidado y la protección del grupo a su cargo.

3.- La influencia pedagógica del método froebeliano, llamado kindergarten, tiene como principal característica: acercar a los niños y niñas a la naturaleza; aunado a lo anterior se propician aprendizajes con la utilización de materiales como los dones y las ocupaciones que propone Fröebel, este método se inició en el viejo continente y, posteriormente en México se trató de seguir estas características al pie de la letra, la propuesta del kindergarten.

4.- Se buscan y adecuan espacios que cuenten con características similares a la propuesta de Fröebel, por ejemplo: que la escuela tenga áreas verdes, salones amplios para atender a los grupos de pequeños, salones para actividades como cantos y juegos, arenero, espejo de agua, etcétera

5.- Para ambos contextos, el juego representaría la actividad primordial para el aprendizaje de los infantes.

Ahora retomemos algunas modificaciones que se le hicieron a las ideas del kindergarten en México. Con base en el rastreo y el recorrido que realizamos acerca de la noción de infancia en el país, identificamos dos enfoques distintos específicamente en el porfiriato y al momento de abordar el nacionalismo. Del primero la idea era adoptar un estilo que viene del extranjero con la finalidad de modernización. Sin embargo, lo que difiere de los orígenes del kindergarten en Europa, el cual estaba centrado en atender a las y los niños de distintos sectores sociales, se encuentra con un México donde los destinatarios eran pequeños pertenecientes a familias de clases sociales adineradas, las cuales conocían o escuchaban acerca de la llegada de una nueva escuela para niños y niñas pequeños llamada kindergarten.

Posteriormente, se tomarían en cuenta a todos las y los niños pertenecientes a diferentes sectores sociales para acceder a la educación de la primera infancia que tendría por nombre Jardín de Niños, esto cuando se acentúa el nacionalismo en el país:

1.- En México, se optó por darle un sentido nacionalista al kindergarten, es decir, hacerlo propio, acogerlo en nuestra nación, es así que las escuelas donde asisten los menores de seis años es llamada Jardín de Niños, cambiando el nombre, para enfatizar el español y no a la lengua alemana.

2.- Siguiendo con la línea del nacionalismo mexicano, se propusieron actividades como bailes, cantos, juegos y cuentos nacionales adecuados al modo de ser del niño y la niña mexicanos.

3.- Se adapta la infraestructura y el mobiliario para atender a los pequeños, es decir, los baños se instalaron tomando en consideración la talla y altura de los niños y las niñas de edades entre tres y cinco años. Lo mismo ocurre con los lavamanos, las sillas, las mesas y estantes.

4.- En nuestro país, el Jardín de Niños se abrió camino, para que la sociedad lo conociera, aceptará y reconociera; como parte de la educación. Tomaría tiempo para que este nivel se reconociera como nivel educativo obligatorio.

Todo lo anterior, nos lleva a consolidar la idea del Kindergarten en nuestro país, de la mano de dos educadoras fundadoras del Jardín de Niños en México, me refiero a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, quienes viajan al extranjero para conocer la pedagogía froebeliana e implantarla en México, sin embargo, deciden nacionalizar la idea de kindergarten, tomando en cuenta la propia identidad del país, haciendo mexicanos los cantos, cuentos y juegos que se llevaban a cabo en el Jardín de Niños. Con base en la noción de tradición, podemos afirmar que el diálogo entre Europa y México se concreta en torno de estos tres aspectos:

1.-Reconocimiento de la infancia como una etapa que tiene que ser valorada en su desarrollo.

2.- La consideración de las mujeres son las personas idóneas para estar a cargo de grupos de niños y niñas de la primera edad.

3.- La estrategia metodológica por excelencia es el juego.

Es así, que hasta nuestros días continúan prevaleciendo estas tradiciones fundantes del kindergarten y, también, del Jardín de Niños, dando como resultado que la historia de la escuela para niños y niñas de la primera infancia, continúa escribiéndose, por las personas involucradas en esta institución. Aunado a lo anterior, seguirán siendo parte del pasado, presente y futuro del Jardín de Niños, es decir, estas implicaciones impactan en la identidad de las educadoras en el sentido de comprender de donde se gestan las características de las jardineras, siendo una característica primordial ser mujer; esta noción impactará posteriormente, en la institución que se encargará de formar las generaciones venideras de maestras de jardines de niños, donde el referente teórico por excelencia será la pedagogía de Federico Fröebel.

En la práctica docente de las educadoras, lo que prevalecerá serán las ideas fundantes del nivel preescolar en Europa y como consecuencia en México

#### **2.4. La construcción social de la figura de la educadora en México**

En este apartado, les propongo regresar un poco atrás, justamente cuando aquellas primeras escuelas en el México colonial se les llamó “amigas”, como se mencionó en el apartado anterior, ahora la atención la centraremos en las mujeres que atendían esos lugares porque son las antecesoras de la figura docente en el país. Por lo tanto, una de las características que debían tener estas damas era ser mujeres solteras o viudas, quienes trabajaban para sostenerse cuando no contaban con apoyo de algún hombre: ejercer como maestra con frecuencia fue un recurso para mantener a la familia. Al respecto Gonzalbo (1987) rescata el siguiente testimonio de una mujer que recurrió a la impartir la enseñanza:

Hallándome sin arbitrios para sostenerme, no puedo proporcionar otro alivio a mis urgencias que el de dedicarme a la instrucción y enseñanza de niñas;

y siendo yo una pobre enferma, ya de edad, que no puede servir ni aspirar a otra cosa para poder mantener mi vida, sino enseñar a algunas criaturas, así en la doctrina cristiana como en el leído y costura; hallándose mi padre continuamente enfermo y de mí cargo, como hermana mayor, tres hermanas, y sin poder mantenerlas como debo (p.44).

La mayoría de las maestras no provenían de los sectores pobres, basta con decir que para abrir una escuela implicaba contar con algunos recursos, como un espacio amplio para la enseñanza, además, de realizar los trámites necesarios y el pago por el permiso. De esta manera, se vislumbra que las mujeres que se interesaron por llevar a cabo la tarea de atender a niñas y, posteriormente, también a niños de la primera infancia, se encontraban entre los sectores de clase media y alta de la sociedad mexicana.

La llegada de estas primeras maestras “Amigas” implicó una influencia de España, además, se consolidaba la noción de que las mujeres son las personas que estarán frente al grupo de niñas, por el hecho de que: “La educación primera es la que más importa, y ésta sin disputa compete a las mujeres” (Rousseau, 1762, p. 1). Recordemos que las ideas de Rousseau provienen de Europa, por lo tanto, la idea de la creación de escuelas “Amigas”, tiene la influencia de este autor quien está en favor de una mejor formación para las mujeres en su papel de madres y esposas. Paradójicamente esta percepción de la identidad femenina les abrió posibilidades de empleo como institutrices o como maestras en este tipo de escuelas. Por lo tanto, las personas que ejercieron como maestras de la “Amiga”, no contaban con formación pedagógica, bastaba que supieran leer y artes manuales (González, 2008).

Para alcanzar una mejor estima, las mujeres que trabajaban en estas primeras escuelas, además, debían permanecer dentro de sus casas al cuidando a los otros, sin la contaminación que amenazaba en la calle. Lo anterior, se trata de un modelo dominante que corresponde a un sector social específico que en el presente

asociaríamos con la clase media y alta (Reyes, 2016). Aunado a lo anterior, la situación de vivir en sus casas se asociaba también con el hecho de que debían procurar una esmerada educación a los hijos e hijas, además, estas mujeres estaban sujetas a una moralidad de recato y servicio directamente relacionado con la educación religiosa. Otra característica, es que a diferencia de la libertades políticas y de trabajo que reivindicaron los varones para sí mismos durante y después de la lucha por la independencia, para estas damas no se abrieron espacios que promovieran o siquiera vislumbrarán su emancipación de la tutela masculina, sin embargo, las transformaciones y propuestas liberales en el ámbito de la educación, alcanzaron a impactar en la condición de aquellas mujeres, para probar fortuna en una creciente profesión: la de maestra.

Es así, como en la vida social cotidiana y, sobre todo en la esfera privada de las mujeres, las transformaciones se dieron de manera lenta y accidentada; ahora bien; con los referentes anteriormente mencionados acerca de la educación femenina en los inicios del siglo XIX en México, nos centramos en dos mujeres que estuvieron inmersas en esta realidad, Castañeda y Zapata. A continuación, se presentan algunos rasgos biográficos de ambas.

Comencemos por Estefanía Castañeda, quien “[...] por la condición social de su familia aprendió a tocar el piado, a bordar y tejer, se preparaba para atender a niños pequeños [...]” (Reyes, 2016, p. 71). Este primer dato nos permite comprender que, por la situación económica y social, la profesora Castañeda provenía de clase social media o alta, ya que la educación de las mujeres en el siglo XIX era considerada mayoritariamente una especie de lujo prescindible para la gente común y, como ya se ha venido mencionando, formarse como maestra al principio fue preferentemente para jovencitas de familias acomodadas.

La profesora Estefanía Castañeda nació en el seno de una familia ilustrada y relacionada con la vida pública del país, ya que su padre era un destacado médico, sus hermanas y hermanos se formaron para ser maestros y maestras en México:

“La vida familiar de los Castañeda, estuvo marcada por un interés constante en la formación intelectual, artística y ética que inculcaron a sus hijos” (Reyes, 2016, p.74). Es así, que Castañeda ingresa a la escuela primaria anexa a la secundaria de señoritas y, posteriormente a la secundaria de señoritas que después se convirtió en la Escuela Normal de Maestras.

Más tarde, la carrera de profesora normalista fue el eslabón natural para formarse como docente. La reapertura de la escuela de párvulos, anexa a la Escuela Normal, le permite a Castañeda, aumentar su gusto por el trabajo con los niños pequeños, porque participa en prácticas donde llevó a cabo lo aprendido sobre el kindergarten. De tal manera que promueve juegos y actividades de la primera infancia. Lo más probable es que Castañeda, recurriera a lo estipulado por los pedagogos Pestalozzi, Fröebel, Comenio y Rousseau (Reyes, 2016).

Lo aprendido por Castañeda en su paso por la Normal, lo puso en práctica en su natal Tamaulipas, ya que: “[...] de vuelta por esas tierras, se le solicitó la apertura de la primera escuela de párvulos o kindergarten bajo el sistema froebeliano en 1896 [...]” (Reyes, 2016, p. 77). De este modo, reconocieron a la profesora Castañeda en el lugar donde era oriunda. También en el Distrito Federal, se apoyó el proyecto de la educadora por crear los Jardines de Niños alrededor del país, así lo señala Reyes (2016), incluso, Justo Sierra, al identificar el potencial educativo, así como la trayectoria de la maestra Castañeda le propone trasladarse a la Ciudad de México para difundir la labor de la educación preescolar, en la Escuela Nacional de Maestras y en diversas instituciones educativas.

De esta manera, Castañeda logra formarse como profesora normalista y posteriormente, apoyar la creación de un nivel educativo llamado preescolar o educación inicial, logrando que también se le brindará la oportunidad de viajar al extranjero y conocer el método de Fröebel del kindergarten en Estados Unidos, para traer esa información a México.

Ahora conozcamos algunos datos biográficos de María Rosaura Zapata Cano, la profesora provenía de una familia de clase social media-alta, porque su padre fue un militar jefe de armas quien se casó con una mujer de Baja California Sur dedicada al hogar, tal como lo menciona Mendoza (1977), porque su padre fue soldado defensor de la patria y su madre se dedicaba a la administración de su casa. Por lo tanto, fomentaban la misma educación para su hija.

Posteriormente por razones de una comisión oficial, el Capitán Claudio Zapata, cambio su radicación a la Ciudad de México, donde realizó los estudios correspondientes a la educación primaria y los necesarios para graduarse como maestra normalista. En 1899 obtuvo el grado de profesora de educación primaria, en la Escuela Normal para Maestros de la Ciudad de México, a partir de esa fecha se preocupó por la naciente educación preescolar (Domínguez, 2008).

Más adelante, fue becada por el Gobierno Mexicano para estudiar pedagogía en San Francisco, California y Nueva York; cabe señalar que este viaje junto con el de otras profesoras, era parte de los preparativos para iniciar la fundación de los Jardines de Niños en México, proyecto educativo que promovió Ezequiel A. Chávez, desde la Subsecretaría de Instrucción Pública y con el aval de Justo Sierra (Domínguez, 2008).

Es en 1904 se inició de manera formal este proyecto educativo, con la fundación de las dos primeras escuelas conocidas como Jardines de Niños, en la Ciudad de México, la escuela Federico Froebel, bajo la dirección de la profesora Estefanía Castañeda y la escuela Enrique Pestalozzi, que se encomendó a la profesora Rosaura Zapata (Domínguez, 2008).

En el año de 1908, Zapata es comisionada por Sierra para viajar a Francia, Bélgica, Alemania, Suiza e Inglaterra para estudiar las nuevas ideas pedagógicas y obtener experiencias prácticas que pudieran ser útiles a las escuelas mexicanas. Dos años más tarde, en 1910, regresó de su viaje para dedicarse a impartir cátedra en la

Escuela Normal para Señoritas (Domínguez, 2008). Más adelante, en el año 1915, Zapata consiguió que Venustiano Carranza, jefe de las fuerzas constitucionalistas, se interesara por su labor educativa y logró apoyo para continuar el trabajo orientado al reconocimiento de la educación de la primera infancia; con un proyecto relativo a la creación de nuevos Jardines de Niños en diferentes regiones del país.

En su vida profesional Zapata ocupó varios puestos en la administración educativa, siempre relacionados con la mejora y extensión de la educación inicial en México, además, logró la creación del Instituto de Información Educativa Preescolar cuyo objetivo era actualizar a las profesoras en materia pedagógica y técnica. Su gran interés por la educación preescolar no se limitó a la docencia y al desempeño de puestos administrativos también, publicó en la revista Kindergarten, fundada en 1907, cuya finalidad era la de difundir y discutir la doctrina, la técnica de los Jardines de Niños siendo la primera en su género en México. Igualmente participó en “El Maestro” publicación que se encargó de transmitir la cultura creada y promovida por José Vasconcelos cuando estuvo al frente de la educación en México. En 1954, el Senado de la República le otorgó la Medalla de Honor Belisario Domínguez por su destacada labor.

El recorrido que realizamos en este apartado pone énfasis en la persona que desde los orígenes del kindergarten en Europa se considero la más apta para estar frente a los grupos de niños, es decir la mujer. A pesar de que en México comenzaron a cuidar a los pequeños menores de seis años damas pertenecientes a clases sociales altas, con el tiempo ocurrió un giro en esta tradición, el cual es representado por Castañeda y Zapata personas que lucharon por el reconocimiento, aceptación y expansión del jardín de niños en México, con base en lograr imponer ideas, métodos, propuestas.

### **Capítulo III.**

#### **Marco Teórico**

El cometido de este capítulo es abordar la noción de identidad, recordemos que el propósito de esta investigación es conocer como incide la construcción identitaria en la práctica profesional de las educadoras desde una perspectiva hermenéutica, socio-cultural y profesional. Para ello iniciaremos con la identidad narrativa con el enfoque hermenéutico en Ricoeur (1990), donde el autor nos lleva a conocer la dialéctica entre dos identidades la ipse y la idem que crean el puente para comprender a la narratividad como la manera en que las personas somos entrecruzamiento de historias.

Posteriormente, las reflexiones de Giménez (2005), señala que el concepto de identidad está vinculado con la cultura, por lo tanto, el autor define la identidad como el conjunto de repertorios culturales interiorizados a través de los cuales los actores sociales individuales o colectivos demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores, en una situación determinada y todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

Retomo también, la noción de profesionalización con base en Contreras (1997), el cual pone énfasis en el docente, en prácticamente todas las áreas relacionadas con la educación. De esta manera, el autor señala la necesidad de tener claridad en las funciones del sistema educativo y la disposición de un conocimiento profesional para poder reflexionar y elaborar decisiones expertas en el campo educativo, además, de adquirir un compromiso moral con nuestra propia ética profesional. Otros autores que se refieren a esta idea del docente como profesional son Fullan & Hargreaves (2014) y Garduño (2019). Los primeros reflexionan acerca del ejercicio profesional de los expertos en la educación, también, enfatizan en las formas de aprender y tomar en cuenta el entorno escolar. El segundo menciona que los cambios en la educación son producto de la sociedad del conocimiento y del uso cotidiano de la tecnología, lo cual impacta en la calidad de la enseñanza y en la labor de las y los docentes que se encuentran bajo el escrutinio de las comunidades.

En el caso de este estudio, en los capítulos anteriores hemos rastreado ideas fundantes de las tradiciones del kindergarten en Europa y el Jardín de Niños en México, lo que nos llevó a encontrar una tradición que sigue permeando aún en nuestros días, es decir, de la cultura se va a extraer las tradiciones que hemos encontrado; de esta manera, las nociones de cultura, identidad profesional e identidad narrativa, nos permitirá acceder al mundo de la vida de las educadoras al conocer la construcción de su identidad desde diversas perspectivas. Aunado a lo anterior, históricamente existe una tensión entre feminización y profesionalización en las educadoras porque persisten aspectos como el maternaje o la infantilización, lo cual implica cierto reto para lograr la profesionalización en las maestras y maestros de educación preescolar.

### **3. 1. El enfoque hermenéutico de la identidad: Identidad narrativa en Ricoeur**

Ricoeur (1990), ofrece una propuesta que permite vincular la identidad personal con la identidad narrativa, porque no se puede desconocer el carácter literario, además, al hablar de sujeto también es necesario hablar de personaje. Aunado a lo anterior, a través de las narraciones autobiográficas de las educadoras, conoceremos la construcción de la identidad de las docentes que se forman en la ENMJN y

posteriormente, se insertan al área laboral como maestras frente a grupo, lo que implica recuperar cambios, permanencias o, incluso, olvidos acerca del proceso de formación como docentes. De tal manera, que los relatos nos permitirán abordar el estudio de la identidad profesional desde la perspectiva de la identidad narrativa de Paul Ricoeur. En este punto, es importante mencionar que, la noción de identidad narrativa, tiene una dimensión móvil y dinámica, porque se relaciona con una dimensión temporal, a través de una historia contada que incluye relatos previos, ubicados en el pasado y también relatos presentes.

Es así, que no se trata de abordar la identidad desde el punto de vista psicológico sino de la identidad que se construye narrativamente, es el conocimiento de sí mismo, es el resultado de una vida contada, examinada, retomada para la reflexión. Así, la identidad está comprendida, está entendida dentro de su narración; como plantea Ricoeur (1990), somos narratividad, somos entrecruzamiento de historias pasadas y también presentes.

Los invitó a que conociéramos el estudio realizado por el autor, que lleva por título: *El sí mismo como otro*, donde Ricoeur (1990) pone distancia con la filosofía analítica, la cual postula la acción sin sujeto. Con el mismo título de su obra, el autor designa el punto de semejanza entre las tres intenciones filosóficas principales que han antecedido la elaboración de los estudios que componen su texto. La primera intención filosófica que retoma Ricoeur (1990), es la que señala la prioridad [...] de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto, tal como se expresa en la primera persona del singular: yo pienso, yo soy [...] (Ricoeur, 1990, p. XI). Por lo tanto, esta idea inicial encuentra un apoyo en la gramática de las lenguas naturales cuando ésta permite oponer sí mismo a yo. Durante el transcurso de los estudios que componen el texto citado, utiliza continuamente el término “sí”, en un contexto filosófico como pronombre reflexivo de todas las personas gramaticales.

A su vez, este valor reflexivo es resguardado en el empleo del “sí” en función de complemento del nombre: el cuidado de sí, retomando a Foucault (1987). Esta idea

no tiene nada de extraño en la medida en que los nombres mismos que admiten el “sí” en un caso indirectos son infinitos al nominalizar (dar la función de nombre o sustantivo a una parte de la oración) como atestigua la equivalencia de las expresiones: preocupación de sí (mismo) y el cuidado de sí (Ricoeur, 1990). La segunda intención filosófica está inscrita implícitamente en el título de la obra de Ricoeur (1990), y consiste en lo siguiente:

“[...] disociar dos significaciones importantes de la identidad, según que se entienda por idéntico el equivalente del ídem o del ipse. Lo equívoco del término idéntico estará presente en nuestras reflexiones sobre la identidad personal y la identidad narrativa, con relación a un carácter importante del sí, su temporalidad [...]” (p. XII).

La propia identidad se constituye cambiante, variable; la teoría constante del autor será que la identidad en el sentido del ipse no implica ninguna afirmación sobre un pretendido núcleo no cambiante de la personalidad. Y esto, aun cuando la ipseidad contribuyese a modalidades propias de identidad. Es así que, en sus variados significados, “mismo” es empleado en el contexto de una comparación y tiene como contrarios: otro, distinto, diverso, desigual, inverso, a lo cual Ricoeur (1990) menciona que: “Me ha parecido tan grande el peso de este uso comparativo del término mismo que consideraré a partir de ahora, la mismidad como sinónimo de la identidad-idem y la opondré a la ipseidad por referencia a la identidad i-ipse” (p. XIII). De tal manera, que “sí mismo” no es más que una forma fortalecida del “sí”, sirviendo la expresión “mismo” para identificar que se trata exactamente del ser o de la cosa en cuestión; por ello, apenas hay diferencia entre el cuidado de sí y el cuidado de sí mismo.

La tercera intención filosófica, que se relaciona con el título de la obra de Ricoeur (1990), hace referencia a la anterior en el sentido de que la identidad-ipse pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del “sí” y del otro distinto de “sí”. Mientras se permanece en el círculo de la identidad-mismidad, la alteridad de cualquier otro distinto de “sí” no ofrece nada

de original. Otra cosa sucede si se empata la alteridad con la ipseidad dice Ricoeur (1990): “Una alteridad que no es –o no sólo es- de comparación es sugerida por nuestro título, una alteridad tal que pueda ser constitutiva de la ipseidad misma” (p. XIV). Sí mismo como otro sugiere, que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se pueda pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra. Tal como si quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no sólo de una comparación, sino de una implicación: sí mismo en cuanto otro.

Estas tres intenciones filosóficas orientan el estudio que propone Ricoeur (1990), donde retoma a la tradición filosófica para generar una separación entre dos aspectos constitutivos del ser humano y, por consiguiente, de su identidad: se trata de la ipseidad y de la mismidad, esto es, lo variable y lo permanente del ser humano. Por tal razón, el autor plantea la necesidad de acomodar estos dos componentes de la identidad personal sin separarlos y sin que el uno excluya al otro, ya que negar alguno de estos componentes es negar una parte esencial de la persona. Lo que a continuación propongo, es mostrar las características de la identidad mismidad y de la identidad ipseidad, para así entender en qué difieren; esto con el propósito de pasar posteriormente a la propuesta de Ricoeur (1990) de identidad narrativa como puente intermedio entre estos dos tipos de identidad.

Comencemos con la identidad-idem o mismidad, por esta identidad se entiende lo que permanece, lo que no está sujeto al cambio. Por lo tanto, se refiere a los rasgos físicos que permanecen, que nos permiten identificar a una persona como la misma, o que permite conocer algo específico de esta, lo cual, hace posible el proceso de identificarla como la misma y como una sola. Es así, que al hablar de mismidad se da una referencia al carácter de la persona, es decir, a un conjunto de signos distintivos, a lo que menciona Ricoeur (1990): “[...] identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo [...]” (p. 113). La identidad-idem corresponde a una identidad biológica, al carácter del individuo, esto es, a sus rasgos objetivos que han sido recibidos o heredados y que lo distinguen de los demás individuos.

Prosigamos con la identidad-ipse o ipseidad, que, a diferencia de la mismidad, apunta a lo psicológico y no solo a lo físico, además, se refiere a lo variable, presenta a la persona como un ser –en proyecto, esto es, un ser que está sujeto al cambio, y este último obedece a aspectos o características contextuales-. Desde la mismidad surge en el problema de ubicar a las personas en el mismo plano de las cosas, pues el tipo de identificación que se da en ella apunta a cosas físicas, mientras que la ipseidad, al referirse a lo psicológico y social, crea una distinción entre la identificación de las cosas y la identificación de las personas, pues solo a estas últimas se les puede adjudicar características psicológicas y sociales.

Ricoeur (1990), sostiene que la ipseidad caracteriza al sujeto capaz de reconocerse a sí mismo como sujeto responsable de su actuar. Para el autor, la importancia de este tipo de identidad radica en que se enfoca en el “[...] componente de pasividad o de alteridad que la identidad-ipseidad asumiría como contrapartida de la iniciativa orgullosa que era la marca distintiva de un sujeto que habla, actúa o sufre [...]” (Ricoeur, 1990, p. 79). Es así, que la identidad-ipseidad da al sujeto algo más que sólo rasgos físicos que permanecen en el tiempo y permiten identificarlo como el “mismo”. Se suma el aspecto moral del sujeto, muestra un sí mismo reflexivo y responsable de su actuar. Se trata de un sujeto perteneciente a un contexto donde está inmerso en unas relaciones sometidas al cambio. Con la ipseidad se hace referencia al “sí”. Dice Ricoeur (1990):

Esta ipseidad a diferencia de la mismidad típica de la identidad biológica y del carácter de un individuo, consiste en una voluntad de constancia, de mantenimiento de sí, que pone su sello en una historia de vida enfrentada a la alteración de las circunstancias y a las vicisitudes del corazón (p. 137).

Con la identidad-ipse aparece la noción de “sí mismo”, la cual, está compuesta por un sujeto que es actuante, hablante y responsable de su actuar. Se trata de una identidad que está sujeta al cambio personal y contextual, pero implica un mantenerse en el tiempo, puesto que se trata de un sujeto ético. Ahora que se explicó en que consiste la identidad-ídem y la identidad –ipse, daremos paso a la

exposición de la dialéctica entre ambos tipos de identidad, para que posteriormente mostremos como tal dialéctica se hace posible gracias a la identidad narrativa.

Una vez que hemos llegado a este punto del análisis, es necesario mostrar y aclarar que la identidad-ídem y la identidad-ipse no se excluyen, sino que tienen una relación dialéctica. Para Ricoeur (1990), tal dialéctica es la que permite que las características propias de cada tipo de identidad, como el carácter y la permanencia en el tiempo, no se queden en el tipo de identidad a la cual pertenecen, sino que deban tener cierta apertura mutua. Además, el sujeto posee características que permanecen en el tiempo, pero tampoco se puede negar que posee características que cambian con el pasar del tiempo.

La identidad-ipseidad a pesar de su característica de variabilidad, es un “mantenerse respecto a”, esto remite al aspecto de permanencia de la identidad-mismidad. Del mismo modo, aparece el carácter como signo distintivo que permite reconocer a una persona e identificarla de nuevo como la misma, a pesar de la variabilidad que le otorga la identidad-ipseidad. En el ipse, mi carácter soy yo, pero el ipse se manifiesta como ídem. Si bien el carácter es lo que permite distinguir a alguien como el mismo, es decir, el que le da permanencia, éste, según Ricoeur (1990), también debe ser apertura a la humanidad, apertura a lo humano que tiene lugar fuera del sujeto y que lo hace semejante a los otros.

Es así, que aparece en cierta forma, un conflicto o contradicción entre estas dos identidades, la mismidad y la ipseidad, que consiste, en primer lugar, en la designación de una persona a través de un nombre propio, desde su nacimiento hasta su muerte, esto remite a lo inmutable (identidad-ídem). En segundo lugar, las experiencias de cambio corporal y mental contradicen lo anterior, sin que la persona deje de ser la misma (identidad-ipse). Según Ricoeur (1990), existe una pre comprensión que permite orientar el pensamiento a la combinación entre rasgos de permanencia y rasgos de cambio propios de la conexión de una vida. Esto se debe a que la mismidad equivale a una voluntad de permanencia y a una resistencia a la desemejanza, mientras que la ipseidad corresponde a la reivindicación potencial de lo constitutivo de la alteridad.

La dialéctica entre identidad-ídem e identidad-ipse muestra que la permanencia en el tiempo es propia a ambos tipos de identidad, aunque tiene un desarrollo diferente en cada uno, pero que no deja de implicar una relación más que una exclusión. Así mismo, el carácter propio a la identidad-ídem equivale a una apertura hacia la pluralidad humana, es decir, al a variabilidad o al cambio propio de la identidad-ipse. Es así, que Ricoeur (1990) busca plantear que la vida no solo implica un sentido biológico (mismidad), sino que, también implica un sentido ético y cultural (ipseidad).

### **3.2. Identidad Socio-Cultural**

En el apartado anterior, nos referimos a Ricoeur (1990), el cual nos ofrece una propuesta que permite vincular la identidad personal con la identidad narrativa, porque no se puede desconocer el carácter literario de la identidad narrativa, de ahí que, además, de hablar de sujeto, también es necesario referirnos al personaje, porque somos entrecruzamiento de diversos relatos pasados y presentes. De tal manera que los seres humanos estamos inmersos en diferentes contextos sociales, culturales y educativos que cuentan con sus propias características, por ejemplo, la primera agencia socializadora que nos recibe con sus costumbres, tradiciones, hábitos e ideologías es la familia; posteriormente ingresamos a otras como la escuela, los grupos de amigos o amigas, el trabajo, etcétera; todas nos brindan experiencias así como conocimientos que forjan nuestra personalidad, la cual tiene significados que se entrelazan con el grupo al que pertenecemos, por lo tanto, la cultura e identidad son conceptos estrechamente interrelacionados, ya que nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo y en nuestra sociedad (Giménez, 2005).

Partimos primero, de la explicación de la noción de identidad y posteriormente, de la noción de cultura, para concluir con la explicación de la relación simbiótica que existe entre ambas nociones. Comencemos por la identidad, entendida como un conjunto de características propias de una persona o un grupo y que permiten distinguirlos del resto, además, se puede entender también como la concepción que tiene una persona o un colectivo sobre sí mismo en relación con otros. De esta

manera, apunta a la dimensión psicológica y social, presenta a la persona como un ser en proyecto, un ser que está sujeto al cambio en relación con las características contextuales, también, se suma el aspecto moral de la persona, que muestra un sí mismo reflexivo y responsable de su actuar; se trata de un individuo perteneciente a un contexto socio-cultural donde está inmerso en unas relaciones, sometidas al cambio.

Por lo tanto, la identidad permite, por un lado, la individualización o diferenciación del resto de las personas y, por otro, ofrece la posibilidad de pertenencia a un grupo o colectivo. Aunado a lo anterior, a lo largo de la vida nos encontramos con otras personas que actúan en el mundo social que compartimos: “Se que debo comprenderlo como ser humano, lo cual significa que sus acciones, significan algo para él tanto como para mí” (Schütz, 1995, p. 23). El encuentro con las y los otros nos permite comunicarnos y no solo por medio del lenguaje en todas sus expresiones, también somos seres humanos llenos de sentimientos, emociones por lo que reaccionamos dependiendo de los acontecimientos que experimentemos.

De tal manera, que pueden existir coincidencias o discrepancias, sin embargo, en ambas situaciones compartimos y enriquecemos nuestro existir en esta realidad en la que tanto hombres como mujeres somos parte de un lugar que es heredado porque antes existieron antepasados con un conjunto de conocimientos e ideas que continuarán enriqueciéndose por los aportes de contemporáneos y sucesores. Es así que, los saberes, las creencias, las pautas de conducta de los seres humanos tienen que ver con la cultura.

Pero, ¿qué es la cultura? Para Geertz (2000), es un concepto semiótico que alude a una trama de significación que los seres humanos han creado donde el sujeto se encuentra inmerso. Por lo tanto, la conducta humana es acción simbólica, inscrita en un contexto específico, es así que la cultura es pública porque la significación lo es, las estructuras de significación socialmente establecidas en función de las cuales uno hace cosas; con esas tramas de significados podemos entendernos a nosotros mismos y a los otros, además, de lo que pasa a nuestro alrededor.

También, la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2005).

De esta manera, los conceptos de identidad y cultura son inseparables, porque la identidad se construye a partir de materiales culturales. Aunado a lo anterior y de acuerdo, con el contexto, con el tiempo en el que vivo y con ciertas características biográficas, por ejemplo, la clase social donde me llegué al nacer o donde me represento a mí mismo; esa historia va a ser construida de diferente manera, esa historia va a reparar en ciertos hechos y no en otros, esos hechos van a ser interpretados de cierta manera, por ciertos sectores sociales.

Hemos hablado de la identidad y de la cultura, de la relación entre ambos conceptos, pero ¿Qué nos aporta esta reflexión para rastrear la identidad profesional docente de las educadoras y los educadores? Retomando a Giménez (2005), “Se trata de identidades colectivas las cuales se construyen por analogía con las identidades individuales, es decir, ambas formas de identidad son a la vez diferentes y en algún sentido semejantes” (p. 14); ambas tienen la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación, es decir, implican una duración temporal. En relación con lo anterior Giménez (2005) retoma a Melucci (2001) quien caracteriza las identidades colectivas en los siguientes términos:

Se concibe como un conjunto de prácticas sociales que: involucran simultáneamente a cierto número de individuos o -en un nivel más complejo- de grupos; exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; implican un campo de relaciones sociales, así como también la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o va a hacer (p. 20).

La identidad profesional de los y las educadoras implica acciones colectivas las cuales suponen actores colectivos dotados de identidad que confieren intencionalidad y sentido a su actuar como docentes del nivel preescolar. Esto involucra, tanto a las orientaciones de la acción, como al campo de oportunidades dentro del cual tiene lugar dicha acción que está relacionada con fines, medios, a veces concordantes y en otras ocasiones contradictorios. Estos elementos son incorporados a un conjunto determinado de costumbres, prácticas y artefactos culturales, lo que permite a los sujetos, en este caso a las y los educadores asumir las orientaciones de la acción o modelo cultural. Además, se produce un involucramiento emocional, esto permite a los individuos sentirse parte de una comunidad, en el caso de esta investigación, docentes egresadas de la ENMJN, es decir, que esta identidad colectiva de los docentes de educación preescolar implica pasiones, sentimientos que forman parte de un cuerpo que actúa colectivamente; por lo tanto, estas identidades no son estáticas o fijas, sino que van cambiando.

### **3. 3. Identidad docente**

En el apartado anterior, pusimos énfasis en la relación que tienen cultura e identidad como una noción que nos permite entender que los seres humanos estamos inmersos en un mar de imágenes, símbolos, tradiciones, costumbres, hábitos en los que nadamos; también tenemos encuentros con otros, con quienes compartimos esas tramas de significados. Ahora los invitó a que conozcamos la identidad docente. Como menciona Sáenz (2017): “La identidad del profesorado se construye constantemente y se reconstruye con el paso del tiempo, es un proceso permanente y conectado en un todo con la significación que se le da a la labor docente (p.3). Las personas que deciden formarse para ser docentes, vienen con referentes culturales e identitarios los cuales, se enriquecen con el colectivo al que pertenecerán que es la docencia.

De esta manera, quienes entran a formarse como futuros profesores, ingresan con un firme conjunto de creencias sobre el papel del profesor, que fueron configuradas durante muchos años desde su representación de estudiantes (Beauchamp & Thomas, 2006). Los procesos de práctica marcan la primera tensión del profesional

de la educación: la transición entre la identificación con el rol de estudiante a la identificación con su papel de maestra frente a grupo; y el reconocimiento de que en los procesos de práctica durante la formación inicial se ponen en juego en estos dos roles.

También, la identidad profesional docente pasa por tres tensiones: la, primera, entre la confirmación de la identidad o vocación y la adquisición de una nueva identidad; la segunda, entre la identidad atribuida a la formación y la identidad reivindicada o comprobada; y la tercera, entre el proyecto identitario personal y el de los demás (Kaddouri & Vandroz, 2008). Por lo tanto, la identidad del profesorado se construye constantemente y se reconstruye con el paso del tiempo, es un proceso permanente y conectado en un todo con la significación que se le da a la labor docente.

Este entramado de significados con los que se van encontrando los docentes en la conformación de su identidad profesional, se va enriqueciendo de manera individual y en las interacciones con los demás a lo largo de su vida. Vaillant (2007), menciona que “La identidad profesional comienza en la formación inicial del docente y se extiende durante los años de servicio laboral” (p.3). Esto se logra gracias a un proceso, tanto individual como colectivo, siempre tomando en cuenta los rasgos autobiográficos y relacionales que ha experimentado el maestro o maestra, que implica el conjunto de significaciones que constituyen a la identidad docente y comprende creencias, emociones y actitudes.

Las identidades profesionales se configuran en un complejo entramado de historias, conocimientos y procesos. Las situaciones positivas y también negativas, son de igual influencia para la construcción de la misma identidad, como lo menciona Rodríguez (2013): “Culturalmente se han difundido valoraciones axiológicas, epistemológicas y conceptuales que se adjudican a los profesores, las cuales se relacionan con el nivel en el que laboran” (p.2). Volver la mirada hacia la construcción de la identidad docente de los profesionales del nivel preescolar nos permitirá conocer los procesos educativos y sociales permeados por estereotipos que le permiten responder a la pregunta ¿Quién soy?

Ahora bien, al referirnos a la identidad profesional, se asume que en su estructuración inciden procesos individuales y colectivos, heterogéneos, que se construyen desde lo múltiple y plural y que son producto de representaciones sociales (Rodríguez, 2013). Las personas tienen referentes sociales acerca de los docentes de diferentes niveles educativos como preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad, cada profesional de la educación tiene características que lo identifican dependiendo del lugar donde se encuentra inmerso, lo cual implica una identidad y culturas específicas. De esta manera, Mercado (2007), señala que la forma de ser docente se gesta en el proceso de formación inicial.

Por lo tanto, se puede hablar de una identidad colectiva de las y los docentes del nivel preescolar siempre y cuando tengamos en cuenta que varía en el tiempo, además, de considerar que el encuentro con los otros nos permite adentrarnos a nosotros mismos, en relación de la identidad y de la práctica profesional. Pero, ¿cómo acercarnos a la construcción o cómo indagar la construcción de la identidad de las docentes de preescolar? La respuesta consiste en acercarnos y permitirnos conocer una nueva experiencia sobre el mundo con base en un horizonte en común que comparto con mis colegas, y que nos permite compartir, interpretar juntas o juntos, además, abona a construir el conocimiento en conjunto, es decir, colaborativamente; es en ese fluir, en ese dinamismo donde se desentrañan los sentidos; es contar historias que están silenciadas y merecen ser parte de un relato de educadoras y educadores que nos permitirán conocer el mundo de la vida llamado: Jardín de Niños y que continuará en los siguientes capítulos.

#### **3.4. Profesionalización docente**

Desde el rastreo de las ideas fundantes del kindergarten en Europa a finales del siglo XVIII, se vislumbró a la mujer como la persona idónea para estar frente a las y los niños de la primera infancia, dando como resultado la génesis de la tradición acerca de la feminización de la profesión de las educadoras. Esta idea impacta en la construcción identitaria de las maestras preescolares, lo cual implica una tensión entre las características como el maternaje o la infantilización de las educadoras

contra la profesionalización de esta labor, pero ¿qué es la profesionalización? y ¿cómo impacta esta noción en la identidad de las y los educadores?

Para adentrarnos a la idea de profesionalización, retomaré a Contreras (1997), quien pone énfasis en las y los docentes como profesionales. Esta noción la define el autor como una expresión de aspiración, descripción de las características del oficio de enseñar, una discusión sobre las peculiaridades y las limitaciones con que tal condición se da en las y los maestros. De tal manera que el tema del profesionalismo parece estar instalado en el discurso teórico, así como en las expresiones de los propios docentes sobre su práctica educativa.

Para el autor, una de las razones que convierte al profesionalismo docente en problemática es la proletarización del profesorado, porque el trabajo docente: “Ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir a la pérdida de la autonomía” (Contreras, 1997, p. 18). Con base en la cita anterior, podemos afirmar que las y los docentes en México son empleados de una dependencia del gobierno, que se sustenta en La Ley General de Educación, Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y la Ley Federal del Trabajo; estos documentos contienen las normas y reglamentos que regulan el empleo de las y los trabajadores de la educación en el país.

Es así, que Contreras (1997), menciona que las y los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo, como en las tareas que realizan, que los acerca cada vez más a las condiciones y a los intereses de la clase obrera. De tal manera, que las y los maestros tienen una pérdida de control sobre su propio trabajo, porque quedan sometidos al control y las decisiones del Estado o de las personas que tiene otros puestos jerárquicos superiores, perdiendo capacidad de resistencia.

Por lo tanto, existen políticas de reproducción que deben cumplir la doble misión de: “Reproducir una mano de obra de acuerdo con las necesidades de la producción, y de reproducir, recrear la justificación racionalizadora del mundo de la producción mediante la ideología de la eficacia y de la neutralidad tecnológica” (Contreras,

1997, p. 20). En el caso de la enseñanza, la atención a estas necesidades se realizó históricamente mediante la introducción de gestión científica, tanto a la práctica educativa como al modo de organización y control del trabajo de las y los docentes.

De acuerdo con el autor, las escuelas se han convertido en una organización más amplia en donde se empezaron a introducir criterios de secuencia y jerarquía. Es así, que aparece la organización graduada, que permitía homogeneizar las tareas docentes sobre el supuesto de homogeneización del alumnado al que se dirigían y aparece la jerarquización de funciones dentro de la institución escolar, mediante la figura del director (Contreras, 1997). Sin embargo, uno de los mecanismos que, según el autor, ha sido utilizado entre el profesorado como modo de resistencia, “[...] a la racionalización de su trabajo y a la descualificación, ha sido la reclamación de su status de profesionales [...]” (Contreras, 1997, p. 23). Es también la petición de un reconocimiento como profesionales, es decir, como dignos de respeto como expertos de su oficio, y, por tanto, el rechazo a la intervención de extraños o personas ajenas del ámbito educativo que puedan acceder a la toma de sus decisiones o actuaciones.

Con base en Contreras (1997), la profesionalización debe cumplir los siguientes elementos: 1. Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial. 2. El ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destreza. 3. Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas o situaciones nuevas. 4. Se debe adquirir conocimientos y desarrollar habilidades específicas que requieren un periodo prolongado de educación superior. 5. Este periodo de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesiones. 6. Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de las personas con las que se trabaja como son los padres de familia o los propios alumnos y alumnas. 7. Es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada. 8. La profesionalización posee un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades. 9. La formación prolongada, la

responsabilidad están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración.

Con referencia a estas características que se deben cumplir para ser profesionales, Contreras (1997) reflexiona acerca de que las y los docentes ocupan una posición subordinada en la comunidad educativa. Su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores, no de creadores. Los únicos que pueden reconocerse con el status de profesionales en la enseñanza son principalmente el grupo de los académicos e investigadores universitarios, así como el de los especialistas con funciones administrativas, de planificación y de control en el sistema educativo.

Por lo tanto, si analizamos esta noción de profesionalización con las tradiciones del kindergarten en Europa y el jardín de niños en México, estaríamos nuevamente frente al análisis de la historia del origen de este nivel educativo, porque la génesis de la profesión de jardinera o educadora contiene referentes de actividades que realizaban las mujeres en sus ámbitos privados, posteriormente fueron una extensión a sus labores como maestras de pequeños menores de seis años, lo que nos lleva a reflexionar acerca de la ardua tarea de que las mujeres que decidieron asumirse como educadoras logren el status de profesionales de la educación cuando la idea fundante del kindergarten refleja ese maternaje e infantilización como características que continúan permeando en el nivel preescolar.

El análisis sobre la profesionalización de las y los educadores no implica que el panorama sea cruel o malo, sino todo lo contrario existen otras maneras, otros caminos que pueden enriquecer y abrir los horizontes para enriquecer este mundo del preescolar. Como bien lo mencionan Fullan y Hargreaves (2014), quienes enfatizan en la importancia de la reflexión en el ejercicio profesional docente, es decir, poner atención a las formas de aprender y tomar en cuenta el entorno escolar que está saturado de pruebas y objetivos. Además, los autores apelan a que se debe fomentar el análisis de sus intervenciones para la mejora en las prácticas educativas.

Existe una apertura y fortalecimiento a otras maneras de ser educadoras o educadores porque nada es absoluto, las tradiciones se enriquecen sobre todo con las cohortes de los años 2000 en adelante egresadas de la ENMJN, porque esta profesionalización alienta a las y los maestros a que indaguen en su práctica y la enriquezcan, al estudiar otras líneas de investigación, que se abran a la posibilidad de conocer nuevos horizontes para la educación, además, de continuar con la historia del preescolar y de las educadoras como personas que han luchado por ser considerados parte del sistema educativo nacional, poseedores de este status de profesionales.

Aunado a lo anterior y con base en Garduño (2019), los cambios en la educación son producto de la sociedad del conocimiento y del uso cotidiano de la tecnología, esto implica la preocupación por la calidad de la enseñanza, lo cual ha hecho que la labor de las y los docentes se encuentre bajo el escrutinio de la sociedad. De esta manera, las propuestas sobre los requerimientos que las y los docentes deben cubrir se transforman para adaptarse a los cambios sociales.

Con base en la autora: “Se requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, una nueva era requiere un profesional de la educación distinto” (Garduño, 2019, p. 2). Lo que se demanda son educadoras y educadores que se definan y caractericen por poseer conocimientos, habilidades, destrezas relacionadas al ámbito educativo. Capaces de ser mediante la enseñanza mediadores entre el conocer y el aprender, entre el que enseña y el que aprende. El camino hacia la profesionalización está trazado, sin embargo, requiere de abrir la mente para aceptar que si prevalece la tensión entre la feminización de las educadoras como personas con rasgos de maternaje o infantilizados será complicado que ellas mismas y por consecuencia la propia sociedad continúe descalificando a las educadoras como semiprofesionales.

#### **3.4.1. El camino hacia la profesionalización de las educadoras**

Ahora bien, la tensión entre feminización y profesionalización del nivel preescolar implica mirar hacia atrás, es decir, de manera general rememoremos el recorrido

que trazaron diversas personas para que la educación de la primera infancia fuese reconocida y aceptada en México, recordemos que existen hasta nuestros días tradiciones que pueden prevalecer o modificarse con el paso del tiempo, sin embargo, ese mundo de la vida coexiste con nosotros encarnado en los relatos de otras personas que nos permite adentrarnos y reconocer cómo las ideas fundantes del kindergarten se manifiestan en las actitudes, comportamientos y características de ser educadora.

Es así, que antes de iniciar el siglo XIX en México, el nivel educativo al que se le dio prioridad fue la primaria, en esa época se tenía la certeza de que los pequeños mayores de seis años podían aprender a leer, escribir y resolver problemas matemáticos abstractos, dejando de lado a los infantes de menor edad por no poseer la madurez suficiente para llevar a cabo las tareas que se requerían para acceder a la educación.

Sin embargo, en el año 1867 se creó la Ley Orgánica de Instrucción Pública expedida por el presidente Juárez, en ese año dispone, en un ordenamiento principal, la fundación de una Escuela de Instrucción Secundaria para Señoritas, institución que inicio sus labores el 4 de julio de 1869, posteriormente en el año de 1878, se le dio el nombre de Escuela Nacional Secundaria de Niñas y el 4 de junio de 1888, se transformó en la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria, cabe destacar, que en este plantel educativo no se impartía una preparación específica para docentes que atendieran a las y los niños de las escuelas de párvulos anexas, además, el plan de estudios era el de primaria.

Aunado a lo anterior, la información acerca del kindergarten en Europa fue llegando de manera lenta y paulatina. Tal como lo menciona una investigación realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), acerca de los inicios del nivel preescolar en México:

En el periódico El Educador Mexicano que dirigía el maestro Manuel Cervantes Imaz, aparecen los primeros lineamientos respecto a la educación infantil, basados en las enseñanzas de Pestalozzi y Froebel. Al iniciar sus recursos la Normal de Profesores de Educación Primaria se logra

que se establezca la cátedra de Elementos de Educación Preescolar, la que fue atendida por el Dr. Luis E. Ruíz (SEP, 1989, p. 33).

Como se desprende de la cita anterior, el método de Froebel acerca del kindergarten fue la base en la que se sustentan los primeros cursos emitidos por la Normal para capacitar a los profesores y atender a los pequeños de la primera infancia, lo que nos permite afirmar que las instituciones a cargo de formar a las nuevas generaciones de docentes tendrán como referente principal las ideas pedagógicas que vienen desde Europa a México.

Posteriormente, en el año 1925, al unificarse las normales, nace la Escuela Nacional de Maestros, en esta institución se crea un anexo para párvulos donde se realizan prácticas educativas. Aunado a lo anterior, en 1928 inician las misiones de educadoras del Distrito Federal como una prolongación de las Misiones Culturales, cuya función principal era la de fundar nuevos Jardines de Niños al interior del país (González, 2005). En ese mismo año, se crea la Inspección General de Jardines de Niños, la cual estaba a cargo de Rosaura Zapata, asumiendo la responsabilidad de reestructurar la educación preescolar enfatizando en: “[...] imprimir el sello del nacionalismo y del patriotismo a todas sus acciones [...]” (SEP, 1989, P. 76). Este proyecto debía orientarse a modificar las actividades de las educadoras frente a grupo, además, de las que se estaban formando con la finalidad de crear un sentimiento patriótico en las y los niños de esa época.

En el año 1946, se organizó un Congreso de Educación Preescolar con la finalidad de exponer los adelantos alcanzados en los jardines de niños, en este evento participaron educadoras y maestros de primaria de todos los estados, en este mismo año el Departamento de Educación Preescolar se convirtió en Dirección General (SEP, 1989). Posteriormente en 1947, se separa a las educadoras de la Escuela Normal de Señoritas para constituir la Escuela Nacional de Educadoras, lo que marcó el antecedente para la transformación y consolidación de una nueva institución donde se formen docentes que atiendan a grupos de niños y niñas menores de cinco años, esto mediante el Decreto del 15 de octubre de 1947 por el

mandatario Miguel Alemán para la creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Las mujeres que se formaron como maestras de primaria y que conocieron el método de Froebel, se integraron a esta nueva institución para educadoras dando cursos con base en el plan de estudio del año 1984, el cual retoma asignaturas centradas en que las estudiantes conozcan los antecedentes de la historia de la educación, además, enfatizaba en actividades que se realizarían con los pequeños menores de seis años como el dibujo, la juguetería, los cantos y el juego. Es importante señalar que se instituyó un jardín de niños anexo a la ENMJN, el cual tenía como objetivo ser un centro de experimentación pedagógica donde las estudiantes podrían realizar sus prácticas educativas. Aunado a lo anterior, otro aspecto que resalta desde su origen, es el nombre de esta escuela, porque destaca que las mujeres son las personas que podrán asistir a esta institución educativa.

De acuerdo con Moreno (2020), en los primeros cuatro años de la década de los ochenta, más de un millón de niños y niñas se incorporaron al nivel preescolar. Esta demanda implicó cierta responsabilidad que representó cambios en la manera de concebir la preparación de las nuevas educadoras; uno de ellos implicó que, en 1984 por decreto presidencial, la formación de maestras del nivel se elevó a la categoría de licenciatura, lo que dio inicio a una etapa trascendental en la ENMJN. Incluso, el plan de estudio publicado por la SEP ese mismo año establecía la necesidad de un nuevo tipo de educadora, es decir, una más desarrollada que conozca acerca de cultura científica y general, con una mejor actitud para la práctica de la investigación y la docencia, además, de enfatizar en la formación teórica del docente a través de una relación interdisciplinaria de todos los espacios curriculares.

La institución enfrentó el desafío de ser parte del nivel de educación superior del país, lo cual implicó formar personas que adquirieran conocimientos técnicos, científicos e investigativos necesarios para cumplir con diferentes tareas propias del ámbito educativo del preescolar para poder ejercer laboralmente y profesionalmente como maestras frente a grupo. De esta manera, las aspirantes para educadoras ya no eran adolescentes que pasaban directamente de la educación secundaria a la

escuela de educadoras, esta perspectiva cambió por jóvenes más maduras e independientes egresadas de alguna escuela de nivel medio superior para poder acceder a los exámenes de ingreso de la ENMJN.

Este nuevo perfil de ingreso significó, la necesidad de una actualización académica en la institución encargada de formar educadoras. Hasta entonces, la ENMJN no ofrecía posgrados o estudios de especialización magisterial, lo que generó la necesidad de atender la formación de los docentes pertenecientes y egresadas de la escuela. Para analizar esta situación las académicas de la ENMJN continuaron con el trabajo iniciado años antes, gestándose así lo que posteriormente resultaría en la oferta de estudios de posgrado y especialización. Con base en Moreno (2020), ante las necesidades del nuevo perfil de educadora en el año 1999 se abrió oficialmente la Maestría en Educación Preescolar con Intervención Educativa, de la que egresaron dos generaciones. Es así, que, con estos logros, la escuela proponía nuevas maneras de hacer investigación educativa sobre todo enfatizando en el primer nivel educativo.

Aunado a lo anterior, en mayo del 2002: “La Cámara de Diputados emitió un decreto para adicionar al artículo tercero la obligatoriedad de la educación preescolar. Para cumplir se establecieron como plazos: 2004-2005 para tercer grado, 2005-2006 para segundo y 2008-2009 para primer grado” (Diario Oficial de la Federación, 15 de mayo 2002). Derivado de la cita anterior, con esta disposición se propone dar atención a las y los niños menores de seis años con la finalidad de mejorar la calidad del proceso educativo, además, el camino para que el nivel y las personas que laboren en él, superen ser encasillados como algo asistencial, es decir, la profesión de educadoras implica prepararse para enfrentar el reto de ser expertas en la educación preescolar. Pasar de ser mujeres que, en los inicios del kindergarten en México, extendían las actividades de su ámbito privado a un trabajo con niños y niñas.

De tal manera que el pequeño recorrido que realizamos acerca de la importancia de crear instituciones que sean la base que permita desarrollar en los infantes habilidades, capacidades, destrezas que se configuran en los primeros años de vida

y que le servirán para continuar desarrollándose en los posteriores niveles educativos; nos permite comprender el camino que iniciaron las personas que llegaron desde España con las ideas de Pestalozzi, Rousseau y Froebel en el siglo XIX acerca del kindergarten un lugar donde los pequeños llevarían a cabo actividades que les posibilitaba acercarse a la naturaleza, realizar juegos, cantos, manipular materiales de madera con el propósito de desarrollar su potencial humano, pues en este lugar se hacía énfasis en que los brotes humanos podían crecer y dar frutos. Para el pedagogo, esta analogía de ver a los pequeños como flores hace alusión a que debían ser cuidados y protegidos por una jardinera que los apoyaría, los guiaría y enseñaría por el camino del aprendizaje, en nuestros días este personaje representa a las educadoras.

Estas mujeres que en el México de 1883 comienzan a cuidar primero a las niñas menores de cinco años, posteriormente aceptarían a los varones del mismo rango de edad, lo que enseñaban era el catecismo, comenzaban a impartir lecciones de escritura, lectura, sumas, restas, además, utilizaban algunos cantos, juegos y actividades como el bordado o costura para las mujercitas. De esta manera, las prácticas que realizaban las llamadas maestras amigas, era una extensión de las labores de la vida privada, es decir, asistir a los pequeños como si fueran sus hijos e hijas, al protegerlos y cuidarlos. Aunado a lo anterior, los lugares donde recibían a las y los pequeños debía contar con los materiales necesarios como juguetes, libretas, lápices, es decir, adaptado para llevar a cabo la labor asistencial con la que se inicia esta labor.

Posteriormente, con las aportaciones de Zapata y Castañeda quienes viajan para conocer los kindergarten en Estados Unidos, logran adaptar en nuestro país esta escuela para infantes, sin embargo, como lo pudimos constatar con los referentes anteriores acerca de los inicios de las instituciones encargadas de formar a las maestras que estarían frente a los grupos de pequeños de la primera infancia, permaneció la imagen del jardín de niños como un espacio donde las familias podían dejar a sus hijos e hijas para ser cuidados y educados por una mujer que mantendría el símbolo de una segunda madre. A pesar de que han transcurrido 139

años desde que comenzaron a llegar las ideas del kindergarten, prevalece en la sociedad el ideal de concebir a las educadoras como mujeres que están capacitadas para llevar a cabo la labor docente con las y los niños menores de cinco años; este encasillamiento se fundamenta en el llamado instinto materno.

Ahora bien, a partir de los años sesenta comienza a generarse en las estudiantes de la ENMJN nuevos bríos de superación profesional, porque las jóvenes comienzan a buscar espacios para estudiar a la par otra carrera universitaria y en los años noventa la misma institución crea espacios para mejorar la práctica docente, principalmente en la investigación educativa. Así, refuerzan los conocimientos, habilidades y destreza de ser educadora abriendo el área de posgrado para las docentes frente a grupo. Sin embargo, la propia escuela se muestra receptiva al cambio al aceptar a varones en sus aulas, aunque esta situación conlleva burlas, desprecio, además, de un reto de permanencia y obtención del grado de licenciatura para los hombres que logran egresar de este lugar que históricamente es mayoritariamente feminizado.

Para concluir este apartado podemos afirmar que existe cierta tensión entre la feminización del nivel preescolar y la profesionalización de las educadoras, porque existen varones ejerciendo como educadores, sin embargo, la realidad es que prevalece la feminización del nivel porque la mayoría son mujeres. Por lo tanto, y como lo muestra la historia prevalecen las ideas de la educadora como la mujer linda, bonita, abnegada que debe ejercer su profesión con esas características, todavía falta romper con esos estereotipos para que realmente las y los educadores sean parte de la profesionalización empezando porque ellas mismas permitan una apertura a su ser docente para enriquecer la tradición a partir de reconocerse como personas que poseen dominio de su labor, que comprenden los procesos, que deciden con autonomía, que elaboran estrategias, organizando y comprendiendo los contextos donde laboran, interviniendo para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de las y los niños.

## **Capítulo IV.**

### **Estrategia Metodológica**

Al llegar a este capítulo, propongo recordar la pregunta que guía esta investigación: ¿De qué manera, la formación del nivel preescolar impacta en la construcción identitaria y en la práctica profesional de educadoras y educadores, que pertenecen a tres generaciones distintas egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en la CDMX? El recorrido que hemos seguido para rastrear los orígenes del Kindergarten en Europa y posteriormente, la llegada de las ideas fundantes de estas escuelas para niños de la primera infancia a México nos permite, conocer el contexto histórico en el que se da el encuentro entre la manera en que se atendía a los pequeños en México, con las estrategias de enseñanza del

kindergarten en Europa que arriban al país durante el siglo XIX. De esta manera, se da una fusión de horizontes para lograr recibir al kindergarten y posteriormente llamarlo Jardín de Niños. Para comprender si las tradiciones del kindergarten han permanecido, cambiado o, incluso, si pudieran existir olvidos, la manera de rememorarlos es a través del encuentro con el otro; y ¿quién es ese otro?, en este caso, la tradición que se encarna en las voces de las y los entrevistados.

La propia interprete, también, está implicada en la reflexión acerca de su propia formación y la práctica profesional, aunada a la revisión bibliográfica, la contextualización socio-histórica del preescolar, lo que ha permitido, por un lado, revisar mi propia identidad como docente y aprender del horizonte del pasado, desde el presente mismo; descubrir estos silencios, persistencias y huellas de las tradiciones. Por otro lado, entablar un diálogo que se concreta al encontrarme con las y los entrevistados.

Al escuchar la voz de otro, pondremos atención en los recuerdos, que implican experimentar al otro como tú. Para adentrarnos a estos encuentros, diseñamos un instrumento para guiar la conversación con las y los docentes que compartirán sus vivencias con respecto a la construcción de sus identidades; posteriormente, se analizarán los relatos de las y los protagonistas, para rastrear la forma en que construyeron su identidad como docentes del nivel preescolar, donde hablarán las voces del pasado en las cuales están inmersas las tradiciones. Es así, que la historia y las narraciones nos permiten dar cuenta de cómo las tradiciones pueden resignificarse, y caracterizar a un mundo de la vida llamado kindergarten o jardín de niños, esto lo sabremos al escuchar con atención las narraciones, historias y vivencias de las maestras y maestros; es decir, una historia rememorada.

#### **4. 1. Enfoque epistemológico de la investigación**

El camino que hemos transitado en este estudio, nos lleva a encontrar un sistema de creencias o supuestos en la puesta en marcha de este proceso de investigación, es decir, acercarme a describir, comprender, explicar un mundo de la vida que se comparte con otras personas. De esta manera, el trabajo aquí presentado, asume un posicionamiento epistemológico en el paradigma interpretativo, desde la

hermenéutica fenomenológica de Gadamer y Ricoeur; y a partir de la lectura sociológica de dicha perspectiva que realiza Alfred Schütz. Ahora bien, es importante conocer cada uno de los aspectos antes mencionados:

#### **4. 1.1. Paradigma interpretativo**

Comencemos con el enfoque interpretativo. De acuerdo con Sánchez Santamaría (2013), implica la comprensión de la realidad social, así, los procesos de investigación poseen una naturaleza dinámica y simbólica que es una construcción social; con base en Mendizábal (2007), la investigación puede tener modificaciones, evoluciona y puede cambiar. En ese equilibrio móvil, los elementos constitutivos deben dialogar e interactuar, es decir, “[...] esta flexibilidad se propicia, además, porque los conceptos utilizados en el contexto conceptual solo sirven de guía, de luz [...]” (Mendizábal, 2007, p. 67) El énfasis de ese proceso, está puesto en la dimensión simbólica y situada de las interacciones, además, de las prácticas. La dimensión simbólica se concibe como resultado de la construcción intersubjetiva de la realidad social. Por lo tanto, el objeto de la investigación, es la acción humana y las causas de esas acciones establecidas a partir de las representaciones de significado que las personas realizan.

Desde este enfoque, la realidad educativa es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores (Sánchez, 2013). La finalidad es comprender y describir la realidad a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de las y los docentes. Lo que nos interesa en la perspectiva de estas personas, es la comprensión a profundidad de la construcción identitaria, que nos puede ayudar a acceder al simbolismo que implica un encuentro con la alteridad y con la tradición.

Dentro de este comprender, entender y poner en relación, la noción de tradición y la construcción de la identidad docente, podemos adentrarnos al carácter

interpretativo, que sirve de trasfondo al diálogo de las ciencias sociales con la filosofía hermenéutica. Este estudio nos sensibiliza a la dinámica creativa y liberadora que se abre en la fusión de horizontes de ideas que viajan desde Europa para encontrarse en el contexto mexicano, con sus propias creencias, costumbres, por tanto, perspectivas, en las que se despliega la movilidad de la existencia, movilidad de toda experiencia de sentido, esto implicó escuchar las voces del pasado a través de textos, que me interpelaban en mi identidad profesional, ir al encuentro con otras y otros colegas para comprender como las tradiciones son resignificadas socialmente.

Hacer consciente toda esta dinámica en el ejercicio de la comprensión interpretativa permite también, una visión menos rígida de lo que son los legados, como realidad efectual, esto es al ser que lo comprende. En este punto conviene indicar lo que mencionamos de Gadamer (1977), en capítulos anteriores: la tradición vive de su permanente renovación siendo como es el horizonte móvil del ejercicio de la comprensión interpretativa. Como señala Herrera (2010): “Interpretar es la actividad fundamental de la existencia en la que se articula el sentido de la realidad” (p. 10). De este modo, desde los relatos de las personas que participan en esta investigación, es que hemos conocido la historia; también a través de textos, películas, monumentos, obras de arte podemos entablar una conversación, con nuestros antepasados y contemporáneos, lo cual nos permite comprender el mundo que compartimos incluso, con las personas que ya no están con nosotros. De este modo podemos entablar un diálogo entre ancestros y contemporáneos que nos permite imaginar y recrear el horizonte del pasado.

#### **4.2. Entrevista con enfoque biográfico-narrativo**

Desde los referentes que tenía de una entrevista, venía a mi mente diversas preguntas en torno a una temática para investigar con una persona, sin embargo, esas ideas se fueron disipando al irme adentrando a comprender que se trata de un encuentro con una persona con la que comparto un mundo de la vida, un horizonte similar en el cual estamos inmersos. De tal manera, que esa plática que entablamos

nos ofrece información que se puede analizar teniendo en cuenta los ejes de análisis que se vislumbraron en la guía de entrevista, además, de revelar los cambios ocurridos en su identidad profesional docente.

La entrevista es una interacción, por lo tanto, la forma dialógica es esencial, tanto para el contacto y la configuración misma del campo, como para la posterior producción de los relatos, sin embargo, el énfasis en las entrevistas de esta investigación estuvo en los momentos que permiten vislumbrar la decisión de ser educadora, la decisión de ingresar a la ENMJN, su estancia en esa institución, y la vivencia como maestra frente a grupo, es decir, la propia vida del protagonista. Retomando las reflexiones de Arfuch (2002):

La variedad de usos biográficos que van de la historia de vida, auto centrada y compresiva de un ciclo vital, a los diversos “relatos de vida” acotados temporalmente y remitidos a ciertos temas o acontecimientos o aún a los testimonios que involucran vivencialmente el testigo sin centrarse en él. Proponían en cambio, la denominación de “enfoque biográfico” (p. 177).

La vida de las personas está llena de acontecimientos que van entrelazándose a lo largo de la existencia. La manera en que podemos ir adentrándonos a los recovecos de las historias de las personas es prestar atención a lo que nos están compartiendo y ser precisos, concretos en lo que queremos saber de aquello que nos relatan; es ese carácter dialógico, conversacional, interactivo que crea una magia especial en el encuentro entre los sujetos

Es así, que el investigador espera cierta respuesta del entrevistado, sin embargo, las personas nos comparten sus experiencias y vivencias, además, puede ser que aparezcan otras temáticas o aspectos que no estaban previsto pero que poseen riqueza en este encuentro, retomando a Arfuch (2002):

Los roles de entrevistador y entrevistado comparten una cierta no-reversibilidad pragmática, es decir, el derecho -y el afán- casi unilateral de preguntar, que da lugar al despliegue (o repliegue) de la respuesta esperada. El producto obtenido lo será de autoría conjunta (p. 178).

Al escuchar y ver las actitudes, emociones, sentimientos de las personas nos damos cuenta que estamos viviendo y rememorando esos momentos de las historias de vida de las personas, no sólo los investigadores son los intérpretes de esos relatos, también, los otros interpretan a las personas que los están entrevistando es un encuentro que va más allá de lo que podría ser una serie de pregunta respuesta, es una charla caracterizada por una conexión la cual da como resultado una fluidez y confianza del propio horizonte en común.

Por otra parte, el enfoque biográfico consiste en hacer uso de documentos o fuentes de información, que la mayoría de las veces son autobiográficas, y por eso, se encuentran sometidas a distintas interpretaciones de personas que en el proceso de narrar su vida se transforma en el objeto de su propia reflexión, en este estudio, las y los entrevistados son los personajes de la trama que construyen a partir de acontecimientos de su vida, en los cuales se vislumbra su propia identidad docente.

Pereda Alfonso (2008) identifica algunas maneras de entender lo biográfico, a continuación, las retomamos:

1. En relación con las distintas formas de concebir lo biográfico, como técnica, como método y como enfoque.
2. En las perspectivas epistemológicas; es decir, con respecto al conocimiento que se construye a través de esta mirada.
3. En las perspectivas analíticas por medio de las cuales se interpreta el material biográfico (p. 48).

Es así, que el enfoque biográfico centra su interés en las apropiaciones y resignificaciones que las personas y colectivos realizan de los fenómenos sociales, además, de preocuparse por indagar de qué manera impactan estos fenómenos o acontecimientos en su vida diaria, los aprendizajes que van incorporando al relacionarse consigo mismos y con las personas con las que interactúan, también de la comprensión que poseen de la realidad. El enfoque biográfico para Pereda Alfonso (2008) se:

Refiere a un enfoque teórico-metodológico para estudiar la realidad social que centra la atención en la perspectiva de los sujetos, situados en determinadas coordinadas espaciotemporales. Desde este punto de vista, se trata de un conocimiento mediado por la subjetividad y atento a la producción y reproducción social a partir de las prácticas e interrelaciones por medio de las cuales los agentes construyen la cotidianidad (p. 48).

La entrevista nos permite utilizar el lenguaje para comunicarnos, además, de que la interprete se conserva atenta a la escucha para comprender los acontecimientos que nos comparten los entrevistados, porque en esos relatos encontramos contextos, personas, situaciones, acciones que implican la realidad de los sujetos. De acuerdo con Bruner (2003): “El relato es una ventana transparente hacia la realidad” (p. 20). A través de la conversación los personajes nos hablarán de su historia de vida, y la manera en que tomaron la decisión de seguir el camino de la docencia. Dentro de estas narraciones aparecerán otros significativos que son personas que apoyaron u obstruyeron las decisiones, metas, objetivos de los interlocutores. Todas estas historias estarán impregnadas de escenarios, acontecimientos, tiempos, lugares que serán rememorados por las educadoras.

En los relatos aparecerán no solo las historias de las protagonistas, también habrá voces de otras personas, situaciones que llevaron a los individuos a referirse a familiares, amigas, compañeras, autoridades padres de familia, alumnos y alumnas. De esta manera y en palabras de Hernández (2018): “Los metarrelatos son grandes relatos, es decir, una narración de una narración. Para realizar un metarrelato debemos estar conscientes de lo que narramos” (p. 1). Construimos un relato junto a otro, con las vivencias de los personajes entrevistados los cuales nos hablaron de acontecimientos desde su infancia hasta la actualidad, lo cual implica que las maestras modelaron un relato donde lo imaginario, la ficción estaba presente porque podemos compartirlo en esta investigación donde plasmamos de manera escrita lo acontecido que será leído por otra persona que puede interpretar y retomar las historias de las interlocutoras, es decir, las narraciones que conocerán en los capítulos posteriores.

### 4.3. Descripción del instrumento

Diseñamos un instrumento, que nos permitiera, mantener una conversación, un encuentro donde impere la fraternidad, un horizonte en común, así como un mundo de la vida que compartimos.

Esta interacción, por medio de las entrevistas se organizó en torno de tres momentos:

- 1.- Antes de ingresar a la formación, es decir, cuando surgió el interés por ser docente.
- 2.- El proceso de formación, el ingreso a la ENMJN.
- 3.- El ejercicio profesional, después de egresar de la institución.

Es así, que estos tres momentos se concretaron en una guía de entrevista que fue el instrumento, a través, del cual se orienta el diálogo con las y los otros.

### 4.4. La guía de entrevista

La guía de entrevista es un instrumento, que permite realizar un trabajo reflexivo para la organización de los ejes de análisis que se abordan en la entrevista. Dicho instrumento se dividió en tres apartados:

- **Primera parte.** Se presenta el proyecto de investigación, además, de:
  - a) Autorización: para la grabación de la entrevista.
  - b) Confidencialidad de los datos: uso de datos con fines de investigación.
  - c) Respeto del anonimato de las personas participantes.
  - d) Modalidad de la entrevista: biográfico-narrativo, en el cual las entrevistadas nos compartan sus experiencias y vivencias, con respecto a la construcción de la identidad como educadoras y educadores.
  - e) Duración de la entrevista.

- **Segunda parte.** Implica los temas y ejes de análisis, en este caso son tres momentos que vivieron las y los entrevistados: antes de ingresar a la institución, su estancia en la institución y el ejercicio profesional docente al egresar de la institución, lo que implica:
  - a) La toma de decisiones: la elección de la carrera, las posibles influencias en la elección de la profesión.
  - b) Paso por la ENMJN: condiciones de ingreso, expectativas en relación con la carrera, experiencia durante la formación, influencias o figuras significativas durante la formación.
  - c) La práctica profesional: descripción del centro de trabajo, los alumnos y alumnas, estrategias para trabajar con los niños, las familias, las compañeras y compañeros de trabajo, las directoras, las supervisoras, las fortalezas de las y los docentes, las áreas de oportunidad en relación con la práctica profesional docente, valoración de su propio trabajo y proyección de su práctica en el futuro.
  - d) Percepción social de la profesión desde la perspectiva de las educadoras: percepción social de las educadoras, valoración del nivel preescolar, feminización de la profesión de educadora, masculinidades en la educación preescolar, relaciones de género en una profesión feminizada.
- **Tercera Parte.** Para finalizar, el encuentro, se plantean dos preguntas:
  - a) ¿Crees que la decisión de estudiar esta carrera fue la más acertada?
  - b) ¿Cambiarías si volvieras atrás?

Estas preguntas nos orientan hacia la dimensión ética de los relatos, lo cual implica la reconfiguración que menciona Ricoeur (1990), acerca de la pre-comprensión de “sí”, hay que decir que la historia narrada da ejemplos para pensar situaciones éticas. La referencia metafórica involucra una apertura a un universo de interpretaciones para pensar el sentido del ser, esto es lo que el autor llama la metáfora viva, es leerse a sí mismo como otro.

Como cierre de la entrevista, se comenta si la entrevistada o entrevistado quisieran agregar algo más, además, de preguntarle: ¿cómo se sintió durante la entrevista?; agradecerle y dejar abierta la posibilidad de otra entrevista.

Esta guía de entrevista, me sirvió como una manera de estructurar los temas, las preguntas y los ejes de análisis, además, esta organización me ayudó a tener cierto orden, al momento del encuentro con el otro. Me percaté de que, conforme hacemos entrevistas y realizamos las transcripciones, el instrumento, está presente en nuestra memoria. Además, de que los temas imprevistos como las reacciones de los entrevistados, las emociones y sentimientos que aparecen durante la entrevista son aspectos que no están plasmados en la guía de entrevista, pero que le dan esa magia a la conversación que llevamos a cabo con las personas que nos permiten acceder a sus relatos.

#### **4.5. Identidad narrativa de Ricoeur**

Ricoeur (1990) sostiene que la identidad personal está compuesta por dos tipos de identidad: ipseidad y mismidad, pero al ser estos tipos de identidad diferentes, suelen presentarse como excluyentes, con lo cual se niega a una de éstas y con ella, una parte esencial del sujeto. Así, según Ricoeur (1990), se hace necesario establecer un puente intermedio entre ambas, para lo cual, el autor propone un tercer tipo de identidad: la identidad narrativa. Pero esta identidad, toma dos enfoques: primero, es concebida como puente intermedio y posibilitador de la dialéctica entre ídem e ipse; segundo, es concebida desde un aspecto literario como laboratorio imaginativo de las experiencias del pensamiento, es la que abre al sujeto la capacidad de concebirse como otro, o de concebir cómo actuaría en determinadas circunstancias. Ahora, hablaremos con mayor detenimiento de este tipo de identidad y su importancia en el pensamiento hermenéutico-fenomenológico de Ricoeur (1990).

A continuación, se mostrarán tres características que permiten definir la identidad narrativa, y que mostrarán que cada una de estas remiten a la dialéctica entre la identidad-ídem y la identidad-ipse:

a) En primer lugar, el término medio o puente entre identidad-ídem e identidad-ipse, es la que permite que se dé una dialéctica entre estos dos tipos de identidad que constituyen la identidad personal. En tal dialéctica, la mismidad hace referencia al carácter identificable y re-identificable como el “mismo”, pues el carácter es un conjunto de signos que permiten distinguir a un sujeto. Mientras que la ipseidad implica las variaciones o transformaciones del sujeto. Es preciso señalar que tanto la ipseidad como la identidad narrativa se enlazan con la identidad dinámica, lo que hace que el proceso de identificación disminuya, pero esto no significa que desaparezca, pues se conserva el carácter identificable que otorga la mismidad. Lo que Ricoeur (1990) plantea, es que la mismidad y la ipseidad coinciden gracias al carácter, la permanencia. Además, el autor sostiene que la ipseidad se libera de la mismidad y de su característica de inmutabilidad, gracias al mantenimiento de sí. Este último refleja que la ipseidad en tanto identidad cambiante puede mantenerse respecto a la acción de “comprometerse con”, a pesar de ser diferente de la mismidad que es la que produce la permanencia.

Estos componentes del ser humano que poseen un carácter diferente pero no excluyente, reflejan la característica esencial de la vida humana, se trata de la contingencia de sus acontecimientos, los cuales no permiten que la vida humana se califique desde el todo (lo permanente), o, desde la nada (lo variable). Hasta este momento sólo se ha hablado de la identidad personal en relación con la identidad narrativa de un sujeto. Pero no se puede desconocer el carácter literario de la identidad narrativa, de ahí que, además de hablar de sujeto, también sea necesario hablar de personaje. La dialéctica entre ipseidad y mismidad también se refiere al personaje, es la que lo conforma. Es así, que la dialéctica que conforma al personaje también se remite a una función que es constitutiva de la imaginación, es la capacidad del sujeto para ver reflejada en unos personajes ficticios, la dialéctica entre ídem e ipse, y la capacidad de extraer esto de la ficción, y llevarlo a la propia vida. Además, la relación literatura-vida es mencionada por Ricoeur (1990),

en *Tiempo y Narración III*, como identificarse-con, la cual compone el carácter de la persona. Igualmente, tal proceso de imaginación permite el ejercicio de reconocimiento de “sí” como un determinado tipo de sujeto responsable de ciertas acciones, y a su vez, de concebir al otro como un sujeto poseedor de determinadas capacidades y responsable de algunas acciones.

- b) Lo segundo, que se puede decir sobre la identidad narrativa, es que se refiere a la capacidad narrativa de los individuos. Ricoeur (1990), concibe la lectura como la dirección que une el mundo del texto con el mundo del lector ya que en ella se da el reconocimiento de la tradición y de los paradigmas de la época, con los cuales el lector puede identificarse o tomar distancia. En esta fusión de horizontes, el lector altera o modifica su identidad personal, por lo que produce una re-figuración de su propia vida. En la auto narración se da un conocimiento más profundo de la propia identidad. La narratividad es una re-significación del hacer humano, del modo de elaborar. Es así, que aparecen dos tipos de narraciones, la histórica que se refiere al mundo empírico-real, y la ficción que se refiere a un mundo posible. La comprensión de la identidad implica lo que podría haber ocurrido (ficción) y lo que ocurrió (historia).

Ricoeur (1990), plantea que la narración llega a ser una fenomenología del hacer, y que no es otra cosa que la capacidad de contar o relatar una acción que es llevada a cabo por un sujeto, es la capacidad de reconocerse como agente de una acción. Del mismo modo, es la capacidad de relatar la historia de otros y de imputarse acciones a “sí” mismo e imputarles acciones a otros. Es así que, tal capacidad consiste en la posibilidad de buscar, engendrar y tolerar las variaciones imaginativas. La identidad narrativa como capacidad de contar, decir, o narrar, lleva a la articulación del proceso narrativo de experiencias de pensamiento que conducen al sujeto o que hacen notorio en el personaje, el ponerse en la situación de, con esto aparece una interpretación sobre cómo actuaría el personaje y cómo actuaría el sujeto ante determinadas situaciones. La articulación de diversas experiencias que se conciben, y permiten reflexionar sobre el comportamiento de un sujeto o

de un personaje, es una reflexión que el “sí” puede hacer sobre sí mismo y sobre los otros.

- c) En tercer lugar, está el modo como opera la identidad narrativa, se trata de la triple mimesis que establece Ricoeur (1990), esto implica dos cosas: la narración de una historia y el carácter temporal de la existencia humana, ambos se correlacionan y surgen como necesidad transcultural. Para el autor, el tiempo humano se da gracias a una articulación narrativa, donde lo narrativo es condición de la existencia temporal. La narración es el espacio propicio para la imaginación, no se aleja de la realidad, de ahí que, para Ricoeur (1990), la hermenéutica reconstruya “[...] el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar [...]” (p. 109). La comprensión de la narración, es el primer laboratorio del juicio moral. La importancia de la triple mimesis, radica en que es la vía que posibilita la interpretación y el cuidado de sí.

En relación con la triple mimesis, cabe señalar que la mimesis I se refiere a la composición de la trama, en ella se da una pre comprensión del mundo de la acción. Esto conlleva al mundo de la vida donde se inscribe e interpelan las acciones en un horizonte cultural y esto, a su vez, remite al entramado conceptual de agentes, motivos, medios, fines y resultados de la acción. La acción implica fines (compromete a aquel del cual depende la acción), motivos (por qué alguien hizo o hace algo), agentes (los responsables de la acción), y las consecuencias que se derivan de la acción que depende de ellos. Ricoeur (1990) afirma que, “[...] la narración no se limita a hacer uso de nuestra familiaridad con la red conceptual de la acción (¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo?). Ella añade los rasgos discursivos que la distinguen de una simple secuencia de fases de acción [...]” (p. 113).

En cuanto a la mimesis II, se trata del reino del “como sí”, del mundo de lo posible. Ricoeur (1990) usa este término y no el de ficción para evitar, por un lado, el uso como sinónimo de configuraciones narrativas y, por el otro, para evitar el uso como antónimo de la pretensión que posee la narración histórica

de construir la narración verdadera. Ahora bien, al tratarse del mundo de lo posible, Ricoeur (1990) afirma que: “La obra narrativa es una invitación a ver nuestras praxis, que está ordenada por tal o cual trama, articulada en nuestra literatura” (p. 151). También aparece la dialéctica de la vida, a saber, la dialéctica entre concordancia-discordancia, pues la trama es igual a la síntesis de lo heterogéneo (concordancia discordante). Al hablar de concordancia se habla del mundo dado, de la realidad tal cual es, del carácter estático de la vida, pero al hablar de discordancia aparece el mundo de lo posible, se admite el carácter dinámico de la vida humana. Con esto, Ricoeur (1990) reconoce las dos características de la vida humana: lo dado y lo posible.

Finalmente, mimesis III hace referencia al proceso de refiguración del “sí”, y al saber práctico. Es la pre-comprensión del mundo de la acción, es la refiguración del mundo real (mundo del lector) y del mundo posible (mundo del texto), es decir, de lo que tiene lugar en mimesis I (mundo real) y lo que tiene lugar en mimesis II (mundo de lo posible). Acerca de la pre-comprensión de “sí”, hay que decir que la historia narrada da ejemplos para pensar problemas éticos y políticos. La referencia metafórica implica una apertura a un universo de interpretaciones para pensar el sentido del ser, esto es lo que Ricoeur (1990), llama la metáfora viva, es el leerse a sí mismo como otro.

Es así, que la identidad narrativa tiene como función principal ser el puente intermedio entre ídem e ipse, no se puede reducir su importancia a ello, pues como se mencionó, esta también sirve como laboratorio imaginativo de experiencias de pensamiento, y se mostró cómo, desde su aspecto literario, es la que da paso a un “sí” reflexivo, un “sí” que se concibe como un sujeto con capacidades y como sujeto que interviene en el mundo, se puede descubrir y transformar el sentir y el obrar del lector, donde el personaje aparece como un sujeto que hace y sufre, que es afectado por los acontecimientos.

Ahora bien, la identidad narrativa en Ricoeur (1990), cobra importancia en el campo ético y moral. Esto se debe a que, ella va desde las capacidades hasta las acciones y omisiones del sujeto. Así, en lo referente a las capacidades, entran en la dialéctica ídem-ipse porque, por un lado, el sujeto adquiere unas capacidades que conserva, que se mantienen (ídem), pero, por otro lado, dichas capacidades pueden ser mejoradas o cambiadas (ipse). En este punto, es necesario la identidad narrativa para que las capacidades no caigan en un vaivén, sino que, a pesar de ser susceptibles al cambio, puedan ser parte constitutiva de la identidad del sujeto. Todo esto se hace posible, gracias a la dialéctica entre concordancia y discordancia, dialéctica que como se mostró anteriormente, se logra gracias a la identidad narrativa.

También, la capacidad narrativa del sujeto le permite imaginarse en situaciones determinadas, ver el conflicto entre lo optativo y lo imperativo, ir al ¿qué hacer aquí y ahora?, quizás lo que haya que hacer sea recurrir, tras pasar lo imperativo, a la intención ética; éste es el momento, como menciona Ricoeur (1990), de la sabiduría práctica, del juicio moral en situación. La identidad narrativa remite a la triada: describir, narrar, prescribir, inmersas en la construcción de la trama y en la constitución del “sí”. La composición de la trama se da por una pre-comprensión del mundo de la acción.

Para Ricoeur (1990) la teoría narrativa solo sirve si contribuye como mediación entre la descripción y la prescripción, aquí la ampliación de lo práctico y la anticipación de lo ético se enlazan en la estructura de la narración. Así mismo, la teoría narrativa halla sus principales justificaciones entre el punto de vista descriptivo sobre la acción y el prescriptivo, Ricoeur (1990) considera que, entre el describir y el prescribir se halla el narrar. La narración lleva la descripción, y esta última amplía el horizonte práctico, luego aparece la prescripción que ensaya el juicio y las valoraciones que conducen a las implicaciones éticas del relato (real o ficticio).

En síntesis, la identidad narrativa es la que hace posible la conciliación entre los dos tipos de identidad que constituyen la identidad personal, es decir, entre la identidad-ídem y la identidad-ipse. Desde su aspecto literario, sirve para llegar a una auto-comprensión ya que se trata de la posibilidad y capacidad que tienen las personas y las comunidades para concebir y narrar lo que hacen. Se trata del laboratorio imaginativo que da paso al sí mismo como otro, y permite asumir la identidad desde un sujeto real, o desde un sujeto ficticio. Todo esto contribuye al enriquecimiento del sí mismo, pues se interpreta, se figura que es tal o cual, lo que hace que pueda concebirse en diferentes situaciones y la forma como las abordaría; es una auto-designación propia en la enunciación, y también, permite interpretar a los otros. Asimismo, la identidad narrativa hace posible concebir y reconocer las diferentes historias de una vida (de una persona o de una comunidad), y la relación que se da entre unas y otras, permite reconocer una tradición e identificarse con ella, con lo cual, el sujeto o el lector puede reconfigurar su identidad. Por ende, en la identidad narrativa tiene lugar tanto el mundo real como el mundo ficticio o de lo posible, sin que uno excluya al otro.

#### **4. 6. Ejes de análisis para las entrevistas biográficas-narrativas**

La identidad permite, por un lado, la individualización o diferenciación del resto de las personas y, por otro, ofrece la posibilidad de pertenencia a un grupo o colectivo, que implica el encuentro con otras personas que son actantes, hablantes y responsables de su actuar. Como lo menciona Schütz (1995): “Siempre me encuentro en un mundo que presupongo y considero evidentemente real. Nací en él y presumo que existió antes de mí” (p. 25). Este mundo de la vida es la región de la realidad en que las personas podemos intervenir, solamente en él, puede constituirse un mundo próximo, común y comunicativo; es, por consiguiente, la realidad fundamental del individuo.

El encuentro con el otro, implica reconocerse al mirar a los ojos a las personas y comprender que nuestros acontecimientos o vivencias pueden vincularse porque formamos parte de un lugar donde coexistimos con nuestros antepasados, contemporáneos y sucesores. Así heredamos un mundo que continuará enriqueciéndose; una manera de preservar las experiencias es a partir de los relatos los cuales serán contados de una generación a otra.

Por lo tanto, en estas historias las cuales serán resultado de las entrevistas con las educadoras, en las cuales se destaca el uso de la primera persona del singular o del plural, el “yo” individual o el “nosotros” comunitario o colectivo, que se despliega en el proceso de narrar. Esto significa que no se trata del relato de lo vivido sino de la interpretación que ofrece el o la narradora, sobre algunas experiencias o acontecimientos que selecciona libremente y que forman una trama, esto a partir de la solicitud inicial que expone la persona que ocupa el rol de investigadora. La idea consiste en formular una pregunta lo suficientemente abierta como para generar o estimular la evocación, lo cual implica que el entrevistado se sienta libre de expresar sus ideas, sin restricciones impuestas por el investigador (Pereda Alfonso, 2019).

El relato de las educadoras pone énfasis en el personaje protagonista y en lo narrado. Las interpretaciones se acompañan con el análisis de la situación de entrevista, y de la interacción que se concreta entre ambos interlocutores (narrador-autor e investigadora) en los distintos momentos, desde el primer contacto hasta que concluye el proceso de investigación.

A continuación, se presentan los aspectos para el análisis de las entrevistas con enfoque biográfico-narrativo:

1. Contenido del relato:

- 1.1 ¿De qué trata? Implica el reseñar o presentar de manera breve el contenido de la entrevista. Pereda Alfonso (2019) nos sugiere que lo anterior implica identificar:

- a. Aspectos que se reiteran en el relato.

- b. Aspectos que resultan centrales desde el punto de vista del personaje.
  - c. Aspectos que parecen de escasa relevancia para el narrador.
2. Construcción del sí mismo. En este aspecto se pone énfasis en, ¿cómo se presenta el personaje a sí mismo en el transcurso del relato?, ¿cómo se describe?, ¿con qué adjetivos se califica a sí mismo o misma?, ¿en qué roles o posiciones se ubica?, ¿cómo se describe a sí mismo en el desempeño de esos roles y en esas posiciones?
  3. Relación con los “otros significativos” en el relato. En este aspecto, nos preguntamos: ¿Quiénes son los “otros significativos”? Para darle respuesta a este cuestionamiento, enfatizamos en que un relato autobiográfico o, en una entrevista con esas características, pueden presentarse diversos personajes. Algunos apenas mencionados y otros en interacción con la figura protagonista en alguno o varios momentos del relato. Aunque, no todos son significativos. Para considerarlos dentro de esta categoría es necesario que la figura protagonista orienta sus acciones a partir de la interpretación que atribuye a las acciones de los otros personajes del relato.
    - 4.1. Funciones que pueden desempeñar los “otros significativos” en el relato. Durante la narración de los acontecimientos, aparecen diversos personajes, los cuales tienen una interacción con la figura protagonista y que impactan en sus acciones, por lo tanto, se dividen en:
      - 4.1.1. Co-protagonistas. Son quienes contribuyen a realizar las acciones, metas, propósitos, planes, etcétera de la figura que protagoniza el relato.
      - 4.1.2. Antagonistas. Son quienes obstaculizan, se oponen, o permanecen indiferentes en relación con las acciones, metas, propósitos, planes, etcétera, de la figura que protagoniza el relato.
  5. Espacialidad. Este eje alude a los escenarios reales o imaginarios donde se llevan a cabo los acontecimientos que pueden resultar significativos para la figura protagonista y donde interactúa con los “otros significativos”.

6. Temporalidad. Este eje alude a los distintos momentos y épocas en que se ubican los acontecimientos que pueden resultar significativos para la figura protagonista y cuando interactúa con los “otros significativos.
7. Acontecimientos. Este aspecto, tiene que ver con los eventos o hechos que dejan huella en la figura protagonista y, por esa razón, es frecuente que regrese sobre esos episodios en distintos momentos del relato. El énfasis de estos eventos consiste en que ponen a prueba los esquemas tipificadores y las recetas que utiliza la figura protagonista para interpretar la realidad. Podemos decir que los acontecimientos son las “situaciones problemáticas” que menciona Schütz (2001). Como el interés consiste en explicar y comprender la acción y el pensamiento humano, los acontecimientos señalan un momento en el cual los esquemas tipificadores y/o recetas no le permiten comprender a situación y orientar la acción a partir de dicha interpretación; se trata de un momento de perplejidad, cuando a pesar de ellos intentos por “normalizar” la situación, la figura protagonista se ve obligada a replantearla para incorporar nuevos esquemas tipificadores y/o recetas en su acervo de conocimiento, el cual alude a la sumatoria del conocimiento disponible que un individuo posee en un determinado momento de su biografía (Schütz, 2001)
8. Motivos para y porque de la acción. Para abordar este eje, expliquemos primero que los motivos son afirmaciones que tienden a explicar comportamientos del propio personaje-narrador o protagonista, o bien, de otros personajes significativos del relato. Al respecto, se debe tomar en cuenta que una misma acción se le pueden atribuir motivos variados e, incluso contrapuestos. En ocasiones, puede que un personaje protagonista, mencione que ignora los motivos de la acción pero que, a medida que avanza el relato y evoca acontecimientos, comience a imputar motivos a los hitos importantes de su vida, aunque antes declaró desconocerlos. Schütz (2001), distingue entre “motivos para” y “porque”; los “motivos para” suelen aparecer cuando el personaje se sitúa en el pasado, cuando sucedieron algunos hechos que considera significativos, y evoca situaciones que, desde su punto

de vista, le permiten comprender la concreción de algún proyecto o la toma de decisiones en el presente. Por otro lado, los “motivos para”, nos ayudan a comprender nuestras realizaciones presentes, como proyectos que se gestaron en el pasado, los “motivos porque” permiten explicar el pasado desde la actualidad. Estos motivos suelen ser de tipo reflexivo, en los cuales se toma distancia de la acción y se evalúan muchos factores o aspectos que nos pueden ayudar a explicarlos, desde el presente, algún hecho o suceso significativo.

9. Adhesión a un orden moral. Es frecuente, que esta adhesión aparezca bajo la modalidad de frases hechas, a las cuales el sujeto recurre para explicar su manera de comportarse o los valores a los que adhiere y de los cuales se distancia. Pueden ser propios o del grupo familiar, laboral, de amigos, etcétera.
10. Significado de las tipificaciones y recetas. Este eje implica, que, al hablar de acontecimientos, se definen las tipificaciones y recetas en relación con las situaciones problemáticas. Estas últimas pueden interpretarse como verdaderos acontecimientos, en tanto ponen en cuestión el acervo subjetivo de significados, que nos permiten conocer el mundo e interactuar con otros en la vida cotidiana. Ponemos énfasis, en este punto y regresamos sobre las tipificaciones y recetas con el propósito de adentrarnos en la búsqueda de los significados que el personaje narrador o protagonista del relato les atribuye.

Estos aspectos nos ayudan a analizar las entrevistas que hemos realizado a maestras y maestros de educación preescolar, poniendo énfasis en que se trata de una trama que construye el personaje protagonista, lo cual implica volver a escuchar la entrevista, volver a releer la transcripción, pero lo más importante, que es algo que no logra captar una grabadora o un teléfono celular, es que no oye los latidos del corazón, que es algo fundamental, eso que no registra un aparato, es lo que puede percibir el investigador, los gestos, las reacciones, las risas, las lágrimas, esa conexión que existe entre dos personas al momento de crear un ambiente de

confianza y de cordialidad. Ahora, les propongo en el siguiente apartado, que conozcamos a las personas que nos compartieron su mundo de la vida.

#### **4.7. Presentación de las interlocutoras**

Las maestras que participan en la investigación son un grupo de individuos que comparten una característica en común, en este caso ser egresadas de la ENMJN, sin embargo, pertenecen a diferentes generaciones. Por lo tanto, cada uno de las personas corresponden a una cohorte, que en palabras de Mason & Wolfinger (2001), es un grupo de individuos que entran a un sistema al mismo tiempo, por lo que se supone experimentan acontecimientos específicos que los afectan de manera simultánea. De este modo, las personas en una cohorte tienen similitudes debido a las experiencias compartidas que los diferencian de otras cohortes. Las generaciones que se presentan en el estudio son las siguientes:

La primera entrevistada pertenece a la generación 1964-1966, estos años refieren a la formación de Diana en la ENMJN, el periodo socio-histórico de esta joven enmarcan su relato que esta caracterizado por la modernización que atravesaba el país, además, de los ideales de libertad que se esparcían por todo el mundo. Al grupo de estudiantes al que perteneció la protagonista lo llamaremos cohorte de transición, porque abre nuevos significados en relación con la identidad profesional docente de las maestras del nivel preescolar.

La siguiente protagonista pertenece a la generación 1997-2001, durante el término de los años noventa e inicios del año dos mil, Margarita perteneció a la ENMJN. Para adentrarnos al relato de esta interlocutora recordamos el contexto socio-histórico de la historia de esta joven, donde se enfatiza en un cambio de milenio en el mundo entero, además, al grupo de estudiantes que pertenecieron a la institución durante estos años lo llamaremos cohorte de la generación de la reforma, porque implica un ímpetu renovador de los años noventa que logró impactar y abrir nuevos significados tecnológicos, de modernidad en todos los sectores sociales, así como en el ámbito educativo, incluida la ENMJN, donde se concreta una modificación en la formación de las estudiantes y de las estrategias pedagógicas y didácticas para trabajar con los pequeños.

La tercera interlocutora pertenece a la generación 2004-2008, durante estos años Teresa fue alumna de la ENMJN. Este periodo socio-histórico del país, se caracterizó por acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades e impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales. Al grupo de personas que pertenecieron a la institución durante estos años, los llamaremos cohorte de la generación de la obligatoriedad, porque implicó un impulso renovador para los docentes de la primera infancia, es decir, se reconoce la importancia del primer nivel de la educación en México, como una institución oficial con carácter formativo. En mayo de 2002 la Cámara de Diputados emitió un decreto para adicionar el artículo tercero de la Constitución la obligatoriedad de la educación preescolar. Para cumplir con este decreto se establecieron como plazos: 2004-2005 para el tercer grado de preescolar, 2005-2006 para el segundo y 2008-2009 para el primero. Siendo estos años los mismos en los que Teresa es estudiante de la ENMJN.

Antes de presentar al cuarto entrevistado, es importante mencionar que inicialmente se intentó contactar a los tres hombres egresados de la ENMJN, sin embargo, no se logró concretar el encuentro con ninguno de ellos. Por esa razón, y debido a la apertura que implica la incorporación de hombres como educadores dentro del subsistema de educación preescolar, se contactó a otro docente, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), quien actualmente se desempeña en este nivel educativo. Cabe aclarar, que no es una persona con formación específica de la ENMJN, por tal razón, su testimonio no aporta en relación con la formación profesional de egresados de la institución anteriormente mencionada. Sin embargo, debido a que su práctica se desempeña en este nivel, es importante recuperar su relato en relación con las áreas de oportunidad y desafío que enfrenta de manera cotidiana con colegas, familiares y alumnos, debido a que se encuentra dentro de una profesión mayoritariamente feminizada.

Por lo tanto, Archie es el cuarto entrevistado quien estudió en la UPN durante los años 2012-2016, en este periodo el país experimentaba justamente la transición del gobierno del presidente Calderón al del presidente Peña Nieto, este último impulsó diferentes reformas como la fiscal, financiera, energética y educativa. Aunado a lo

anterior, el grupo de estudiantes al que perteneció Archie lo llamaremos cohorte de la generación de la aceptación, porque implica la aprobación por parte de la sociedad no solo del nivel preescolar sino también porque cada vez se suman más varones a la profesión de las y los educadores en México.

Cada una de las personas entrevistadas nos permitieron en sus encuentros, conocer un mundo de la vida diferente, donde las miradas son distintas, los momentos, encuentros, desencuentros, huellas, olvidos, permanencias, dejaron marcas en las protagonistas. Por lo tanto, pertenecieron a grupos de personas reales compuestos en su mayoría de mujeres y algunos hombres de edades semejantes. De acuerdo, con Martínez de Codes (1986):

Las generaciones se proyectan a través de varios decenios, acumulando a veces en la tarea emprendida a las generaciones siguientes. Este concepto implica el desarrollo de una empresa común entendida como una operación de conjunto y colectiva, con participación y solidaridad de muchos, cuya acción presupone un plan o programa respaldado por una filosofía dominante y por una serie de creencias y pautas comunes que cohesionan a sus miembros (p.11).

Para conocer el contexto histórico, social, cultural, educativo donde vivieron los protagonista de los relatos, es necesario recordar el México de cada una de las cohortes a las que pertenecen las maestras de esta investigación, porque abonan elementos para comprender algunos rasgos que les permiten consolidar una identidad profesional que se caracteriza por ciertos rasgos compartidos, esto implica que todas vivieron su etapa de juventud al momento de ingresar como estudiantes de la ENMJJN o de alguna institución de educación superior, lo que significa conocer el punto de vista de los y las jóvenes acerca de la vida cotidiana en México, en ese país donde experimentaron cambios en su contexto inmediato.

Las y los maestros a través del encuentro con la investigadora, nos permitió conocer sucesos de sus vidas a través del lenguaje, lo cual implica una secuencia o serie de acciones que realizaron estos personajes, en un lugar determinado a lo largo de un

periodo de tiempo, es decir, una sucesión de hechos, los cuales imaginaremos a partir de los acontecimientos que nos comparten.

En los siguientes capítulos conoceremos estos encuentros impregnados de alegrías, tristezas, miedos, ansiedades y frustraciones que se hacen presentes en los relatos de las educadoras.

## **Capítulo V. Análisis de los relatos autobiográficos**

Este capítulo nos presenta tres relatos de mujeres que estudiaron en la ENMJN, sin embargo, en tres cohortes diferentes; las historias encuentran puntos de coincidencia en relación con la construcción de la identidad profesional docente y la génesis de ser educadora. Sin embargo, cada narración nos muestra contextos, acontecimientos, personajes diferentes. Por un lado, Diana nos invita a recordar el México de los años sesenta que se caracterizó, al igual que en todo el mundo, por el movimiento hippie que marcó esta etapa, bajo las premisas del amor libre y el pacifismo, también, fue una década de música psicodélica, drogas y revolución sexual.

Por otro lado, Margarita nos lleva al México de finales de los noventa y principio del dos mil. Lo cual implicó desconcierto en algunos sectores sociales porque se esperaba con ansias el cambio de un nuevo milenio impregnado de dudas por diferentes creencias fatalistas que apuntaban a que llegado el año 2000 se acabaría el mundo. Aunado a estos presagios, lo que si apareció fue un auge en el uso de las tecnologías, principalmente la internet.

En la historia de Teresa, en los años 2004 a 2008, el país enfrenta la necesidad de construir un México más libre, justo y próspero, que forme parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante. En ese contexto, el nivel preescolar enfrenta el gran reto de iniciar su obligatoriedad.

Más allá de los contextos, que nos presentan las protagonistas, también, nos muestran como las mujeres se van abriendo camino para salir del ámbito privado de sus hogares al ámbito público: principalmente las educadoras. Ahora bien, en el estudiantado al que perteneció Diana la profesión de maestras de Jardines de Niños, se distinguió por ser asistencial, lo cual implica que se asume la tarea de dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, protección y salud. Aunado a lo anterior, la protagonista responde al llamado de la vocación por la herencia que recibe tanto de su abuela como de su madre quienes fueron maestras.

Para la segunda entrevistada, el panorama es diferente, las educadoras comienzan a buscar alternativas para profesionalizarse como educadoras, es decir, es más frecuente que las docentes estudien diplomados, maestrías, para desarrollar habilidades y conocimientos que abonen a su identidad profesional. Sin embargo, en el relato de Teresa, todavía es notorio que existan actitudes infantiles, de maternaje en la identidad de las educadoras, sin embargo, se vislumbra el camino hacia la profesionalización con jóvenes que estudian a la par de la licenciatura en educación preescolar, otras carreras universitarias. Además, es elemental para las docentes de este nivel incursionar a otras opciones, como grados académicos, para desarrollar sus habilidades, conocimientos, saberes que les permiten fortalecer su identidad profesional docente, incluso, como investigadoras e investigadores,

porque precisamente en la cohorte a la que pertenece la protagonista ingresa el primer varón a la ENMJN, logrando concluir la carrera y ser educador frente a grupo.

Aunado a lo anterior, en estas historias coexisten dos perspectivas en las y los docentes de la ENMJN, que nos hablan de como las tradiciones de la institución prevalecen a través del tiempo, con sus variantes, permanencias y quizá olvidos, las cuales conoceremos a lo largo de este capítulo.

## **5.1. Diana**

La protagonista nació el 24 de marzo de 1948 en la Ciudad de México, su madre fue maestra de educación primaria y su padre ingeniero. Es Maestra de Educación Preescolar por la ENMJN, Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional y ha realizado diversos cursos de especialización en artes escénicas en el Centro Universitario de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México y en el teatro San Martín de Buenos Aires. Trabajó en series de televisión y radio infantil y participó como fundadora y directora del taller de teatro y literatura infantil de la Secretaría de Educación Pública. Fue fundadora y directora del Museo Nacional del Títere, del Consejo Estatal de Cultura y del Instituto Tlaxcalteca de Cultura, ejerció la docente en las áreas de expresión y apreciación artísticas en el Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México. Integró el Departamento de Educación Preescolar de la Dirección de Normatividad para la Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Desde 2001 hasta 2009 fue directora de la ENMJN. Además, participó como ponente en talleres y congresos internacionales especializados en teatro de marionetas y artes escénicas.

### **5.1.1. El encuentro con Diana**

La entrevista se realizó el día 6 de abril de 2021 a las 10:30 horas, en el jardín que tiene la maestra en su departamento; en un ambiente tranquilo y rodeado de árboles, inclusive, se escuchaban algunos pajaritos y los rayos del sol atravesaban las ramas de los árboles. Al abrir la puerta, Diana se mostró feliz e inmediatamente me invitó a pasar al jardín, me maravilló ver tantos colores y sonidos de la

naturaleza, había dos mesas con sillas, me indicó dónde nos sentaríamos e iniciamos la conversación.

A continuación, le mencioné que la entrevista era parte de la investigación que estaba realizando; la maestra manifestó su emoción por participar en una tesis de Doctorado, además, el maestro Leonel de la ENMJN, quien realizó el contacto inicial con la docente, ya le había dado algunos pormenores de la investigación, por lo tanto, solo señalé el título de mi tesis. Antes de sentarnos, ella fue por una libreta y un bolígrafo para tomar notas si era necesario. Enfatiqué que sus datos serían totalmente confidenciales, además, que le plantearía algunas preguntas, pero lo importante era que ella dejará fluir sus recuerdos y se explayara a voluntad en los temas. Otro aspecto fue referirle que si tenía otras actividades podríamos poner pausa a la entrevista, a lo que respondió que no había problema por el tiempo. Entonces, con su permiso, iniciamos la grabación.

### **5.1.2. El relato de Diana**

La protagonista se presenta a sí misma como educadora con muy escasas menciones de otros roles como madre, hija o esposa. Diana entiende su profesión como una vocación y como una herencia familiar, en este sentido, cabe preguntar, ¿qué significa para mi interlocutora, pensarse a sí misma como educadora, en términos de cumplir una vocación? Desde el sentido común, y con base en la concepción religiosa, la vocación se concibe y alude a una especie de llamado, sin embargo, para Diana, esta idea coexiste con una tradición familiar, encarnada por su abuela y su madre, quienes comparten con ella la profesión de maestras.

Si pensamos la noción de tradición como diálogo, Diana mantiene ese intercambio con sus predecesoras, y asume la herencia familiar de la docencia, sin embargo, decide ejercerla de una manera distinta. Así, ese diálogo le permite resignificar lo que ella entiende por ser docente, con otra perspectiva, es decir, no ejerce la profesión como las amigas de la época porfiriana de su abuela, señoritas elegantes, de buenas familias, que atendían a niñas y niños de hogares muy similares a los propios. Por el contrario, junto con sus compañeras, acepta el reto de abrir un Jardín de Niños, en una zona marginal de la Ciudad de México y se aviene a llenarse la

cabeza de piojos, porque considera que la educación preescolar debe incluir a todos.

En ese momento la protagonista dialoga con la tradición porfiriana que encarna su abuela. Más adelante, en otro pasaje de la entrevista, también, se evidencia este diálogo que resignifica la tradición familiar cuando, en 2008, Diana se suma a las luchas magisteriales para impedir el cierre de las escuelas normales. Al respecto, el 15 de mayo de ese año, el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, que incluía la propuesta de la lideresa sindical, Elba Esther Gordillo, para desaparecer las escuelas normales. De acuerdo con Ramos (2008), esta situación generó marchas y reacciones en las cuales, la protagonista participó activamente, como directora de la ENMJN, porque estaba en contra de la Alianza y defendió a las escuelas normales, una actitud impensable para las elegantes docentes porfirianas que se reunían en la casa de su abuela a tomar el té. Es así, que Diana representa a una nueva generación que se pregunta, ¿para quién es la educación preescolar?, ¿cómo se ejerce esa profesión?

Para rastrear la manera en que la protagonista construye su identidad profesional docente, es imperante recordar aquellos acontecimientos que aparecieron a lo largo del relato e impactaron en su trayectoria formativa y laboral. Diana nos comparte que ingresar a la ENMJN era complicado porque no todas las jóvenes de los años sesenta tenían los conocimientos que se les solicitaban en los exámenes de admisión. Al respecto, recuerda perfectamente las pruebas que se aplicaban a las jóvenes en el año 1964:

1.- El primer examen se dividía en dos, uno era de conocimientos generales, es decir, contenidos de Matemáticas, Español, Física, Química e Historia. Y el segundo era una prueba psicométrica que permitía una evaluación psicológica de las candidatas para ingresar a la escuela.

2.- El segundo examen era de percepción visual y percepción estética; se trataba de observar diferentes cuadros de autores reconocidos como Picasso, Monet, Da Vinci, Kahlo; así como de algunos muralistas, entre ellos, Rivera, Siqueiros y

Orozco. Las aspirantes debían conocer el nombre de cada pintura; también, se colocaban en caballetes dos obras de arte que parecían iguales: el objetivo era que las aspirantes encontraran las diferencias.

3.- El tercer examen evaluaba la percepción auditiva: las jóvenes escuchaban una pieza musical de autores como Beethoven, Mozart, Bach o Chopin para identificar el autor, también, en una hoja, debían diferenciar algunos indicadores como agudos y graves, distinguir los instrumentos: alientos, cuerdas, percusión. Aunado a lo anterior, entonaban canciones infantiles y las postulantes desafinadas, eran rechazadas inmediatamente.

4.- El cuarto examen consistía en caminar correctamente sobre una barra de equilibrio, bajo la observación atenta de las maestras de la institución. En palabras de Diana: “Lo que observaban era que tu columna estuviera derecha, que caminarás correctamente”, además, de seguir el ritmo de una pieza musical.

Estas pruebas a las que eran sometidas las aspirantes nos permiten conocer el perfil de ingreso requerido, es decir, las aptitudes, capacidades personales, habilidades sociales, verbales, comunicativas, numéricas y de comportamiento, además, de información sobre autores de obras de arte y de música clásica. Lo anterior permite afirmar que, probablemente, las jóvenes de clase media contaban con mejores posibilidades de ingresar porque, a diferencia de otros sectores sociales, poseían más oportunidades de apoyo familiar y económico para asistir a clases de música, canto, pintura y, de ese modo, desarrollar las habilidades requeridas por la institución formadora de educadoras.

Otro aspecto, minuciosamente observado por las maestras de la escuela, era el físico de las aspirantes, ponían mucha atención mientras caminaban por la barra de equilibrio, exigencia que inició “la pasarela”, una práctica nombrada así por algunos catedráticos de la institución, para referirse a una especie de concurso de belleza donde un grupo de mujeres aceptaban o rechazaban a las aspirantes con base en criterios estéticos extra pedagógicos y discriminatorios. En palabras de mi interlocutora: “Esa prueba decían que era clasista, que era para dejar afuera a las que no les gustaban a las maestras, el modelito para que entrarán a esa escuela”.

Solo aquellas jóvenes que reunían todas las características mencionadas podían ingresar a la institución.

Pese a estos requisitos para ingresar a la Escuela Nacional para Educadoras, en este lugar mantiene encuentros con maestras que impactaron la identidad profesional de la protagonista. Diana recuerda que en la escuela coexistían dos perspectivas, una más conservadora que era la dominante, representada por la maestra de Práctica y Observación Docente. La recuerda como una académica exigente porque ejercía una “disciplina férrea” y rigurosa en relación con el uso del uniforme que debía portarse todos los días de práctica. Además, la puntualidad era fundamental, llegar siempre con todos los materiales y planes de actividades en la mano. Las personas que no cumplían con alguna regla impuesta por la docente inmediatamente eran reprobadas.

A diferencia de la docente anterior, la maestra de Danza encarnaba una perspectiva diferente, probablemente porque había estudiado en el Instituto Nacional de Bellas Artes, lo que implicaba una formación distinta, además, por su edad, la docente no era muy lejana a las alumnas, por lo tanto, vivía intensamente las características de los años sesenta. Pero, la manera de vestir y de comportarse de esa persona, no era bien vista por las colegas, sin embargo, mi interlocutora compartió que las catedráticas de la institución toleraban a esa maestra porque: “A final de cuentas no era educadora”.

El encuentro de la protagonista con las docentes de la Escuela, le permitió conocer estas dos perspectivas, es decir, una conservadora y la otra que podíamos denominar como más progresista. Así, por un lado, Diana se formó con las ideas que atribuye a la maestra de Práctica y Observación, asociadas con un estilo docente de exigencia y disciplina que, desde la perspectiva de mi interlocutora, influyeron de manera decisiva en la responsabilidad y el compromiso que ella desarrolló hacia el trabajo con los pequeños a lo largo de toda su carrera profesional.

Por otro lado, reconoce la influencia de las ideas de la maestra de Danza, quien enfatizaba el disfrute de las actividades con las y los niños, además, de la libertad

de vestirse y peinarse como las estudiantes quisieran, con ese estilo característico de la juventud de esos años, por ejemplo, una característica notorio de esta década fueron los cambios en la moda, por ejemplo, la aparición de la minifalda y los peinados femeninos con el cabello corto al estilo pixie, que se caracterizaba por ser más corto detrás de la cabeza y en las sienes, y ligeramente más largo en la coronilla, con el objetivo de crear un mayor volumen en esta área (Rojas, 2008).

Así, las mujeres de la época encontraron ropa cuyo estilo era más informal, cuestionando los estándares previos e imponiendo coretes rectos y claramente más cortos. Sin embargo, la moda fue revolucionaria, también, para los hombres, quienes adoptaron pantalones con la denominada “pata de elefante” o “campana”, es decir, ceñidos en la parte superior y anchos desde la rodilla hacia abajo, trajes estampados de colores claros, con un corte ajustado, cuellos altos, solapas, cinturones más amplios, así como, zapatos de tacón bajo. Los hombres llevaban el cabello largo con sienes afeitadas o con largas melenas, otros lucían flequillos y, en algunos casos, cuando el peinado lo requería, empleaban vaselina para fijar el cabello.

Por lo tanto, la maestra de Danza implicó un antes y un después en la Escuela Nacional de Educadoras, porque cuestionó las ideas tradicionales sobre el comportamiento y la vestimenta de las estudiantes, con propuestas innovadoras que caracterizaban a la época. En este sentido, la maestra portaba minifaldas, invitaba al alumnado a portar esa vestimenta, incluso, en un viaje de fin de cursos con las compañeras de la protagonista, bailó públicamente acompañada por mariachis, comportamiento que, al regreso, provocó la censura de las colegas de la institución.

Ahora bien, cuando egreso de la institución, se le asignó una escuela nueva, es decir, un Jardín de Niños a la espera de ser inaugurado, aunque en un sector de la Ciudad de México totalmente “marginal”. Diana recuerda que en la zona no había calles, solo: “Había puras casuchas de lámina y de cartón, y era gente que llegó, se quedó ahí”. Para las amigas de la protagonista, como para ella misma, fundar un Jardín de Niños fue su sueño hecho realidad, impregnado de retos, entre los cuales

evocó los recorridos casa por casa, invitando a los pequeños para que asistieran a esta nueva escuela.

Recordemos que, entre las ideas fundantes del kindergarten, estas escuelas se originaron para atender a las y los niños de madres trabajadoras, sin embargo, en México, la realidad fue distinta. Los favorecidos eran las y los hijos de las familias pudientes. Sin embargo, en el relato de Diana se muestran señales de un cambio hacia una educación preescolar para todos y todas. De acuerdo con este ideal, la narradora menciona que, en compañía de sus amigas, salió a buscar a los nuevos beneficiarios, los pequeños que provenían de familias pobres, quienes desconocían el objetivo de esta nueva escuela, por lo tanto, ellas se enfrentaron a la indiferencia y el rechazo de la gente de los alrededores, que “en algunas ocasiones, nos cerraban la puerta en la cara”. Sin embargo, la entrega total de Diana y sus compañeras para el logro de ese ideal, culminó con la aceptación de la comunidad.

El Jardín de Niños se inauguró en el año de 1967 y contó con la presencia del presidente Gustavo Díaz Ordaz. Una razón fundamental para que este personaje asistiera a la ceremonia de apertura fue que la amiga de Diana, hija de un alto funcionario, trabajaba en esta escuela, incluso, esta señorita aparece en varios acontecimientos del relato, sobre todo, aquellos que se relacionan con la organización de eventos sociales. Al respecto, uno de ellos fue el viaje de egresadas a Guadalajara, donde las recibió una comitiva de bienvenida con mariachis. En palabras de Diana: “Como el papá de una de mis compañeras era un alto funcionario y tenía conocidos en Guadalajara, personas también que eran de alto nivel político, les dijo: ‘Ahí va mi hija con sus compañeritas’. Nos trataron como reinas”. Este viaje también se caracterizó porque les organizaron recorridos a lugares cercanos como Tlaquepaque o Lucio Cabañas.

En este punto, cabe mencionar que, como parte de la celebración por el egreso de la Nacional de Educadoras, se organizó un viaje al extranjero, específicamente a Europa, sin embargo, no todas las alumnas podían costearse un boleto de avión, por eso, solo participaron algunas jóvenes del grupo, incluida Diana. De lo anterior se desprende que la protagonista se relacionaba con amistades pertenecientes a

clases sociales altas, aunque en el relato también menciona a otras compañeras de clase media y baja. Así, ella recuerda específicamente a una colega que simultáneamente estudiaba otra carrera en la UNAM, para obtener mejores credenciales a fin de ingresar al mercado laboral. Esta anécdota evidencia un proceso de cambio en la composición del alumnado que coincide con las transformaciones ocurridas en la sociedad de la época. De este modo, las estudiantes muestran un interés en la formación docente como un trabajo y no solo como una antesala del matrimonio.

De tal manera, que los cambios que comienzan a gestarse en los años sesenta del siglo XX, las mujeres buscan y encuentran nuevos caminos para abrir sus mentes y horizontes, en el ámbito sexual, personal y social, incluso, en el ámbito profesional. Por ejemplo, el mundo de las mujeres en esta época, no solo se circunscribe al ámbito privado, como esposas abnegadas y amas de casa al cuidado de los niños. En los sesenta, cada vez es más frecuente que las mujeres accedan a estudios universitarios, es decir, se abren espacios de participación en el ámbito público, como profesionales en diversos campos. En este sentido y con base en el relato de Diana, podríamos decir que el significante central que estructura las funciones y rol de las docentes de preescolar es “mujer” y alude a las que pertenecen a estos sectores de clase media en busca de una identidad propia, tanto en lo personal como en lo profesional.

De acuerdo con La Valle (1988), mientras que la mujer de clase alta se dedicaba a la vanidad y a superficialidades, la mujer de clase media tenía que buscar un lugar en la sociedad, creando con ello diferentes situaciones para la superación personal y profesional. En cambio, la mujer de clase baja era la más desprotegida, muchas de ellas no estaban casadas, y mantenían a sus hijos e hijas sin los recursos suficientes para salir adelante. En el relato de la protagonista podemos constatar que las jóvenes provenientes de clase media son las que buscan acceder a la universidad.

En relación con lo anterior, la presencia de las mujeres a los estudios universitarios y profesionales adopta un ritmo creciente y constante desde los años sesenta en

adelante. Así, la protagonista recuerda que, en sus años de estudiante, una compañera realiza estudios universitarios a la par de estudiar para educadora. Años después, durante su gestión como directora de la ENMJN en la primera década del siglo XXI, la composición del alumnado había cambiado considerablemente con el ingreso de jóvenes provenientes de diversos estratos sociales y contextos; aunado a lo anterior, durante su gestión, Diana apoyó la aceptación de estudiantes varones en la institución.

Ahora bien, al evocar algunas experiencias significativas de su trayectoria laboral, Diana recuerda una ocasión en que organizó con sus alumnos un recorrido por el mercado de la comunidad, donde se había instalado una feria y en un juego de caballitos encuentra a Víctor, un niño de cuatro o cinco años que atendía y cobraba por subirse a la atracción. La protagonista invita al pequeño a asistir al Jardín de Niños, sin embargo, la madre responde de forma grosera e indiferente con Diana. Para sorpresa de mi interlocutora, al siguiente día, él asiste a la escuela. Pero no llega solo, lo acompaña su perro Chocolate.

A pesar de que el niño solo asistió un mes y medio, para la protagonista implicó una experiencia que abonó a la construcción de una mirada distinta sobre la población beneficiaria del preescolar, no solo las y los niños que asistían de la mano de sus madres y que esperaban por ellas a la salida de la escuela, sino alumnos como el pequeño Víctor que llegaba acompañado de su perro y se retiraba con él al finalizar la jornada escolar.

En relación con lo anterior, mi interlocutora se refiere a Víctor como el amor de su vida, aquel niño que llegó para cambiarle la mirada sobre la infancia y el papel del preescolar: un pequeño independiente, que sabía resolver situaciones de la vida cotidiana como recibir el dinero de la feria y dar el cambio, distinto de otros pequeños a quienes caracteriza como consentidos por los padres de familia, e incluso, por ella misma.

Otro personaje que cambió la perspectiva y la práctica profesional de Diana fue una pequeña, Lupita, una niña violentada. La protagonista asumió y afrontó el compromiso de apoyar a esta alumna, aunque puso en crisis sus conocimientos y

sus sabes, porque ser maestra de Jardín de Niños no solo consistía en jugar o aprender con los pequeños; Lupita necesitó afecto y paciencia para superar los conflictos emocionales ocasionados por la violencia que sufrió. Para mi interlocutora, implicó esforzarse por atender no solo a la niña, sino a todo el alumnado a su cargo, sin dejar de lado todas las actividades que realizaba como educadora. Diana siguió adelante, en respuesta al llamado de Lupita, de Víctor y de tantos otros pequeños que le permitían cumplir esa aspiración de ser maestra, es decir, de ser una profesional en su ámbito laboral, al mostrarse como una experta en su práctica, además, de estar preparada para asumir cualquier vicisitud que se le presentara.

Para la protagonista, trabajar en el Jardín de Niños como educadora titular: “Fue un sueño hecho realidad”, porque significaba compartir experiencias con sus amigas, todas recién egresadas de la Nacional de Educadoras, donde llevaron a la práctica lo que habían aprendido en la escuela en un espacio ideal con un equipo de colaboración donde: “Nadie te metía zancadillas, nadie competía contigo, era: si le iba bien a una le iba bien a la otra”. Posteriormente, Diana se casó lo que implicó un cambio de domicilio y de centro de trabajo, en donde conoció a otras educadoras diferentes a sus amigas que se apoyaban entre sí.

Al enfrentarse a otras realidades dentro del colegiado, la experiencia fue distinta. Así lo rememora mi interlocutora:

Quando salí de la burbuja y me enfrenté a lo que eran los ambientes en otros Jardines de Niños fue terriblemente decepcionante, porque sí, me tocó ver la competencia, la deslealtad, la hipocresía con los padres de los niños, y cuando ya se iban trataban mal a los niños, o con prepotencia, o sea, si me tocó ver eso que me decepcionó mucho.

La protagonista cambió de escuela en tres ocasiones y aunque solo en el primero encontró un colegiado donde todas las educadoras se apoyaban y colaboraban entre sí, en los demás Jardines de Niños, Diana respetó las maneras de pensar y actuar de sus colegas, aunque estas situaciones le provocaron malestar al percatarse de un mundo distinto al que había imaginado y vivido con sus amigas.

Dentro de estas escuelas mi interlocutora conoció a figuras de autoridad como las directoras y supervisoras, estas últimas asumían la consigna de vigilar la labor docente, en palabras de Diana: “Se formó una élite de supervisoras muy autoritarias, nada se movía sin que las supervisoras aceptaran, hicieron como un grupo de poder, era muy complicado”. A pesar de que la protagonista se encontró y conoció a personas con actitudes déspotas y autoritarias, ella contaba con el referente de su maestra de Práctica Docente, y asoció las actitudes de las supervisoras con la responsabilidad, disciplina y profesionalismo en el trabajo que les inculcó aquella docente, por lo tanto, Diana menciona que llevó a cabo su labor sin ninguna rispidez con las supervisoras.

En el relato, la protagonista evoca otra situación vinculada con colegas, esta vez con las docentes en formación que realizaban sus prácticas profesionales. Así, ella descubre que no solo existían maestras con perspectivas tradicionales en la Nacional de Educadoras; también, en los Jardines de Niños predominaban las exigencias y la disciplina férrea, donde las nuevas formas de pensar implicaban un riesgo para aquellas docentes aferradas a métodos estrictos, que no permitían las innovaciones, porque generaban una crisis en la práctica profesional. Sin embargo, para Diana, el encuentro con nuevas generaciones de educadoras significó la oportunidad de aprender del otro; para ella, lo diferente no representaba una amenaza, por el contrario, reconocía que las nuevas generaciones aprendían de las docentes frente a grupo. Incluso, en una ocasión la protagonista se enfrentó a una directora, que humillaba a las practicantes, Diana se ubicó a favor de las jóvenes, pidiéndole a la autoridad que dejará de molestar a las docentes en formación.

A manera de cierre, el relato de Diana se articula en tres niveles de análisis. El primero de ellos nos remite al México de los años sesenta, que impactó en la vida cotidiana con cambios que iniciaron durante este periodo histórico en el mundo, donde se llevó a cabo una revolución sociocultural, que tuvo como principal característica la aparición de una nueva modalidad de capitalismo, la emergencia de nuevos actores y movimientos sociales, en una modernidad que transitaba el país en coincidencia con procesos de transformación a nivel mundial.

La segunda dimensión de análisis remite a los cambios que impactaron en la Escuela Nacional de Educadoras, en específico, los otros significativos en el relato de Diana, que contradicen el perfil o modelo dominante en la institución, el ingreso de un nuevo perfil de estudiantes y de catedráticas, de un sector social que no tenía representación mayoritaria en la institución. Estos nuevos personajes, inician una modificación en las tradiciones de las maestras encargadas de la formación de las jóvenes estudiantes.

La tercera dimensión remite al diálogo de Diana con las tradiciones del kindergarten o el Jardín de Niños, desde el significado de infancia, el cual implica un encuentro con el alma del niño, donde la maestra también se maravilla y asombra por ese mundo que le revelan los pequeños. Aunado a lo anterior, el descubrimiento se acompaña por el disfrute de esos momentos a través del juego como medio para concretar esta mística, es decir, el encuentro con el otro, que trasciende la dimensión pedagógica y didáctica.

También, la cohorte a la que pertenece la protagonista se caracteriza por la apertura a una nueva manera de ser educadora, donde el perfil de ingreso que privilegiaba una estética corporal acorde con aptitudes maternas, se desplaza hacia la aceptación de aspirantes que inician el camino hacia la profesionalización de las educadoras. Todo este diálogo con las tradiciones lleva a Diana a resignificar la concepción de vocación y de práctica profesional en términos de mística, es decir, la docente se abre al alumno y no al revés, además, el preescolar es para todas y todos los pequeños, por ser una instancia de formación importante en una etapa fundamental para el ser humano, además, el juego posee finalidades no sólo recreativas sino también formativas.

Aunado a lo anterior, la historia de Diana nos muestra a una mujer que encarna las tradiciones del kindergarten, las cuales implican las particularidades del oficio de ser maestra, que inicia como un llamado, una vocación “relacionada con el apostolado o el sacerdocio” (Tenti, p. 104). Sin embargo, las educadoras comienzan a abrir su panorama y comprender que pueden continuar fortaleciendo su identidad

profesional docente mediante el estudio de otras licenciaturas, además, de participar en el ámbito público en defensa de su profesión.

Antes de pasar al siguiente relato, es importante mencionar que, durante los años de estudio de Diana, la institución se llamaba Escuela Nacional de Educadoras, tal como hacer referencia Moreno (2020), “Antes a la ENMJN se le conocía como la Escuela Nacional de Educadoras, la demanda de su oferta educativa la convirtió en la mejor opción de su tipo en el país” (p. 20). Es así, que a partir de la siguiente historia nos referiremos a la escuela con el nombre que ostenta hasta nuestros días: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN).

## **5.2. Margarita**

La protagonista nació el 23 de diciembre, su madre es ama de casa y su padre, ya fallecido, trabajó como empleado de baños públicos y como vendedor de artículos para remodelar casas. La familia está compuesta por una hermana y dos hermanos. Actualmente, está casada; su esposo es Ingeniero en Informática y tiene dos hijos, una niña y un niño. Ella estudió Ingeniería en Informática en la Universidad Nacional Autónoma de México por dos semestres, sin embargo, decidió abandonar la carrera. Posteriormente ingresó a la ENMJN, donde obtuvo el título de Licenciada en Educación Preescolar. Cuenta con una experiencia de ocho años como docente frente a grupo. Estudió la Maestría Inter normales y concluyó los créditos, pero no se ha titulado. Asistió a diversos diplomados y cursos en el ámbito educativo, de manera presencial o virtual. Actualmente es directora de un Jardín de Niños al sur de la Ciudad de México.

### **5.2.1. El encuentro con Margarita**

La entrevista se realizó el sábado 29 de mayo de 2021, a las 15:30 horas, en una cafetería al sur de la Ciudad de México. Margarita se encontraba sentada en el área de terraza; después de los saludos iniciales, ella mencionó que se escuchaba mucho ruido por lo autos que circulaban por la avenida, sugirió trasladarnos al interior del local y entramos. Ocupamos un par de sillones bastante cómodos, en el local solo se encontraban cuatro personas. La maestra se sentó y durante toda la

entrevista mantuvo el bolso entre sus brazos, además, al iniciar la conversación, tenía la vista fija en el celular con el que grabé. En ciertos pasajes de la entrevista, en específico cuando recordó algunas palabras que le decía su padre y comenzó a llorar, fue la primera vez que sus ojos se encontraron con los míos.

Al principio, platicamos un largo rato acerca de una directora, amiga en común de ambas, quien falleció en diciembre de 2020; recordamos momentos compartidos con ella y la dificultad para aceptar su partida, además, comentamos los planes que tenía para el futuro y que lamentablemente ya no se podrán concretar. Sin lugar a dudas fue un momento emotivo, incluso, se me quebró la voz y mis ojos empezaron a llenarse de lágrimas, sin embargo, agradecemos porque tuvimos la fortuna de compartir maravillosas experiencias con la maestra Isabel que siempre permanecerá en nuestros corazones.

Posteriormente, la maestra Margarita me preguntó: “¿Cómo te va en el Doctorado Paty?” Cabe mencionar que cuando inicié la etapa del posgrado, me encontré un par de veces con mi interlocutora en el Jardín donde laboraba. En esos encuentros le comenté brevemente la investigación que estaba realizando, así que, en esta ocasión, solo expresé que era un honor para mí que una persona con sus excelentes referencias, como docente frente a grupo y como directora, me brindara la oportunidad de entrevistarla; le mencioné el título de la investigación y que utilizaría un nombre ficticio para asegurar la confidencialidad de sus datos. La maestra Margarita estuvo de acuerdo.

A continuación, agregué que la entrevista adoptaría la modalidad de una plática acerca de sus vivencias y recuerdos sobre su trayectoria laboral. También, manifesté que si debía retirarse detendríamos la grabación. Ella respondió que disponía de toda la tarde para platicar conmigo, incluso, esperaría a su esposo e hijos porque la alcanzarían en ese lugar para ir al cine después de nuestro encuentro. Posteriormente le pedí permiso para iniciar la grabación, coloqué mi celular en modo avión, abrí la aplicación de la grabadora y comenzó el relato.

### **5.2.2. El relato de Margarita**

La protagonista comienza presentándose como esposa y madre de familia, posteriormente, se define como una persona a quien le agrada ocuparse de su formación profesional, también, se describe como “amiguera”, término que alude a la facilidad para relacionarse con las personas y lograr un vínculo afectivo. Sin embargo, “Con el paso del tiempo algunos amigos o amigas se van alejando, pero los que quedan son amigos de verdad”. Además, se considera una docente a quien le gusta mucho su trabajo, lo disfruta a pesar de las complicaciones que puedan presentarse en los Jardines de Niños.

En relación con lo anterior, la narradora evoca diversas experiencias donde afrontó dificultades durante el ejercicio de la práctica profesional. La primera de ella ocurre cuando realizaba sus prácticas como maestra en formación y la tutora no la apoyó, por el contrario, la exponía y hablaba mal del trabajo de Margarita con sus compañeras del Jardín. De esta manera, el rechazo de esta maestra impactó negativamente en la protagonista al sentirse insegura, por ejemplo, al emitir sus puntos de vista en plenaria con las otras docentes que conformaban el colegiado. Otra situación complicada ocurrió en su primer año como docente frente a grupo, cuando sus compañeras de trabajo boicotearon una pijamada que había planeado con padres de familia: las docentes avisaron a la directora y la Supervisora quienes decidieron cancelarle la actividad. En otro ciclo escolar, la protagonista conoció a un pequeño que mordía a sus compañeros y a la propia Margarita, situación que la llevó a sus límites de tolerancia, reconociendo que tenía que buscar otras opciones porque, en palabras de mi interlocutora: “Yo no quiero hacer algo que no, la desesperación te lleva a hacer otras cosas”. Finalmente, el niño fue canalizado al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

Posteriormente, como directora, Margarita afrontó otras complicaciones, incluso, en el primer año afrontó el rechazo de las docentes y de los padres de familia del Jardín de Niños donde llegó. Por un lado, con sus colegas enfrentó amenazas, demandas, robo de material de la escuela e incumplimiento de acuerdos. Estas situaciones la impulsaron a estudiar y analizar detalladamente las obligaciones y responsabilidades docentes que están plasmadas en la “Guía operativa para la

organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas de la Ciudad de México”.

Por otro lado, la protagonista resolvió imprevistos como accidentes de niños y niñas. En relación con lo anterior, rememora uno en especial con un pequeño que padecía convulsiones. En cierta ocasión, durante uno de estos episodios, Margarita apoyó a la docente del niño quien se encontraba completamente inerte: “Yo estaba angustiada, entre mi educadora y yo sentíamos que nos iban a llevar a la cárcel, este tipo de cosas te rebasan”. Afortunadamente, el pequeño fue trasladado a un hospital donde se recuperó favorablemente.

En otra ocasión Margarita experimentó, junto con el personal a su cargo, un temblor que ocasionó la caída de una barda de la escuela. Al observar el desastre, los padres de familia brincaban los escombros para auxiliar a los pequeños, por fortuna, nadie resultó herido. Esta situación le ocasionó un fuerte estrés. “Me contuve mucho ese día, duré una semana enferma del estómago, tardé semana y media para poder llorar, contienes todas esas emociones por la responsabilidad que implica ser directora”. Pero, desde su punto de vista, todas las situaciones complicadas que ha vivido fortalecieron su identidad profesional porque ahora sabe cómo responder a imprevistos o escenarios negativos que pueden desencadenar conflictos.

También, se considera una persona responsable, cualidad que la caracteriza desde niña, por ejemplo, comparte que sus padres nunca le insistieron para realizar las tareas escolares; por el contrario, cuando Margarita llegaba del colegio, lo primero que hacía era realizar las labores de la escuela. Sin embargo, también se presenta como una persona insegura, “No podía ver de lo era capaz de hacer, a pesar de que tenía diversas capacidades para poder hacer las cosas”. Pero, reconoce que su padre le brindó la confianza para afrontar sus incertidumbres. Aunado a lo anterior, la protagonista asume que ha logrado vencer esa dificultad y nerviosismo gracias a todos los acontecimientos vividos como docente frente a grupo y, en la actualidad, como directora de un plantel preescolar donde es la líder de un colegiado.

Así mismo, se define como una docente y directora maternal porque en todo momento está pendiente de las personas a su cargo, tanto en lo profesional como en el aspecto emocional. Tal como lo menciona mi interlocutora: “El tener hijos te cambia el panorama y ves a los demás como aquellas personas que te necesitan”, por lo tanto, siempre apoya y ayuda a los otros. Aunado a lo anterior, se presenta como una directora “apapachadora” con sus docentes y alumnos, es decir, demuestra su cariño con abrazos, besos y palabras de aliento.

También habla de sí misma como una persona que constantemente se analiza para reconocer sus errores, de esa manera, los identifica y, posteriormente, busca cursos y diplomados que le aportan conocimientos para potenciar sus áreas de oportunidad, además, esas acciones de formación contribuyen para mejorar las estrategias en el aula. Por lo tanto, al fortalecer su formación personal y profesional, apoya a sus docentes en el trabajo con los pequeños. Se define como una maestra a quien no le gustan los conflictos, y si es posible los evita. En cambio, le agradan los ambientes de trabajo colaborativo a partir de la docencia reflexiva.

Para Margarita, la opinión de las demás personas es fundamental en la toma de decisiones. Al respecto, durante el relato menciona que en todo momento su padre le decía: “Tú, puedes. Yo sé, que tú puedes”. Estas palabras la motivaron para salir adelante cuando tomó la decisión de cambiar de la carrera de Ingeniería a la Docencia. En relación con este episodio, la protagonista evoca que, en los años noventa, la profesión de moda era Ingeniería, por esa razón, y pese a que deseaba formarse como educadora, decidió ingresar a la UNAM para darles esa satisfacción a su familia. Recordemos que en relación con la vida cotidiana al finalizar los años noventa, México esperaba la llegada de un nuevo milenio donde la juventud a la que pertenecía Margarita, salía a las calles a pasear con sus amistades a centros comerciales, además, observaban series de televisión como Beverly Hills 90210, Friends, Aprendiendo a Vivir, etcétera. Los adolescentes y jóvenes imitaban la manera de vestirse y actuar de aquellos personajes, por lo tanto, predominó el estilo de la década de los noventa donde “el gel para la cabellera tenía onda”, es decir se utilizaba fijador para el cabello para crear diferentes tipos de peinados, además, lo

prohibido se murmuraba por las calles, en específico temas relacionados con la sexualidad, los divorcios, e, incluso, las drogas, temas que aparecían en los programas televisivos.

Ahora bien, la situación que vivió la protagonista con sus padres, tiene que ver con la situación que experimentaba el país, porque en México en los años noventa, el Estado: “Emprendió una reforma a su sistema de educación superior, para enfrentar los desafíos de la masificación. Se pretendía ampliar las capacidades de las universidades para absorber la demanda, además, de aliviar las presiones financieras” (Moreno, 2017, p. 27). Es así, que el sistema de educación superior ha continuado con su proceso de desarrollo y de expansión porque la matrícula crece y muchos jóvenes desean aspirar a estudiar la educación superior, en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México o el Instituto Politécnico Nacional.

Estas tendencias se apoyaron en las bases institucionales creadas por las políticas de modernización e instrumentadas a partir de la década de 1990. De acuerdo con Moreno (2017): “Los resultados fueron positivos. El deterioro institucional y académico se revistió, la calidad de los programas educativos mejoró en forma sustancial” (p. 41). De tal manera, que las universidades introdujeron importantes cambios en sus mecanismos de gestión, de gobierno y de administración. Sin embargo, el modelo significó también un crecimiento incremental en la matrícula, insuficiente para atender la demanda de acceso a la educación superior, situación que no vivió Margarita porque en la primera ocasión que realizó el examen de ingreso fue aceptada por la UNAM, sin embargo, sus padres anhelaron el mejor futuro para su hija, lo cual para ellos implicaba que accediera a estudios universitarios, en instituciones que se fortalecieron, siendo, la mejor opción tanto para los jóvenes, como para las familias de estos.

Ahora bien, retomemos el relato de Margarita, porque después del examen de ingreso inició un curso propedéutico para nivelar conocimientos porque eran muy pocas las personas aceptadas de manera directa. Durante ese semestre inicial ella recuerda: “Si batallé mucho, a pesar de que tuve maestros muy buenos de

matemáticas en la prepa, no se compara el nivel de matemáticas”. Al concluir el curso, Margarita ingresó al primer semestre de la carrera, pero descubrió: “Esto no es lo mío, esto no es lo mío”. De acuerdo con el relato, la exigencia de los maestros y el nivel de matemáticas era muy elevado: “Yo me sentía incapaz de seguir adelante con esa carrera”.

Aunado a lo anterior, la protagonista se sentía en inferioridad de condiciones en relación con sus compañeros: “En primer semestre nos dejaban series de veinte a treinta problemas para entregarlos en la siguiente semana, yo avanzaba dos problemas, tres problemas en un día y desvelándome, tres, cuatro de la mañana, y no podía”. Este acontecimiento en su vida le recordó la orientación vocacional: “Dentro de mis aptitudes yo voy siempre al área social, y me comentaron: ‘Tú vas como para el área educativa, o el área de trabajo social’”. De tal manera que Margarita reconoció sus aptitudes y lo que realmente quería: estudiar pedagogía. Así, el proceso de introspección le permitió percatarse: “Cómo me fui desvirtuando, y la presión social me llevó a otra parte, ¿no?, entonces, te digo, yo ahí fue cuando me di cuenta realmente que quería estudiar”. Los hechos narrados podrían interpretarse como una búsqueda de validación externa de sus deseos y expectativas, tanto en las palabras de su padre como en la orientación del servicio universitario, que la ayudaron a cambiar de carrera.

La narradora reconoció sentirse mal por su confusión entre continuar o abandonar la carrera, esto lo provocó un problema existencial porque sabía el sacrificio de sus padres para pagar el transporte y la comida. La protagonista se cuestionó: “¿Cómo les voy a decir a mis papás? Les fallé”, platicó con su padre acerca de la situación y para su sorpresa, él le respondió lo siguiente: “No, está bien, no te preocupes, mejor que te hayas dado cuenta ahorita que comienzas, que ya cuando ibas a terminar, ¿qué piensas hacer?” La opción más viable era cambiarse a Pedagogía en la UNAM, sin embargo, escuchó de una escuela para la formación de educadoras. De esta manera Margarita decidió realizar los exámenes de ingreso a la ENMJN.

En esta institución, conoce a diferentes docentes, quienes aportaron a la construcción de su identidad profesional. Al respecto, el relato de la protagonista evidencia que, a finales de los años noventa y principios del dos mil. Todavía coexisten en la escuela las dos perspectivas contrapuestas relacionadas con la formación profesional de las educadoras, es decir, una más conservadora y otra progresista tal como había aparecido en el relato de Diana.

La primera aparece asociada con la maestra a cargo de la asignatura Laboratorio de Docencia, quien obligaba a las alumnas a portar todos los días el uniforme o el pants de la escuela, además, de la bata para realizar las prácticas. Para mi interlocutora resultaba complicado comprar ambos uniformes porque provenía de una familia de recursos limitados: “Mi mamá y mi abuelita me hicieron el pants y la bata, la familia lo hizo para no gastar”. Aunado a lo anterior, la docente reprobaba a las alumnas que no cumplieran con sus exigencias, ya sea por no portar el uniforme o por no llevar los materiales requeridos a las prácticas. En aquel entonces, Margarita y sus amigas utilizaban reciclados para elaborar lo que se les exigía, sin embargo, las alumnas que podían comprar materiales nuevos recibían la máxima calificación, diez puntos, mientras que la protagonista y sus colegas lograban acreditar la materia con siete: “La maestra era elitista, se le notaba a leguas, sí, se le notaba en su forma de hablar, caminar, en la ropa y accesorios que llevaba, además, de ser sumamente exigente”.

En este punto podemos retomar los aportes de Imbernón (2020), quien reflexiona sobre la educación conservadora en estos términos: “Las escuelas son centros de adoctrinamiento mediante la exigencia y un conjunto de normas para mantener el orden entre los integrantes de los grupos” (p.1), además, en líneas generales, las personas que adscriben a esta posición en la enseñanza, tienden a rechazar el cambio y a luchar por la imposición de una moral religiosa, valores tradicionales y, por supuesto, el orden y el control son elementos fundamentales en su forma de pensar la realidad social.

Con base en Imbernón (2020), a las personas que ejercen la educación conservadora les desagrada que se enseñen aspectos de la vida cotidiana con el

argumento de que las libertades individuales nunca han de vincularse con las problemáticas sociales, incluso, manifiestan un gran rechazo a tratar temas como el aborto, la diversidad sexual, la droga, las pedagogías libertadoras. Aunado a lo anterior, y de acuerdo con el citado autor, las personas ubicadas en esta perspectiva: “Ven las desigualdades sociales y la segregación escolar como algo inevitable de la condición humana, puesto que algunos alumnos están predestinados y no se puede hacer nada” (p. 2). Al retomar las palabras de la protagonista, observamos que, para la docente de Observación y Práctica Docente, había alumnas elegidas por la clase social a la que pertenecían, y alumnas rechazadas o segregadas porque provenían de clases sociales bajas, quienes no podía acceder a materiales y uniformes nuevos.

De esta manera, los docentes con actitudes conservadoras: “Nos arrastran hacia una educación discriminatoria que ataca la autonomía docente y de las escuelas” (Imbernón, 2020, p. 2). Este enfoque conservador coincide con aquellos requisitos y características de la formación que recibían las educadoras desde los comienzos de la Escuela (24 de febrero de 1948), sobre todo, el clasismo que aparecía en los criterios de evaluación. Inclusive, en el relato de Margarita aparecen dos jóvenes que afrontaron el riesgo de ser rechazadas en el examen de ingreso, una “por una situación en su rostro” y la otra porque “su físico no era del agrado de las maestras de la Nacional”. Con base en la historia de la protagonista nos percatamos que en aquellos años persistía un enfoque conservador en algunas catedráticas.

La perspectiva progresista remite a la maestra de Cantos y Juegos, además, al maestro de Danza, personas que aportan el disfrute por el aprendizaje de estrategias para llevarlas a cabo en sus prácticas, además, insistían en que las propias alumnas fueran capaces de asombrarse y maravillarse de sus propios aprendizajes, en palabras de Margarita: “Era asombroso cómo te llevaban al análisis de tu práctica, sobre todo, disfrutar de lo que hacías, aprender de los niños jugando, bailando o cantando, ese amor lo transmitían estos docentes”. Como maestra frente a grupo, Margarita retomó las recomendaciones de ambos docentes y afirma que,

actualmente, como directora, sigue propiciando que las educadoras disfruten de su trabajo.

El encuentro con las tendencias conservadoras de la institución continuó para la protagonista, porque en una fecha muy reciente estudió la Maestría Inter planteles en su “alma mater”, expresión con la cual designa a la ENMJN. Ella se refiere a esa etapa de la siguiente manera:

La padecí mucho, emocionalmente sí me pegó, decía: ‘No soy ni buena maestra, ni buena esposa, ni buena madre’. Las maestras no tenían el tacto para decirte las cosas, hasta la fecha no sé cuál era el eje con el que me iba a guiar.

Con base en el relato de Margarita podemos interpretar que la perspectiva conservadora continúa imperando, incluso, en un programa académico donde las maestras supuestamente reciben una formación orientada a la docencia reflexiva, para que identifiquen sus áreas de oportunidad, sin embargo, la experiencia de la protagonista en el posgrado muestra que no logran ayudarlas, al contrario, les genera angustias e inseguridades que, en el caso de mi interlocutora, impidieron que se graduara.

Ahora bien, en cuanto a la relación con sus iguales, para la protagonista, la convivencia con compañeras que provenían de diferentes estratos sociales no representaba ningún impedimento, en el relato nos muestra que en los años noventa las jóvenes de sectores altos elegían a la ENMJN como la primera opción para realizar sus estudios, en palabras de Margarita:

Una compañera venía de una escuela particular, su mamá era dueña de un Jardín particular. Había dos compañeras que venían de La Salle, y otra ya estaban estudiando otra carrera, y otra ya había terminado una licenciatura y ésta era su segunda carrera.

Durante los cuatro años que duró la formación, el grupo del que era parte Margarita permaneció sin cambios; la protagonista estableció buenas relaciones con todas sus compañeras y, a pesar de que estaban divididas en tres bandos, ella apoyaba

a sus iguales en los diversos trabajos en equipo: “Si tenían broncas las de acá con las de allá y se peleaban, nosotras, las del centro, éramos como las neutrales”.

En diversas partes del relato, Margarita se presenta como una persona a quien no le agradan los conflictos, los evita, prefiere apoyar y orientar a sus iguales, por ejemplo, cuando la maestra de Laboratorio de Docencia evaluaba los materiales, la protagonista y sus compañeras acordaban compartir los pinceles, tijeras y crayolas para obtener una buena calificación. También, cuando no podían conseguir los elementos solicitados, todas se apoyaban para elaborar los materiales. Hasta la fecha, mi interlocutora continúa demostrando una actitud de compañerismo con su equipo de trabajo. Así, a pesar de ser directora, escucha las necesidades e intereses de las docentes a su cargo "porque alguna vez yo estuve en las mismas situaciones que ellas, no solo como docentes frente a grupo, también, como practicante; las entiendo y quiero seguir aprendiendo con ellas”.

Posteriormente, la protagonista egresó de la ENMJN y permaneció doce años en el primer Jardín de Niños que le asignaron:

Te puedo decir que viví cosas diferentes, aunque llegué a ser la nuevecita de la escuela, el equipo se fue reconstruyendo porque todas se jubilaron, y llegó gente nueva, digamos que, de la nueva, empecé a ser la más antigua, siempre aportando ideas y estrategias.

Para la protagonista, permanecer bastante tiempo en un colegiado implicó conocer a la comunidad, y, que las personas descubrieran el trabajo que realizaba con los pequeños: “En el primer año los papás me reconocieron, me dijeron: ‘Muchas gracias maestra por trabajar’”. Aunque yo no sentí que haya trabajado bien el proceso de lecto-escritura, para ellos había estado bien”. Como se desprende de estas palabras, para mi interlocutora es importante analizar su práctica educativa, reconocer sus errores, además, de buscar opciones para mejorar, por medio cursos o diplomados.

Con el paso del tiempo, las familias continuaban reconociendo y valorando su trabajo, inclusive, diversas personas buscaban que sus hijos e hijas estuvieran con la maestra Margarita:

Los papás me decían: 'Yo quiero estar con usted'. Y yo siempre les decía: 'Ni digan, porque a lo mejor cuando estén conmigo no van a querer ni estar', y luego sí me decían: '¡Ay, maestra!'. Yo se los dije, en verdad hay a quienes no les gusta tu forma de trabajo y también es válido.

Para la protagonista es fundamental escuchar y platicar no solo con las familias, también, con las y los niños; primero sobre las inquietudes de los pequeños porque ellos manifiestan sus necesidades e intereses. En este sentido cabe mencionar que la propia Margarita sintió una fuerte conexión con sus alumnas y alumnos al expresar sus emociones y sentimientos durante su embarazo:

Cuando les platicué que tenía que comer en la hora del desayuno, que no podía cargar cosas pesadas, vieras que los niños, me acuerdo, no me dejaban cargar ni agarrar las mesas, se las llevaban ellos. Los niños se dormían, lloraban, me acuerdo de Jazmín que le dio la chipileza.

El encuentro con las y los niños es un momento mágico donde se permite asombrarse, maravillarse con la dulzura, ternura, sinceridad e inocencia de los pequeños. Por eso describe a Leo un niño que ingresó con tres años y no hablaba nada, Margarita lo describe como un bebe, que le representó un reto:

Hice una actividad para el día de las madres, donde ellos escribieran una carta y yo en la máquina les iba transcribiendo lo que me dijeran, cuando le toca el turno se soltó para hablar, y de ahí ya no lo paré.

La conexión que establece mi interlocutora con las familias y los pequeños es tan fuerte que hasta la fecha mantiene contacto con ellos. Aunque ya no son los chiquitos que conoció, ahora Leo va acompañado de su novia y no para de hablar con ella; Jazmín está a punto de entrar a la Universidad. Margarita describe estos encuentros con sus ex alumnos en estos términos: "Siento algo bien padre y ahora

que lo veo a la distancia es hermoso ser maestra y dejar algo de nosotros mismos en ellos”.

Aunque en ocasiones las circunstancias con las familias eran complicadas, la protagonista ha demostrado determinación y compromiso, por ejemplo, en el relato rememora dos acontecimientos difíciles. El primero con una madre de familia con quien entabló una lucha de poder: “La señora mandó a su hijo con una playera que decía: ¡Odio a la escuela! Y le dije a la madre: ‘Es una falta de respeto, ¿qué está dando a entender?’” A pesar de que el trabajo de sensibilizar a la madre fue complicado por sus vivencias previas con la escuela, Margarita logró el reconocimiento y respeto de la señora hacia el Jardín de Niños.

El segundo episodio refiere al encuentro con un padre de familia a quien Margarita califica como misógino porque hacía comentarios hirientes a su esposa, la practicante y a Margarita: “Me decía: ‘A ver, hágase a un lado así se planea’. Era un ingeniero”. De tal manera que el hijo manifestaba conductas agresivas lo que ocasionó un doble trabajo: sensibilizar al padre y trabajar estrategias en el aula con el pequeño. Sin embargo, lograron pocos avances porque: “El señor consiguió trabajo en Veracruz y se mudaron”. A pesar de ello mi interlocutora apoyó y sugirió estrategias para trabajar la conducta disruptiva del pequeño en la escuela y en el hogar, logando buenos resultados.

En la actualidad, la protagonista se desempeña en la dirección de un Jardín de Niños, rememora que a su llegada a esta escuela afrontó diversos problemas, el más grave consistió en ocupar el lugar de una persona acusada por la comunidad de mantener una relación sentimental con el conserje del colegio, además, de tener problemas personales con las educadoras a su cargo. El primer reto de Margarita fue la mirada y el desprecio de las familias: “Cuando la supervisora me presenta, los papás con una cara de molestia, estaban enojados. La comunidad es así, como pueblo chico infierno grande, así son, nada más les enciendes tantito la pólvora y los prendes”. A pesar de los desprecios y las groserías, ella logró establecer una comunicación asertiva al escuchar las inconformidades y las necesidades tanto

físicas como emocionales, que existían en ese plantel, lo que dio como resultado la aceptación de la protagonista.

Los alumnos saben quién soy, saben cómo me llamó, me da mucha alegría un niño en las clases virtuales, que es de primero, cuando prendó la cámara para despedirme, me dice: 'Ahí está, la didectoda, la didectoda'. Esa parte me gusta.

Estas expresiones de Margarita muestran un entusiasmo que persiste después de los muchos años de ejercicio profesional con los que ella cuenta. Ahora bien, al referirse a la relación con sus compañeras de trabajo durante los doce años que permaneció en el primer Jardín que le asignaron después de egresar de la ENMJN, ella evoca tres tipos de liderazgo: "Viví tres formas de gestión diferentes, tres formas que me permitieron ver cuál forma de gestión quería seguir; definitivamente, de la maestra Rosa aprendí muchísimo, hasta la fecha le sigo aprendiendo porque estoy en comunicación con ella". De esta Directora aprendió las funciones que realizan las autoridades educativas, además, de diferentes estrategias para el acompañamiento de las educadoras.

También, el recibimiento de sus compañeras al iniciar la trayectoria laboral en ese Jardín le demandó a que se adaptara a la forma de trabajo de las maestras de mayor antigüedad:

A mí me pasó y creo que, en esta parte de los celos profesionales, como mujeres, como era la nueva quería cambiar el mundo, quería hacer muchas cosas y, de repente, los usos y costumbres dentro del Jardín me impedían realizar mis ideales.

Entre los usos y costumbres que menciona la protagonista, destacan los permisos de llegar tarde, no tener planeación durante la jornada escolar, incluso, aceptar niños y niñas que no estaban en edad escolar. Pese a lo anterior, más adelante, algunas compañeras se acercaron a ella para aprender las estrategias que aplicaba en el aula con sus pequeños:

Te puedo decir que un noventa por ciento de las compañeras que he tenido, me he llevado bien, y me han apoyado y he aprendido, que al principio sí te ven como bicho raro, pero ya después, conforme te van conociendo, y te digo a Cinthia lejos de su carácter y su temperamento, que se enojaba mucho con los niños, le aprendí muchas cosas.

Como se desprende del relato, incluso, con docentes que manifiestan actitudes agresivas, ella logra establecer una comunicación centrada en los aprendizajes. Con el paso del tiempo, Margarita aceptó ser directora de un Jardín de Niños, donde la actitud de apoyo y entendimiento que ella posee con sus iguales le permite ayudarlas. Por ejemplo, en el relato compartió la experiencia de trabajar con una docente de veintidós años de servicio, quien entregaba sus planeaciones a mano, sin embargo, con la situación sanitaria del COVID-19, la maestra utilizó la tecnología para llevar a cabo sus clases, además, de la entrega de su plan de trabajo en formato electrónico. Al respecto, la narradora evoca un diálogo con esta docente:

A ver maestra, pues ahorita nos están pidiendo usar la tecnología, no nos queda de otra, vamos a reconocer las aplicaciones y explorarlas yo la ayudo. Hace poco que me dijo: ‘Usted es la única directora que me ha hecho trabajar en la computadora’. Y ver los logros de la maestra que es una persona que ya está a punto de jubilarse, que la pude ayudar a aprender y superar sus miedos, es algo muy hermoso para mí apoyar a los demás.

Las experiencias con compañeras y directoras le han “ayudado a ponerse en el lugar de ellas” porque conoce las experiencias, vicisitudes e imprevistos que suelen presentarse dentro de un aula con los pequeños, lo cual implica asumir la responsabilidad de la gestión directiva: trabajar para él logró de un fin común en compañía de todo su colegiado, lo que conlleva también ser una educadora profesional en su labor con la educación.

Otras figuras de autoridad que impactaron en la identidad de mi interlocutora son las Supervisoras, con quienes vivió situaciones de aprendizaje y experiencias complicadas. Al solicitarle que me compartiera sus recuerdos, Margarita expresó:

Hay dos que de plano me marcaron: una que entraba al aula, y todo lo que hacía estaba mal, no había acompañamiento más bien hostigamiento. La otra supervisora sabía mucho, pero en lugar de apoyarnos nos buscaba problemas con la directora. Recuerdo en una ocasión, cuando bajamos a activación una niña regresó por su suéter y la supervisora la llevó a la dirección mencionando que la maestra había castigado a la niña; en otra ocasión, una compañera tenía una niña con una situación que no podía agitarse mucho, por lo cual la dejó sentada en una actividad física; llegó la supervisora, nuevamente se llevó a la niña a la dirección argumentando que la docente la había castigado. A veces, las autoridades no contextualizan y de plano no preguntan directamente a las personas que están con los niños, o sea, a las educadoras, ¿no?

Las vivencias de Margarita, como docente frente a grupo y también como directora, la han ayudado a forjar su identidad como docente, además, como una líder que brinda sus conocimientos a los otros, porque sabe que puede seguir aprendiendo de ellos. En estos momentos ella desea ser Supervisora con la intención de aprender y ayudar a las escuelas, directoras, maestras y a las y los niños desde otra perspectiva.

Para concluir, cabe señalar que el relato de Margarita nos muestra tres niveles de análisis. El primero remite al México de los años noventa, que impactó en la vida cotidiana con cambios que se venían gestando desde tiempo atrás y es en este cambio de milenio donde el uso de las tecnologías comienza su auge con el internet. Además, destaca la influencia de los medios, especialmente de la televisión, la vestimenta, peinados, actitudes, preferencias musicales en la juventud de aquellos años, noventa.

La segunda dimensión remite a los cambios que impactaron en la ENMJN, en específico, los otros significativos en el relato de Margarita que encarnan dos perspectivas una conservadora y otra progresista, además, las estudiantes ingresan a otras carreras universitarias a la par de la de educadora, lo cual significa la apertura de estas jóvenes a continuar profesionalizándose no solo en el ámbito

educativo, es decir, ampliar sus horizontes y enriquecer su identidad como mujeres que acceden a otras profesiones y áreas de investigación. De esta manera, pueden enriquecerse con otros conocimientos universitarios, que logran abonar a su labor como expertas al estar frente a grupos de niños y niñas en edad preescolar.

La tercera implica el diálogo de Margarita con las tradiciones del kindergarten o el Jardín de Niños, donde nos percatamos que efectivamente las ideas fundantes se mantienen en el tiempo, porque en ella coexisten dos maneras de concebir su labor como educadora: por un lado una concepción profesional que la lleva a afrontar las diferentes vicisitudes que se presentan en su labor cotidiana ya sea como docente frente a grupo o como Directora, además, de continuar fortaleciendo estrategias o teorías educativas asistiendo a cursos, diplomados, seminarios.

Por otro lado, la asociación de la tarea docente en este nivel con el maternaje, recordemos que ella misma se asume como maternalista no solo con las y los niños que estuvieron a su cargo por doce años que estuvo frente a grupo, incluso, en la actualidad como Directora se describe como “apapachadora” con las docentes a su cargo, este término alude a cuidarlas, protegerlas, orientarlas lo cual nos refleja las características que una educadora debería poseer desde el siglo XIX en Europa al iniciarse el kindergarten.

Ahora bien, la cohorte a la que pertenece mi interlocutora se caracteriza por la apertura a una nueva manera de ser educadora, como un referente hacia la profesionalización, sin embargo, coexiste con las ideas acerca del maternaje, la infantilización de las educadoras y la concepción del preescolar como una institución asistencial. Sin embargo, el primer nivel de la educación en México, está en camino de abrirse paso a la obligatoriedad, situación que se reflejará en el siguiente relato, me refiero a la historia de Teresa.

### **5.3. Teresa**

La protagonista nació el 4 de diciembre de 1986, su madre es enfermera y su padre trabaja como empleado. Tiene un hermano que labora como enfermero. Es Licenciada en Educación Preescolar por la ENMJN, estudio dos semestres de la

Maestría Inter normales, sin embargo, no concluyó por una situación de salud. Actualmente, acaba de titularse de la Maestría en Innovación y Tecnología Educativa en el Instituto de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación. Además, Teresa se actualiza constantemente asistiendo a cursos, diplomados, talleres en modalidad presencial o virtual.

Ahora bien, al grupo de estudiantes de la ENMJN, al que perteneció mi interlocutora lo llamaremos: la generación de la obligatoriedad, cohorte 2004-2008, porque implicó un impulso y renovación para las docentes de la primera infancia, es decir, se reconoce la obligatoriedad del nivel preescolar en México. De tal manera, que durante el sexenio 2001-2006, correspondiente al mandato del Vicente Fox Quesada, el ejecutivo federal pretendió definir a México mediante una visión de futuro, la cual refiere que el país pretende ser una Nación democrática con alta calidad de vida, ofreciendo a los ciudadanos oportunidades de desarrollo humano, en espera que al final del sexenio la nación lograra alcanzar un crecimiento estable y competitivo con un desarrollo incluyente (Negrete, 2011).

En este sentido se considera a la educación como la primera y la más alta prioridad para el desarrollo del país, la cual permitiría elevar la competitividad de los mexicanos en el contexto mundial y así poder acceder a mejores condiciones de calidad de vida. Es por ello que se planteó, al mismo tiempo, asegurar que la educación, el aprendizaje y la instrucción estuvieran al alcance de todo niño, joven y adulto. De esta forma se interpreta a la educación como un factor de progreso y “Una fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo” (Negrete, 2011, p. 6). En las acciones a desempeñar, implicaría una educación para todos, con calidad y vanguardia al implementar programas y proyectos.

Uno de estos proyectos fue el de establecer la obligatoriedad de la educación preescolar, fenómeno de reciente consolidación en el mundo. De acuerdo con Negrete (2011): “Comenzó hace no más de veinte años, alrededor de los años noventa y, por cierto, en muy pocos países se ha aplicado dicha disposición”. De tal manera y como lo hemos desarrollado a lo largo de esta investigación, en México, la historia de la educación preescolar se remonta hasta el siglo XIX, se consolida

como subsistema a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y es a finales del 2002 cuando se establece la obligatoriedad de cursarlo durante tres años, sin embargo, el periodo para que se lleve a cabo la propuesta se extiende hacia el siguiente mandato federal, pues se determinó como fecha de cumplimiento el ciclo 2008-2009, en el gobierno de Felipe Calderón. Los años en que comienza la implementación de la obligatoriedad del nivel, coinciden con el ingreso y egreso de Teresa a la ENMJN, por lo tanto, las y el joven que experimentan estos cambios en el preescolar impactarán en la profesionalización de las educadoras, tal como lo conoceremos en el relato de la protagonista.

### **5.3.1. El encuentro con Teresa**

La entrevista se realizó el miércoles 5 de mayo de 2021, alrededor de las 13:00 horas, en una cafetería ubicada en el centro histórico de la Ciudad de México, este lugar se encuentra en el noveno piso de la Torre Latinoamericana, ninguna conocía el lugar, por lo tanto, al llegar nos sorprendimos y nos encantó ver el Palacio de Bellas Artes desde las alturas, decidimos sentarnos en la terraza para observar la maravillosa vista. Aunque se escuchaba el ruido de los autos y el bullicio de la avenida, logramos bloquear esos sonidos y nos concentramos en la conversación. Al inicio de la entrevista, mencioné los contratos iniciales. Primero le platicué de la investigación, que trata sobre la identidad profesional de docentes egresadas de la ENMJN, posteriormente, enfatiqué que la entrevista consiste en una conversación donde es importante sentirse cómoda, tranquila y externar sus puntos de vista acerca de algunas temáticas sobre su transitar como profesional de la educación, aunado a todas aquellas vivencias que la definen como Teresa.

Para reforzar ese ambiente de confianza, le mencioné que se utilizaría un nombre ficticio para asegurar la confidencialidad de sus datos, a lo que aceptó y sugirió que utilizáramos el nombre de su mamá. Proseguí agradeciéndole por compartirme su tiempo y si en algún momento debía retirarse podíamos pausar la grabación, me respondió que no era necesario porque no tenía otras cosas que hacer por la tarde, por lo tanto, le pedí permiso para iniciar la grabación, coloqué el celular en modo avión, abrí la aplicación de grabadora, e iniciamos la conversación.

### **5.3.2. El relato de Teresa**

Mi interlocutora comienza presentándose como una persona amigable, social, responsable, además, le agrada seguir aprendiendo. Otra de sus pasiones es cocinar. Aunado a lo anterior, le agrada compartir con las personas, ayudar a sus amigos y amigas, incluso, brindarles consejos cuando se los piden. Como profesional, le gusta dar lo mejor de ella, seguir actualizándose, se describe como responsable y apoya a sus compañeras de trabajo. Con sus alumnos y alumnas, procura que disfruten mucho el aprender y, sobre todo: “Como personas, como seres humanos, que ellos valoren mucho lo que son como personas”.

A pesar de que disfruta su trabajo, durante toda su trayectoria como docente frente a grupo y como estudiante de la ENMJN ha enfrentado retos y dificultades. Por ejemplo, en la institución formadora de educadoras, conoció a diferentes docentes. Al respecto, el relato de la protagonista evidencia que, en el año 2004, coexisten dos perspectivas una autoritaria y otra de apoyo, de ayuda a las estudiantes: por un lado, de catedráticos hombres que manifiestan actitudes misóginas, además, de maestras que incrementan las inseguridades en las alumnas al cuestionarlas y evidenciarlas como personas que no son capaces de expresarse frente a un grupo de personas. Estas dos características impactan en algunas jóvenes al incrementar miedos e inseguridades.

Por otro lado, maestras de Observación y Práctica Docente que favorecen a que las futuras educadoras enfrenten sus miedos. Ahora bien, para ejemplificar lo vivido por la protagonista acerca de la perspectiva autoritaria, retomaré el siguiente acontecimiento, este sucedió durante su estancia en la ENMJN, cuando conoció a un maestro que impartía la asignatura Conocimiento del Medio Natural y Social. Así lo recuerda: “Había un docente que me provocaba miedo por los comentarios que te decían. Porque un maestro te tiene que dar confianza y no era así, se iban más al aspecto personal y no era grato”.

Cuando cursaba el primer semestre de la Licenciatura, Teresa rememora la experiencia con una maestra que impartía la asignatura Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar, la cual interrogaba y hostigaba a la protagonista porque se mostraba insegura al hablar en público, al exponer sus puntos de vista, incluso, para la catedrática esa característica de inseguridad ameritaba no tener la calificación máxima.

Ahora bien, retomemos acontecimientos acerca de la segunda perspectiva, de ayuda y entendimiento hacia las jóvenes, al respecto, Teresa rememora: “No podía estar en mi práctica, los niños no me hacían caso, pero, llegó mi tutora, les pidió que hicieran tres respiraciones y retomó el control del grupo, ella fue la que me dijo: ‘¡Tú puedes!’”.

Estas catedráticas que apoyaban y orientaban a las estudiantes en los Jardines de Niños donde realizaban sus prácticas: “Nos ponían a reflexionar, en lo que tú tenías que hacer, en lo que es el ser docente, la responsabilidad que conlleva estar frente a grupo y seguir creciendo profesionalmente”. De esta manera, Teresa se presenta a sí misma como una persona que incrementó sus miedos e inseguridades con docentes que señalaban esos rasgos de su carácter. Pero, también existieron personas que le ayudaban a fortalecerse como educadora en formación. Esta dualidad, de miedo y valentía, son perspectivas que abonaron a la identidad de esta educadora y, aunque Teresa reconoce que desde pequeña manifestaba temores, estos se incrementaron al conocer a personas que alimentaban esa sensación.

A pesar de que la protagonista ingresa a la institución en el año 2004, todavía escucha relatos acerca de la ideología de que solo las jóvenes “hermosas” podían aprobar el examen de ingreso en palabras de la narradora: “Algunos maestros y maestras hacían referencia a la “Pasarela”, donde las niñas que querían ser educadoras caminaban enfrente de las maestras, aceptaban solo a las más bonitas y delgadas”. Incluso, la madre de Teresa quiso ser maestra, pero del nivel primaria, le mostró a la protagonista los requisitos que se debían cumplir, entre ellos estaban

características físicas, para ingresar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Por lo tanto, el relato de mi interlocutora nos muestra que, no solo la ENMJN recurría a estos exámenes arbitrarios que no solo se basaban en conocimientos intelectuales.

Sin embargo, la cohorte a la que pertenece Teresa, se caracteriza porque en el año 2004 se acepta a todas las jóvenes provenientes de diversos estratos sociales, etnias, religiones, incluso, varones. Al parecer cualquier mujer o varón pueden acceder al examen de ingreso sin que su aspecto físico sea un impedimento. Sin embargo, en el relato de la protagonista aparecen jóvenes de familias pertenecientes a clases sociales altas o vinculadas por parentesco con docentes de la ENMJN quienes, desde la perspectiva de la entrevistada, recibían un trato especial: “Había compañeras que venían de La Salle, La Ibero o de la UVM, eran niñas fresas. Había hijas, sobrinas de las maestras o maestros de la Nacional, obviamente había favoritismos por ellas, se notaba”. También, mi interlocutora menciona que a algunas compañeras las llegaban a tratar como niñas pequeñas que siempre necesitaban la ayuda de las maestras. Las docentes explicaban estos comportamientos con algunas expresiones que Teresa evoca: “No la puedo reprobar, porque se va a sentir mal, la podemos dañar emocionalmente”.

Para la protagonista, estas manifestaciones la llevaban a preguntarse: “¿Qué pasa con esa alumna que no es capaz de estar frente a grupo?, entonces, ella es la que le va a hacer daño a los niños”. Mi interlocutora define a algunas docentes de la Nacional de Educadoras como permisivas, tolerantes o maternalistas, porque fueron formadas de la misma manera. Sin embargo, en otros programas académicos como en la maestría, ella menciona a un grupo de catedráticos que selecciona a las personas que pueden permanecer en la institución y quienes se tiene que retirar: “Hasta la fecha es lo mismo, cuando estuve en la maestría en la ENMJN, a una compañera no escucharon sus puntos de vista y no la apoyaron, al contrario, la encaminaron para que abandonara la maestría”. Esta situación implicó que la estudiante que menciona Teresa tuvo diferencias personales con las

docentes que impartían los seminarios, la principal situación fue que falleció un familiar. Por lo tanto, la compañera de la protagonista tuvo varias inasistencias, al exponerlo frente a las y los docentes, no fue motivo suficiente para poder justificar y decidieron que sería mejor que superara su duelo.

A diferencia de los docentes anteriormente mencionados, en diferentes episodios del relato, y al referirse a sus relaciones con el alumnado, Teresa comenta: “Ayudo a los niños a crecer con seguridad y que siempre busquen ser buenas personas, que nadie los detenga”. La propia protagonista trabaja con sus inseguridades y temores, incluidos alumnos que se originaron desde que ella asistía a la escuela: “Viví experiencias malas con maestros y maestras, que no me trataron bien; en lugar de ayudarme me minimizaban. Yo dije: ‘Yo quiero ser maestra para ya no repetir lo mismo y también para mejorar’”. El ingreso a la ENMJN implicó regresar a sus miedos e inseguridades, alimentados por docentes que, desde su experiencia, señalaban a las alumnas y las exponían frente a todo el grupo.

Otra situación complicada ocurrió al comenzar su vida profesional como maestra frente a grupo porque: “Me enfrente a situaciones, con padres de familia, la realidad de los niños, el colegiado, el directivo, es algo que no te enseñan en la Nacional, es un reto cuando llegue a la realidad del trabajo como educadora”. El primer Jardín de Niños en el que laboró, se encuentra en Cuauhtémoc, una zona ubicada en la periferia de la Ciudad de México. Cuando la protagonista llegó a esta escuela, todo el personal docente se cambió, por lo tanto, las personas que ocuparon el lugar de esas maestras fueron mi interlocutora y sus compañeras recién egresadas de la ENMJN: “Todas nos apoyábamos porque aprendimos juntas lo administrativo, el trabajo con padres de familia. No se daban los celos profesionales, al contrario, era ayudar a todas por igual”. Además, de que existió un trabajo colaborativo en el colegiado, lo mismo sucedía con la comunidad: “En Cuauhtémoc, los padres eran muy colaborativos, te apoyaban y atendían las indicaciones”. En este colegio permaneció dos años, posteriormente, se cambió a una escuela cerca de su domicilio, donde ha

permanecido diez años. En este espacio, la protagonista se encontró con educadoras con más de quince años de servicio, lo cual implicó un descubrimiento: “Este Jardín está lleno de rutinas, tradiciones y costumbres. Las docentes recién llegadas traemos innovación. Pero las otras se resisten al cambio”.

Para Teresa no solo el trabajar con sus compañeras es un reto, también, la comunidad es complicada. Así, lo describe mi interlocutora: “Les cuesta entender la importancia del Jardín de Niños, lo siguen viendo como: ‘Yo te lo dejo para me que lo cuides y no me importa si aprende o no’. Los padres no le ven la importancia”. La diversidad de personas que ha conocido Teresa impactó en su identidad profesional docente, incluso, la inseguridad que manifestó en su niñez, adolescencia y juventud las ha ido trabajando, además, de superarlas: “En algunos momentos me siento incomoda con sus miradas, pero no me limita para seguir participando con cosas que he aprendido en otros lugares, o que he leído para mejorar”.

Aunado a lo anterior, mi interlocutora afrontó diversas vicisitudes con padres de familia, en específico menciona a un señor de sesenta años, casado con una mujer de treinta, con una hija de cinco años, en palabras de Teresa: “El papá me dice: ‘Si quiere le puede pegar yo lo autorizó’. Fue muy difícil, de hecho, hasta la directora tuvo que estar presente porque se alteraba, nos gritaba, incluso, a su esposa e hija también”. La niña fue atendida por UDEEI logrando algunos avances en cuanto a su personalidad tímida e insegura, aunque el principal motivo de que la pequeña fuera sí, era la actitud agresiva e intimidante del padre, quien no cambio sus conductas. Aunado a lo anterior, para la labor educativa que enfrenta y asume Teresa como profesional de la educación, es primordial brindarles y fomentarle apoyo entre iguales a sus alumnos y alumnas, además, de la empatía que debe prevalecer con los pequeños a su cargo: “En mi grupo los niños se llevan bien, porque están en una zona de respeto, son escuchados, son cooperadores, empáticos cuando algún niño necesita ayuda”.

Por un lado, a Teresa le llena de satisfacción lograr avances en el ámbito personal y social con los pequeños que atiende. Por otro lado, le causa tristeza y frustración

las dificultades y ausencia de logros con las y los niños, en específico en el relato menciona lo siguiente:

Me da mucha tristeza, desesperación y frustración cuando un niño no logra desarrollarse plenamente, sobre todo aquellos niños que tienen carencias en el hogar y llegando a las escuelas no les damos las suficientes herramientas, por más que busquemos apoyos, no avanzan y no logran ser felices.

Todos estos momentos por los que ha transitado Teresa, nos permiten comprender que para ella es primordial brindar confianza, seguridad, respeto, porque son características que describen como ha construido y fortalecido su propia identidad, es decir, trabaja sus propias inseguridades al fomentar fortaleza en sus alumnos: “Me encanta ayudar a que los niños sean personas seguras, no me gusta que lloren y se frustren, les digo: ‘No pasa nada, si no sabemos, para eso estamos aquí, para aprender juntos’”. Las vivencias de Teresa nos permitieron conocer a una maestra que ha construido su identidad profesional como docente, y como una persona que brinda sus conocimientos a los otros porque sabe que puede seguir aprendiendo de ellos, incluso, de sus propios alumnos y alumnas. En estos momentos, mi interlocutora concluyó una Maestría en Educación, y desea ser Asesora Técnica Pedagógica porque: “Me gusta orientar, apoyar a las maestras, compartir lo que uno sabe, lo que uno va aprendiendo, porque nos enriquece. Hay que actualizarnos, porque podemos compartir lo que sabemos, para fortalecer nuestra práctica”.

La protagonista compartió la manera en cómo ha experimentado una diversidad de contextos e interacciones que abonaron a fortalecerse como persona, además, como una profesional de la educación que afronta retos, vicisitudes e imprevistos con una actitud abierta, amable y que evita enojarse y asustarse, al contrario, ella continua adelante sin dejarse intimidar, porque esta consciente de que su labor como educadora implica responsabilidades, esfuerzo, disciplina, entendimiento con

las y los otros, características que se reflejan en la historia que nos compartió la protagonista.

A manera de cierre, cabe señalar que en el relato de Teresa se articulan tres niveles de análisis. El primero remite al México de los años 2004 a 2008, que impacto en la vida cotidiana de las personas tanto en la tecnología, infraestructura, en la política, y en lo que enfatizamos es en la educación, porque a partir del año 2004 comienza la obligatoriedad del primer año del nivel preescolar en nuestro país, lo cual coincide con el año en que inicia a estudiar en la ENMJN nuestra protagonista. Por lo tanto, como docente en formación y como maestra frente a grupo observa la lucha porque el nivel logre superar la manera en cómo se le ha caracterizado al Jardín de Niños, incluso, desde el siglo XIX, porque pasa de ser un nivel asistencial a una institución que es la base del desarrollo de la inteligencia, personalidad y comportamiento social de las y los niños de la primera infancia.

La segunda implica los cambios que impactaron en la ENMJN, en específico, los otros significativos en el relato de Teresa, lo cual nos permite percatarnos que coexisten dos perspectivas: una autoritaria donde algunos maestros y maestras son sumamente estrictos, incluso, aplicaron una disciplina férrea hasta el punto de faltar al respeto a las y los alumnos evidenciándolos frente a todo un grupo de estudiantes. La otra perspectiva es de apoyo y entendimiento hacia el estudiantado, porque son las y los maestros que ayudan a las jóvenes tanto en sus prácticas como en potenciar sus destrezas, habilidades y conocimientos al estar frente a los pequeños en sus prácticas escolares. Fomentando principalmente disfrutar las actividades que llevan como educadoras y educadores.

La tercera nos remite al diálogo de Teresa con las tradiciones del kindergarten o el Jardín de Niños, donde nos percatamos que las ideas fundantes continúan porque el encuentro con los pequeños implica para la protagonista el respeto hacia su individualidad, además, de propiciar la seguridad en las y los niños como seres que merecen ser escuchados. Además, mi interlocutora utiliza el juego como una

estrategia para favorecer el aprendizaje en los pequeños porque menciona que es una característica de la etapa infantil que deben disfrutar tanto las y los alumnos como la propia educadora.

También, la cohorte a la que pertenece mi interlocutora se caracteriza por la apertura a una nueva manera de ser educadora, porque tanto ella como otras docentes estudian licenciaturas y grados académicos para profesionalizarse, incluso, un acontecimiento que motivo a esta búsqueda por mejorar fue la obligatoriedad del nivel, porque implica enriquecer la profesión con base en la investigación lo cual permite abrir el panorama con otros conocimientos que abonen a la educación. Aunque, también existen huellas de la infantilización, el maternaje y actitudes inmaduras que se reflejan en algunas antagonistas del relato de Teresa, que en lugar de apoyar a los demás, ponen obstáculos sin reflexionar que todas y todos podemos aprender a vivir juntos para lograr fines en común. Aunado a lo anterior, la cohorte a la que pertenece la protagonista nos muestra la apertura de los hombres a la ENMJN, lo cual trajo cambios y aceptación a una manera de ser educador en una profesión mayoritariamente feminizada.

## **Capítulo VI. Un invitado inesperado: La presencia masculina en el nivel preescolar. El relato de Archie**

Este capítulo presente la entrevista con Archie, quien pertenece a la cohorte de 2012-2016 se refiere a los años de formación del entrevistado, cabe mencionar que es egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Como mencioné al inicio del apartado de la estrategia metodológica, se pensó en trabajar y contactarnos con hombres egresados de la ENMJN. A pesar de los esfuerzos, no se logró concretar el encuentro con ninguno de ellos. Por esa razón, y debido a la apertura que implica la incorporación de hombres como educadores dentro del subsistema de educación preescolar, se contactó a otro docente, egresado de otra institución de nivel superior. Cabe aclarar que no es una persona con formación específica de la ENMJN, por tal razón, su testimonio no aporta en relación con la formación profesional de egresados de la institución anteriormente mencionada. Sin embargo, debido a que su práctica se desarrolla en este nivel, es importante recuperar su relato en relación con las áreas de oportunidad y desafíos que enfrenta de manera cotidiana con compañeras, familiares y alumnos (as). Aunado a lo anterior, nos aporta en cuanto a la incorporación de los hombres a una profesión históricamente feminizada.

### **6.1. Archie**

El protagonista nació el 18 de mayo de 1992, su madre es ama de casa y su padre trabaja como empleado. Tiene dos hermanos, un mayor y otro menor, los dos están casados y tienen dos hijos cada uno de ellos, por lo tanto, es el único soltero en la familia. Es Licenciado en Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional y curso un semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo en la misma institución.

En el encuentro, acordamos llevar a cabo la entrevista, como una plática donde Archie se sintiera tranquilo, relajado para expresar y recordar sus vivencias como docente de preescolar. De tal manera, que mi interlocutor orientó su relato hacia el campo profesional, donde se presentó a sí mismo, como un docente que ha tenido una exitosa trayectoria académica.

Para comprender el mundo de vida de Archie es necesario ubicarlo en el contexto mexicano de esa época. Durante este periodo se experimentó un avance en la aceptación del nivel por parte de la sociedad y de la Secretaría de Educación Pública en México, porque recordemos que, en el Diario Oficial de la Federación del año 2002, menciona: “La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de 2004-2005; segundo año 2005-2006 y el primer año 2008-2009”. De tal manera, que a partir de estos años aumentó la asistencia de las y los niños menores de seis años a los Jardines de Niños, lo que implicó saturación en los grupos de preescolar, incluso, cuarenta en un aula, además, de brindarles apoyo económico para infraestructura, materiales a los planteles de educación preescolar.

Aunado a lo anterior, en los años en que el protagonista estudio en la UPN, la matrícula del preescolar aumento casi 30% (SEP, 2015). Es así, que mi interlocutor se incorpora como maestro frente a grupo afrontando los resultados de la obligatoriedad del nivel, situación que se reflejará en su relato. Por lo tanto, al grupo de estudiantes al que pertenece Archie lo llamaremos cohorte de la generación de la aceptación, porque implica la apertura y renovación para las docentes de la primera infancia, es decir, está en proceso de aceptación por parte de la sociedad, el reconocimiento del primer nivel de la educación en México, como una institución con carácter formativo, además, cada vez son más los varones que ejercen la profesión de educadores.

Así mismo, rememoremos que en el año 2012 marcó una era en la Ciudad de México, porque se popularizó el uso de diversos dispositivos electrónicos como los teléfonos inteligentes, el i-pad, lap top, incluso, las televisiones inteligentes, para estar conectados a la internet, sobre todo a las llamadas “redes sociales”, las cuales pueden conectarnos con personas cercanas o lejanas. Además, el país experimento la diversidad de manifestaciones de la globalización como los centros comerciales e hipermercados de empresas transnacionales, incluso, comienzan las compras en línea, es decir, todo lo que deseas adquirir se realiza desde tus dispositivos móviles,

solamente al hacer click sobre el ícono de compra. A grandes rasgos, este es el contexto en el que se desarrolla el relato de Archie.

## **6.2. El encuentro con Archie**

La entrevista se realizó el día miércoles 7 de junio, 2021, alrededor de las 15:00 horas, de manera virtual. Fui la primera en ingresar, diez minutos antes de la cita; posteriormente llegó Archie a la hora exacta. Por lo que pude observar, el maestro estaba en su habitación, sentado frente a un librero, además, la luz del sol iluminaba gran parte del cuero, infiero que había una ventana cerca porque se escuchaba el canto de los pajaritos. En mi caso, realicé la entrevista desde la habitación de mi hermano, me encanta tener la ventana abierta para que, entre la luz del sol, el patio tiene un enorme jacaranda, a lado de ella se encuentra un bambú, por lo tanto, nos visitan muchos pajaritos y colibrís que me hacen muy feliz; el canto de los pajaritos me gusta compartirlo, en los encuentros virtuales.

Nos presentamos brevemente: Archie me platico que vive con su familia, integrada por su madre, su padre, sus hermanos, cuñadas y sobrinos. En mi caso, le comenté que vivó en la Ciudad de México, con mi madre, mi padre, mi hermana, mi sobrina y sobrino. Posteriormente, el maestro me dijo que estaba contento, emocionado por participar en la investigación, incluso, el profesor de la ENMJN, que me compartió el numero de celular del protagonista, le había comentado que se trataba de rescatar las vivencias de maestras y maestros de educación preescolar, pero, se me había complicado encontrar a un varón que ejerciera la profesión de educador. Le contesté, que efectivamente, la búsqueda de un hombre en el nivel resultó difícil.

Después de esta pequeña introducción, le mencioné los contratos iniciales, es decir, que se utilizaría un nombre ficticio para asegurar la confidencialidad de los datos, además, enfatiqué que la entrevista adoptaba la modalidad de una conversación, donde retomaríamos aspectos de su vida profesional, incluso, mencione que se sintiera con toda la confianza de interrumpir la grabación si en algún momento debía retirarse para realizar sus actividades cotidianas, a lo cual, Archie respondió que disponía de toda la tarde libre para platicar conmigo; agradecí, y solicité autorización para iniciar la grabación. La entrevista se registró por medio

de la aplicación de zoom y, además, coloqué mi celular en modo avión, abrí la aplicación de grabadora para contar con otra versión de audio, e iniciamos la conversación.

### **6.3. El relato de Archie**

El protagonista comienza presentándose como una persona orgullosa del lugar donde nació, en el estado de Guerrero, específicamente en la Ciudad de Iguala, menciona que es el único soltero de tres hermanos, incluso, se presenta como una persona que le agrada estar rodeado de su familia, es decir, es hogareño. Es la primera persona de su familia que estudia para maestro; actualmente su hermano menor estudia la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Se define, como un maestro que logra sus objetivos a pesar, de que fue agredido y menospreciado por una comunidad.

A pesar de ser un docente que disfruta de su trabajo, al ser hombre ha sido recibido con sorpresa en los diferentes lugares donde se presenta a laborar, incluso, al llegar a la especialidad de Preescolar, en palabras de Archie rememora como lo recibieron la maestra y sus compañeras:

Cuando entró al salón donde están todas las de preescolar, la maestra se me queda viendo y me dice: ‘¿Tú vas a estar en preescolar?’, dije: ‘Sí yo voy a estar en preescolar’, nada más se sorprendieron y ya, pero si fui el único hombre en esa generación.

A pesar de ser el primer hombre que estudia para ser educador en esta institución de nivel superior, las y los docentes apoyaban la decisión de Archie, además, sus amigas le enseñaban estrategias para trabajar con las y los niños en las prácticas docentes. En los recuerdos de mi interlocutor, está presente un personaje significativo que le brindo conocimientos acerca de la profesión como educador, me refiero a la siguiente catedrática:

Mi asesora es una maestra super buena, porque sus clases eran dinámicas, todo lo que ella decía te llama la atención, nos daba consejos de como estar frente a grupo, nos decía: ‘¿Saben qué?, tienen que actualizarse, porque esto va cambiando constantemente.’ Aunque a veces nos jalaba las orejas, nos regañaba a todos, porque quería fomentarnos responsabilidad y compromiso al trabajo que hacíamos con los niños. A veces se nos dificultaban las actividades que teníamos que hacer, sin embargo, trabajando en equipo lográbamos realizar el trabajo. Ella lo hacía para llevarnos a nuestros límites y resolver las situaciones que se nos planteaban, hasta la fecha sus aprendizajes los llevó a cabo, me sirve para recordar que tengo que estar comprometido con mi trabajo y seguir actualizándome.

En su relato Archie nos presenta a esta maestra quien está a cargo de los estudiantes que se especializaron en el nivel preescolar. A diferencia de lo que ocurría con otras especialidades dentro de la Licenciatura, la presencia exclusiva de mujeres en preescolar, tanto maestras como estudiantes, evidencia que todavía para esas fechas las mujeres continuaban siendo las personas idóneas para transmitir los conocimientos de la primera infancia a los docentes en formación. Aunado a lo anterior, la disciplina férrea, el compromiso, la responsabilidad, son valores que aprendió de sus maestrías y continúa llevándolos a cabo en su labor como educador.

Con base en el relato de mi interlocutor, tanto las maestras como las estudiantes en todo momento lo apoyaron y: “Nunca me sentí rechazado o excluido, ellas me aceptaron y trabajamos juntos”. Para Archie, trabajar en un ambiente feminizado es: “Muy bonito porque tienen una forma de pensar diferente, me gustó mucho porque compartimos muchas cosas como cantos, planeaciones, actividades, sí me gustó mucho”. Desde el inicio de sus estudios de Licenciatura, el protagonista ha logrado establecer una relación cordial con sus compañeras de grupo.

Para mi interlocutor el recibimiento y apoyo que las mujeres le han brindado es fundamental porque le ayuda sentirse motivado, respaldado por pertenecer a este grupo de personas. Aunado a lo anterior, desde que inicio la formación, Archie comenta: “Me sentía muy feliz de trabajar con ellas, porque cada reto que nos presentaban lo sacamos adelante, en la carrera pudimos aprender de todos para mejorar”. Para el protagonista el comienzo de sus estudios implicaba un trabajo colaborativo donde todos buscaban un fin común que era asumir la responsabilidad para acreditar las asignaturas; sin embargo, a lo largo del relato podemos constatar que la perspectiva de la colaboración prevaleció, lo que se modificó fueron los contextos y las circunstancias de la realidad del ámbito administrativo, aunado al trabajo que se realizaría con las familias, como lo veremos en los siguientes acontecimientos que nos comparte.

De tal manera que, al presentarse como docente en formación en la primera comunidad, lo rechazan por ser hombre:

Me enfrenté, a lo que todos los maestros nos enfrentamos, el hecho, de que haya un hombre en preescolar no es muy, bien visto y menos en una comunidad conservadora y tradicionalista, cuando yo llegué fue de: ‘Es que maestro [así maestra literal], es que nosotros no te queremos a ti, nosotros no te queremos a ti, no queremos a un hombre’, y yo pues, hójole, bueno no me quieren, pero, ¿qué hago?, ¿qué hago? porque, tampoco te capacitan, como para, a ver, si no te quieren que vas a decir, entonces, no, a mi lo que se me ocurrió en ese momento, haber, sino me quieren a mi está bien, pero nada más déjenme demostrarles mi trabajo, yo les voy a hablar con mi trabajo nada más. Pero, si fue muchas, fue así todo el año, fueron burlas, fueron ataques hacia mi persona, fueron muchas cosas, y en tú cara te lo decían: ‘Es que no te queremos a ti maestro, no te queremos, no queremos que tú atiendas a nuestros niños, a nuestras niñas’. Fue como que muy feo para mí, porque si llegué a llorar muchas veces, me agarraba más la

depresión de estar solo y luego con gente que no te quería, con gente que no te apoya.

A pesar de que mi interlocutor recibía groserías y faltas de respeto, no se dio por vencido, incluso, las autoridades educativas le ofrecieron cambiarse de Jardín de Niños, sin embargo, Archie decidió enfrentar a la comunidad:

Un día que tuve reunión, les dije, saben que, creo que ese momento fue el determinante y el decisivo, les dije: 'Aunque ustedes no quieran, se paren de cabeza, yo voy a seguir aquí, aquí me asignaron y aquí me voy a quedar y yo voy a trabajar con sus niños quieran o no, quieran, si no quieren no los manden'. Yo no me iba a andar moviendo de escuela en escuela.

La seguridad y convicción de Archie han sido determinantes en la toma de sus decisiones, principalmente, al ser estudiante en formación para educador, lo cual, involucra la sorpresa, indiferencia y desaprobación por parte de sus compañeras, maestras y familias de los pequeños en edad preescolar. Sin embargo, él protagonista logra resolver las vicisitudes, incluso, aquella comunidad que lo rechazó y humilló al final de cuentas: "Los padres de familia me decían: 'Maestro, quédese maestro' les dijo: 'no, no, gracias', pero sí, al último logré que los papás me lograron aceptar y reconocer mi trabajo". La perseverancia de mi interlocutor se puso a prueba nuevamente al egresar de la institución de nivel superior, porque:

En el estado de Guerrero, mi licenciatura no participaba para hacer examen en preescolar, sí participaba para que yo hiciera examen en primaria y, para telesecundaria, pero, yo dije: 'Yo voy a hacer examen para preescolar', en Morelos tampoco, en el Estado de México, tampoco, entonces, mi última opción fue la Ciudad de México.

Así, que Archie decide trasladarse a la Ciudad de México para realizar el examen para trabajar en el nivel preescolar. Logra acreditarlo, se presenta en las oficinas de

la Dirección General de Operación de Servicios Educativos para que le asignen centro de trabajo, en este lugar lo reciben con sorpresa, así lo rememora él protagonista:

Fue como de: '¡wow!, un hombre, maestro felicidades, mucho gusto', entonces me dijeron que era el único, porque después cuando iba a hacer trámites, me decían: '¡Tú eres, tú eres Archie!, el maestro de preescolar, hola, mucho gusto', y, entre ellas me decían: 'Es que no conocemos a ningún maestro de preescolar'. Fue como de asombro para ellas. Sí, fue un buen recibimiento.

A pesar de sentirse feliz y orgulloso de haber logrado acreditar el examen, incluso, que le asignarán un jardín de niños en la delegación Coyoacán; Archie se enfrentaría a dejar Iguala y buscar un lugar donde vivir en la Ciudad de México, lo cual implicaba alejarse de su familia:

Con mis papás, pues, si hubo un sentimiento de te vas a ir, y si lloramos, pero fíjate que ahorita ya estamos bien, ya como que nos acoplamos de que voy vengo o sino ellos van a la Ciudad de México. Un poco complicado el desapego, al principio, pero lo superé.

A pesar de la tristeza que le provocaba alejarse de su comunidad y de todas aquellas vivencias buenas y malas que le dejaron huellas de ese lugar donde lo rechazaron por ser hombre en preescolar, llegó a una escuela en la Ciudad de México, donde el panorama fue distinto:

Los padres de familia me recibieron con asombro, pero no hubo un rechazo, porque siento que aquí allá la gente está más universal con muchas cosas, entonces, yo creo que no se les hizo como que raro, pero me aceptaron muy rápido.

Aunque lo recibieron con sorpresa y cordialmente tanto los padres de familia como las compañeras enfrentó a una acusación por un supuesto abuso sexual:

Un niño mencionó que yo lo había tocado, sí, hubo un problema muy grande, afortunadamente la directora supo manejar la situación, pero si fue una situación, muy fea, pero, yo estaba pues estaba tranquilo, aunque pensé: 'Rayos como es que por un comentario puedes terminar hasta en la cárcel y perdiendo tú empleo'. Fue un niño de primer año, mencionó que yo lo había tocado y, pues, ni siquiera, ni lo había visto al niño, yo estaba en tercero, el en primero, como que no, no había forma de. La directora platicó con los papás, esto no llego a más, porque los papás se acercaron y dijeron saben que queremos saber lo que paso, pues obviamente los recibimos en la escuela y mencionamos la verdad: que no había pasado nada. Entonces, todos estos años que estuvo el niño allí, pues sí, nos fuimos dando cuenta que el niño, tenía problemas en casa, el niño fue atendido por U.D.E.I.I., durante esos tres años y si arrojaron muchas cosas, de que había problemas en casa y, pues, los papás, que, hasta cierto punto, ya no insistieron tanto porque, pues, obviamente sabían que no era cierto, y que hubo un mal entendido, pero sí, desafortunadamente, si fue algo, no sé, muy feo, muy incómodo, muy feo. La directora me apoyó, supo manejar la situación, este, platicó con los papás, platicó con los niños, los entrevistaron, hubo, o sea, ahí cartas, ahí minutas, esta todo, todo, registrado por cualquier cosa, sí. Pero, desafortunadamente, a eso nos enfrentamos, sí, ahí fue donde me di cuenta, en el lugar donde estoy, que en cualquier momento te pueden cambiar el panorama definitivamente, y, obviamente, también, de que debes estar al pendiente, debes de estar, este, alerta, y, pues, cuidarte, porque, al fin y al cabo, ya estando ahí, y si es muy cierto, no hay quien te respalde, no hay quien te cuide, porque a ti, a lo mejor, te retiran de tu cargo y ya, pero y, luego, al quien le van a hacer caso es al alumno o al padre de familia, siempre llevan las de ganar, no. Entonces, pues sí, sí me enfrenté a esa situación, si fue muy difícil, yo estaba tranquilo, porque obviamente yo sé que no hice nada, no fue nada mío, y me lo

comentaron las maestras me decían: ‘¿Como puedes estar tan tranquilo?’; y una maestra hasta se puso a llorar, ‘Es que como puedes estar tan tranquilo tú’, pues, es que ‘Yo no hice nada, como quieres que este, quieres que este llorando, quieres que este gritando, quieres, yo no hice nada y si esto llega hasta las autoridades, para mi mucho mejor, porque yo no hice nada, van a demostrar que yo no hice nada’.

Hemos transcrito fragmentos extensos de la entrevista para conocer, a partir del relato del protagonista, las dificultades y las acusaciones, que debió enfrentar el docente por el solo hecho de ser hombre en esta profesión de educadoras. Todos los acontecimientos que retomamos del relato de Archie nos permiten comprender que es una persona perseverante, entusiasta, responsable y respetuosa. Porque decide enfrentar cualquier situación y defender sus propias convicciones a pesar de ser rechazado, señalado o acusado en diversos acontecimientos que nos compartió.

A pesar de la situación tan complicado que vivió, las y los niños quieren mucho al maestro Archie, él esta consciente que tiene que cuidarse por la acusación que experimentó. Para mi interlocutor es primordial salvaguardar la integridad de los pequeños a su cargo, además, de resguardar la tranquilidad y seguridad propias:

Si quiero ir al baño tengo que avisarle a alguien para que me vea: ‘¿Sabes qué? Voy a ir al baño, obsérvame para que no se vaya a malinterpretar algo, de que yo estoy adentro y haya niños adentro o algo así’. Ventanas, puertas abiertas, nada de cortinas, nada de dibujos colgados, que nos impidan ver algo. Nada de abrazos, nada de besos.

Aunque las y los niños se acercan a su maestro para demostrarle su cariño, Archie sabe que tiene que mantener comunicación constante con las familias para que los pequeños también eviten muestras de cariño hacia él. A pesar de estas barreras afectivas que se han establecido pro el hecho de que Archie es hombre, existen pequeños y familias que las transgreden, manifestando muestras de aceptación hacia mi interlocutor:

Había un niño que nunca voy a olvidar, se acercó primero su mamá y me dijo: ‘Maestro ya se dio cuenta que mi hijo lo quiere y admira mucho, ven acércate y dile a tu maestro lo que me contaste’. El niño se acercó y me dijo: ‘Maestro te amo y de grande quiero ser como tú’, se acercó a mí y me abrazó. Salieron lágrimas de mis ojos. La mamá me agradeció y también la abracé a ella, fue un momento muy hermoso para mí que nunca voy a olvidar.

Para el protagonista es complicado enfrentarse a una profesión que históricamente ha sido asumida por las mujeres como las personas idóneas para estar con los niños menores de seis años. Sin embargo, ahora llega un momento de ruptura de estas ideas de larga data, para abrirnos a nuevas miradas, para aceptar lo diferente que también puede maravillarnos y sorprendernos:

Desde mi comunidad yo fue el primero que nos toca romper esas barreras, yo fue el primer maestro en preescolar, el primero del municipio. Por lo que me dicen, también fui el primer maestro de preescolar en la Ciudad de México. El compromiso y la responsabilidad que tengo que demostrar que los hombres también podemos ser educadores es muy grande.

El reto es grande pero el entusiasmo por realizar un sueño y anhelo impulsan a personas como Archie para perseverar, a pesar, de los obstáculos o dificultades que se le presenten en su labor como educador. Ahora bien, como se mencionó anteriormente mi interlocutor, se ha relacionado con las mujeres porque son mayoría en el nivel preescolar. Incluso, estas interacciones se han modificado con el paso del tiempo, es decir, al estudiar la licenciatura sus compañeras y maestras se sorprendían que un varón decidiera formarse como educador. Posteriormente, al presentarse como un docente en formación en la primera comunidad, fue rechazado por ser hombre, situación que cambió al egresar de la Universidad y presentarse a laborar en la Ciudad de México donde todas las mujeres que trabajaban en la Coordinación Sectorial de Preescolar, se sorprendían de conocer: “Al único hombre que trabaja como educador en el Distrito Federal”. Incluso, la llegada a su nuevo

centro de trabajo fue una sorpresa para todas las personas que laboran en él, en palabras de mi interlocutor:

Llegué, toqué y me abrió la puerta el intendente, y este, y, me dijo: 'si a, ¿qué vienes?', le digo: '¡ah!, es que vengo a ver a la directora, porque soy el nuevo maestro que va a trabajar aquí', y el intendente se me quedó viendo de pies a cabeza, '¿tú, a trabajar aquí?' y le digo: "¡sí!". Y, entonces, me pasaron a la dirección, entonces, conozca a la directora me recibe, le digo: 'Maestra, yo soy el nuevo maestro que va a estar trabajando aquí con ustedes', y fue también de '¿Cómo?, ¡como crees!, tú haber cuéntame' y, ya me sentó, y me dijo: 'Haber cuéntamelo todo, ¿quién eres?, ¿de dónde vienes? y ¿qué haces aquí?' [risas]. Todas las demás maestras estaban sorprendidas, sí, sí, y luego más, porque nunca habían tenido un hombre en preescolar, entonces, al principio, para ellas si fue, para la directora si fue un poquito de angustia, porque si me lo comentó maestro pues sí, yo te voy a ser sincera, para mí es un gusto enorme que estés con nosotros, porque vamos a aprender mucho de ti, pero te va a tocar trabajar el doble, el doble porque, no va a ser fácil para ti, y este, pero nosotros te vamos apoyar, le vamos a echar ganas y vamos a ir contigo, sí. Porque nunca habían tenido un, este, un compañero hombre en preescolar que estuviera frente a grupo, y, a parte por la comunidad que, pues, yo creo, pues en, que hubo, yo creo, a lo mejor, ¡eh!, situaciones de machismo o de cosas así [risas nerviosas del maestro].

Archie enfrentó dificultades y retos al ingresar a una profesión históricamente feminizada, sin embargo, las mujeres también, afrontan problemas cuando se desempeñan en carreras masculinizadas, donde deben trabajar el doble para demostrar que pueden hacerlo y que el sexo no es obstáculo, como lo menciona Martínez (2018):

Las mujeres que optan por profesiones de corte masculino, tal es el caso de las ingenieras, se enfrentan a una serie de barreras que dificultan su desarrollo profesional. Una de estas barreras es el fenómeno del

“tokenismo”, que provoca que las mujeres afronten condiciones que impiden su desarrollo profesional (p. 147).

La situación de estar constantemente observadas, cuidadas, señaladas, incluso, rechazadas son dificultades al entrar a espacios donde los varones predominan. Sin embargo, algunas mujeres logran ser aceptadas en estos espacios y demuestran su determinación como sujetos que están a cargo de labores que se desempeñan en construcciones, con maquinaria pesada o dando indicaciones a las personas de mano de obra. Al respecto Martínez refiere lo siguiente:

La adopción de patrones masculinos refleja la necesidad de ellas por “encajar” en un ambiente que ha sido ocupado primordialmente por varones, pretendiendo integrarse presentándose como “una de ellos” o bien, aparentando ser una excepción de su género estableciendo relaciones estrechas con ellos (p. 154).

Las mujeres que se insertan a carreras masculinizadas como es la carrera de Ingeniería, tienden a adoptar características de los hombres con los que se relacionan, las necesidades y rasgos de este tipo de profesión implica que conozcan ese “habitus” donde se lleva a cabo la jornada laboral, es decir, adaptarse a este conjunto de disposiciones socialmente adquiridas que mueve a estos individuos (ingenieros e ingenieras) a vivir de manera similar entre ellos. Por lo tanto, las mujeres tienden a formar parte de estos grupos de varones reproduciendo sus maneras de comportarse en su entorno profesional.

En el caso de Archie sucede algo similar, pero en una profesión feminizada donde en sus prácticas profesionales lo rechazan por ser hombre, además, al inicio de su vida profesional como educador es acusado por un supuesto abuso sexual, situaciones que empatan con las vicisitudes que asume un varón que se inserta en un ambiente donde predominan las mujeres, y que algunas personas pueden confundir en que el protagonista reproduzca el infantilismo o tenga conductas femeninas. De acuerdo con Figueroa (2019):

Se han documentado los privilegios que presentan los hombres por su género en las profesiones feminizadas. Las ventajas que reportan los hombres en sus profesiones se pueden distinguir mayormente de dos grupos: las personales y las relacionales. Las personales se refieren a todos aquellos elementos de desarrollo personal y profesional que se asocian con el ejercicio de su profesión. Las ventajas relacionales se refieren sobre todo a la percepción y satisfacción de las relaciones interpersonales en el ámbito profesional (p. 124).

En el caso de mi interlocutor, se relaciona con las educadoras las cuales históricamente se les asocia con el cariño, el amor, el cuidado hacia los pequeños. De tal manera, que para algunas personas estas características se podrían adjudicar a Archie porque esta dentro de este mundo del preescolar. A pesar de todas estas situaciones y prejuicios que conlleva ser educador, para el protagonista algo que ha caracterizado su relato, es la sorpresa que provoca llegar a estos ambientes feminizados, principalmente por que en los colegiados tienen un hombre como docente frente a grupo de niñas y niños en edad preescolar, además, mi interlocutor logra adaptarse con sus compañeras, incluso, Archie continuó aprendiendo de ellas, y trabaja en equipo. En especial con una maestra que tiene varios años como educadora, y que el protagonista continúa aprendiendo de ella:

Yo veo a la maestra, que es muy entregada, a mí me gusta mi trabajo, pero, ¡eh!, debo de aceptar que hay días buenos y días malos, malos, muy malos, entonces, pues, esa maestra que a pesar de que sus días son malos, siempre anda con toda la actitud y con toda la buena vibra.

A esta maestra y a Archie, les asignaron segundo grado, por lo tanto, aprendió diversas estrategias como: diseño de planes de trabajo, acercarse con los padres de familia, las situaciones didácticas que se trabajan con los pequeños. De otra compañera que es la que tiene más antigüedad en el plantel aprendió a realizar manualidades: “Nos acercamos con la maestra y ella me va explicando, más a mí de que: ‘A ver, maestro, así va esta flor, tienes que hacerlo con calma para que te salga bonita’”. El protagonista ha logrado adaptarse al colegiado al que pertenece,

además, los conejos técnicos para él representan un momento de cordialidad, socialización y de compartir los alimentos con sus compañeras. De esta manera rememora este acontecimiento:

Ver como se organizaban, de tal manera que el consejo fuera como un poquitito más ameno, más a gusto, y así siempre han sido los consejos, ¡eh!, siempre un poquito de plática, pero trabajando, siempre sacamos el trabajo, adelante, y siempre a lo mejor algún bocado, un postre, un refresco, algo. Eso, fue lo que más me llamó la atención, porque a mí me gusta comer mucho, ellas saben, que, por ejemplo, después, ya cada consejo, no pues, ahora vamos a llevar este postre para el maestro, esto porque el maestro, y el maestro. Me consciente, como que llegué a mover mucho ahí, porque, yo creo que también como mujeres, a veces, el estar tantas, llegan como a que, no sé, me contaban sus problemas, y yo así de órale, y como que cuando llegue, se hizo algo ahí, y sí les llegue a cambiar un poquito, su forma de trabajar, ahora yo soy el consentido.

De cierta manera, el maestro reproduce una idea de sentido común que se refiere a la dificultad de las mujeres para trabajar juntas, y que la llegada o la presencia de un hombre distiende los conflictos. Lo que narra el docente muestra la reproducción de estereotipos de género sobre las relaciones entre mujeres y de la influencia de una presencia masculina en ambientes altamente feminizados. Además, de asociarlo con la figura de un niño preescolar al cual deben proteger, cuidar, agasajar o brindarle alimentos: ofrecerle detalles que le agraden o guste. Tal como lo refiere Figueroa (2019):

Entre las ventajas relacionales que reportan los varones en sus profesiones se encuentran: el desarrollo de las personas a las que cuidan, el trato con mujeres y el poder integrar diferentes puntos de vista para la toma de decisiones. La convivencia con las mujeres es vista como un bien, en comparación con otras profesiones, lo cual no pretende ignorar los costos de la profesionalización de la carrera y los posibles beneficios que ellos les

generan a las mujeres, los relatos de ellos evidencian su incursión en estos espacios (p. 126).

De acuerdo, con el relato de Archie los encuentros que ha sostenido con sus compañeras son favorables, llegando a establecer lazos de amistad y fraternidad con ellas, desde el ingreso a la línea de preescolar en la UPN hasta ser maestro frente a grupo en la Ciudad de México. Sin embargo, su relación con una autoridad educativa ha sido nula, me refiero a la supervisora, en palabras del protagonista:

¡Híjole! Ahí, si tocamos un punto fuerte, pero no he tenido comunicación con ella en estos tres años y medio. La conozco de vista, nada más, nunca me ha ido a observar, no, que crees que, si es un problema que tenemos, ahí en nuestro jardín y no sé con los demás jardines que estén a su cargo, pero, por ejemplo, ¡eh!, aquí la que lleva la batuta es la directora, la directora es la que hace todo el trabajo, por eso te digo que tenemos una directora muy buena, porque es la que hace y saca el trabajo adelante, la directora es la que ella me hace las visitas al aula, de la supervisora no he recibido ninguna visita, ninguna recomendación, alguna sugerencia, nada, porque no se ha prestado para entablar alguna conversación o algo, de la supervisora no sabemos nada. Obviamente llega a entrar, por ejemplo, ahorita que estuvimos todo el tiempo en línea entraba: '¡Ah!, maestra, hola, buenos días a todos, aquí voy a estar un minuto, los veo y me voy, porque me voy a otro jardín', pero no he recibido nada de ella.

Para Archie la relación con la supervisora no existe porque es una persona lejana al colegiado, con la única persona con la que entabla alguna conversación es con la directora, sin embargo, la relación de las autoridades no afecta la buena convivencia que tiene el protagonista con sus compañeras.

Con base en el relato de Archie, hemos conocido a un educador que ha experimentado una diversidad de contextos e interacciones que abonaron a fortalecerse como persona, además, como un profesional de la educación que afronta retos, vicisitudes e imprevistos en su práctica como maestro. Los enfrenta

con una actitud abierta, amable, además, evita enojarse y asustarse, al contrario, él sigue adelante sin dejarse intimidar por las situaciones que vivió. De esta manera, podemos preguntarnos ¿qué aprendizajes y saberes construyó este educador a partir de los acontecimientos narrados?, y, ¿qué relación guardan estos saberes con la identidad y la práctica profesional? De acuerdo con Barrón (2006): “Se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no es posible disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo” (p. 15). Esto implica que todo conocimiento que es resultado del aprendizaje o del pensamiento ocurren en un contexto y situación determinada, además, son el resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en prácticas sociales.

Estos saberes docentes son ricos y profundos, van esturando una serie de funcionamientos que se articulan entre sí para responder a diversas situaciones (Terigi, 2012). El saber docente opera como un dispositivo de acción para enfrentar situaciones, por ejemplo, desarrollar estrategias para afrontar situaciones de inequidad, de injusticia, pero sin confrontaciones. De tal manera que regresaré sobre los acontecimientos identificados en el análisis, ahora con la finalidad de rastrear los saberes que él mismo protagonista construye.

Los dos incidentes significativos en el relato de Archie son el asombro y el rechazo. Por un lado, el asombro porque de no resolverlo de manera favorable podría desembocar en rechazo e indiferencia. Y, por otra parte, el rechazo porque de no resolverlo le hubiera impedido el ejercicio de su profesión. Incluso, algunos varones que se formaron como educadores no lograron movilizar estos saberes para resolver situaciones similares a las que vivió Archie y en la actualidad no han podido ingresar a la secretaria de educación pública por rechazo o negligencia de algunas personas. Regresando al relato del protagonista, logra posicionarse en su profesión y ejercerla, por ejemplo, ante el rechazo de una comunidad se pone firme, se planta, se afirma, incluso, soporta las burlas, los comentarios, el rechazo, etcétera. Para mi interlocutor es importante su reputación en esa colectividad y en las otras den las

que ha trabajado, es decir, ejercer su profesión para la cual se ha formado y está calificado para llevarla a cabo.

Como pudimos apreciar mi interlocutor es un maestro que ha desarrollado diversas capacidades, destrezas y habilidades que provienen de su propia historia de vida personal y escolar, de prácticas que le dan seguridad en el aula, y de prácticas escolares institucionalizadas en función de las diversas situaciones a las que se enfrenta cotidianamente. De esta manera, construye un estilo docente y de gestión dentro de los paradigmas que, retomando a Hernández (1997), podríamos identificar como humanista, porque Archie es un facilitador potencial de autorrealización de sus alumnos, además, el papel del maestro se basa en la relación de respeto hacia las personas con quienes se vincula en su entorno laboral.

A manera de conclusión, cabe señalar que en el relato de Archie se articulan tres niveles de análisis. El primero de ellos se remite al contexto mexicano de la primera década del siglo XXI, que impactó en la vida cotidiana con cambios que iniciaron durante este periodo histórico en el mundo, principalmente en la tecnología que sería un medio importante para los acontecimientos que vivimos en el año 2020 con la llegada del COVID-19 en el mundo, me refiero al internet.

La segunda dimensión de análisis remite a las variaciones que impactaron en la UPN, en específico, al momento en que Archie ingresa a un espacio altamente feminizado, es decir, la línea de preescolar, en donde los otros significativos en el relato del protagonista, se asombran y aceptan el ingreso de un nuevo perfil de estudiantes, al ser mi interlocutor el único varón que egreso de la institución especializándose en el nivel preescolar.

La tercera dimensión remite al diálogo de Archie con las tradiciones del kindergarten o el Jardín de Niños, donde nos percatamos como las ideas fundantes pueden enriquecerse con el tiempo, y nuestro protagonista es un claro ejemplo de ello. A pesar de que sufrió rechazos, acusaciones y desprecios, lucha para que los

hombres sean aceptados por las docentes y los padres de familia. Desde la tradición podemos afirmar que el relato de Archie es una apertura a una nueva manera de ser educadora o mejor dicho educador, además, que mi interlocutor rescata la importancia de conocer las características de la etapa infantil para diseñar actividades para los pequeños; utilizando el juego como una estrategia fundamental en el nivel.

Aunado a lo anterior, la incorporación de Archie al mundo del preescolar, es complicada porque existe una tensión entre la profesionalización y el maternaje o la infantilización de las docentes preescolares, porque pueden suscitarse situaciones donde los varones pueden ser rechazados, insultados, menospreciados, incluso, acusados por abuso sexual. Aunque también, algunas docentes cuidan y sobreprotegen a los hombres que se integran a los colegiados del preescolar. El relato de mi interlocutor nos brinda una perspectiva diferente, en la cual existen dificultades y facilidades al integrarse a un espacio altamente feminizado.

Cada uno de los relatos que hemos presentando en esta investigación nos muestran la construcción identitaria de educadoras y educadores, es importante mencionar que el propósito no es juzgar o encontrar las “cosas malas” de la historia del preescolar. Al contrario, es mirar de una manera diferente lo que ha acontecido a lo largo del tiempo, para aprender de aquello que nos habían contado. Incluso, para la propia investigadora han sido descubrimientos de mi propia identidad como educadora, porque pertenezco a este mundo del preescolar, y debo confesar que no soy historiadora ni filósofa, pero me atreví a viajar hacia el pasado, el presente y el futuro del nivel, además, de reflexionar y comprender acerca de la profesión que elegí como un eje que ha guiado mi camino profesional. De esta manera, estas historias que me han compartido mis interlocutores son una muestra de cómo esas tradiciones del kindergarten prevalecen en nuestros relatos cómo educadoras y educadores.

## Conclusiones

La finalidad de esta investigación consistió en conocer y analizar las tradiciones que caracterizan el nivel preescolar, así como sus variaciones y persistencias en la construcción identitaria y en el ejercicio profesional de las de este nivel educativo, además, de la tensión entre identidad profesional y profesionalización que caracterizan a este nivel altamente feminizado, a través de los relatos biográficos de docentes egresadas de la ENMJN de la CDMX. Para ello, procedí a rastrear las ideas fundantes asociadas con la creación del nivel preescolar en Europa durante el siglo XIX, en relación con sus modificaciones en el contexto educativo mexicano. Posteriormente, analicé la persistencia de la tradición feminizante en los relatos biográficos de las entrevistas, con énfasis en las permanencias y modificaciones, además, la feminización y las ideas de profesionalización de las docentes que inciden en la formación de la identidad de las personas entrevistadas.

Para concretar la indagación, rememoramos los inicios del kindergarten en Europa, y el diálogo con la educación infantil en México. Es así, que pensamos en la construcción de la identidad docente, en específico de este nivel educativo, desde un enfoque metodológico que pone el acento en la voz del otro a partir de un encuentro entre dos personas que comparten la misma profesión, aunque en mi caso, implicó volverme extranjera en la profesión que ejerzo. Al escribir estas palabras vienen a mi mente los seminarios que he llevado en el Doctorado, sobre todo, al observar y analizar el taller impartido por Restrepo (2018), quien menciona la importancia de interpretar, entender, conectar con las personas, donde es importante familiarizarme o desfamiliarizarme de aquello que conozco, ver con otros lentes la realidad que existe a mi alrededor. Para ello, lo primero fue indagar acerca de mi propio proceso de formación, es decir, como llegué a ser la maestra Paty, cuál era el horizonte del pasado que coexiste conmigo. Sin embargo, en los diez años de ejercicio esta carrera, nunca me detuve a reflexionar en cómo se lleva a cabo la construcción identitaria de las educadoras. Incluso, viene a mi mente el primer texto que me sugirió mi asesora: "*Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*" de Elizondo (1999), el cual significó ver de manera diferente el contexto que

supuestamente conocía e implicó el principio de todo un camino impregnado de maravillas y asombros que caracterizaron este trayecto en mi vida como investigadora.

Porque a este Doctorado llegué con mis inferencias, prejuicios, supuestos, miedos y preocupaciones acerca de lo que implicaría mi investigación, sin embargo, entable un diálogo con cada uno de los textos que he revisado y analizado. El viaje no ha sido fácil porque implicaba tomar distancia de lo que supuestamente conocía, incluso, desaprender paradigmas con los cuales me formé no solo como profesional de la educación, también, con situaciones personales, por ejemplo, nociones como el poder, el sí mismo como otro, el cuidado de sí, el mundo de la vida, las tradiciones, el lenguaje. Llegar al encuentro con las y los otros que comparten la profesión de educadoras, involucró un ejercicio de reaprender la Historia del nivel, además, de comprender ¿qué implica un encuentro con los otros? Para ello me comprometí a dejar de lado al personaje que había interpretado y creado desde que estudié en la ENMJN que data del año 2004. Retomé la minuciosa lectura de textos, el análisis, la reflexión, e inicié una nueva versión de Paty ahora como investigadora, lo cual significó abrir mi mente para mirar la profesión de educadoras desde los relatos de los otros.

De tal manera que las entrevistas con enfoque biográfico narrativo nos dieron la posibilidad de recuperar la historia de vida personal y profesional de las y el docente, además, me brindaron una alternativa para aprender de una profesión que creía conocer. Por un lado, no solo es leer acerca de la creación del kindergarten en Alemania, esta investigación implicó, ir más atrás, a aquellos lugares como orfanatorios o casas de caridad donde recibían a niños y niñas abandonados, maltratados o marginados. Por otro lado, como la Historia de este nivel llega a un país ubicado en otro continente, me refiero a México, lo cual involucró la atención para poblaciones diferentes, porque el kindergarten y la carrera de educadora históricamente iniciaron para llegar solo a la clase alta de la sociedad mexicana, situación que implicó silencios y olvidos de la desigualdad educativa que generaron

estas ideas en nuestro país y, a la vez, de la desigualdad y de la estratificación del incipiente sistema educativo nacional. Incluso, los encuentros con las y el docente, me permitieron rastrear como a partir de sus acontecimientos estos referentes del México decimonónico, se reflejan en los relatos de mis interlocutores, los cuales se llevaron a cabo a partir del diálogo, de la conversación, y con ella hablan estas tradiciones las cuales, de alguna manera, se ven reflejadas aún en los acontecimientos narrados, los cuales no solo me interpelan, sorprenden y maravillan, sino que pueden servir para resignificar y continuar aprendiendo de la profesión. De tal manera, que esta investigación amplía mi propio panorama en diversos aspectos: la historia, encuentros, desencuentros, memorias y olvidos.

Es así, que, para comprender el mundo de los antecesores, es necesario conocer el México del año en que vivieron, por lo tanto, la presente investigación retoma protagonistas que experimentaron un tiempo determinado con sus características en diferentes ámbitos como el cultural y educativo. De esta manera conocemos referentes del propio mundo que conocemos, sin embargo, con base en los relatos y encuentros con los otros podemos revivir aquellos momentos de un lugar que podemos conocer gracias a recordar las vivencias por medio del lenguaje.

Esta investigación abona a una perspectiva sistemática que aborda el origen, evolución, estructura y dinámica de la historia de la educación preescolar, por lo tanto, como lo menciona Viñao (2008): “Las instituciones escolares son una combinación de continuidades, cambios graduales e hibridaciones o adaptaciones al contexto de las propuestas” (p. 21). Por lo tanto, la llegada de las ideas de una escuela para atender a niños de la primera edad, viajaron de Europa a México, para encontrarse con un país distinto y al cual se adaptó este sistema de enseñanza, el cual encontró la manera de adaptarse a una población distinta.

De esta manera y con base en Viñao (2008):

La historia ve a la escuela como producto de la modernidad como un objeto dado, casi natural, más como un objeto que como una invención. La escuela

tiene relativa autonomía para producir discursos, estrategias, prácticas y campos de control, disciplina, dominación y poder (p. 33).

Las ideas del preescolar llegaron con referentes de otro continente, de un contexto diferente al de México, además, no se retomaron las características de las y los niños mexicanos que se caracterizaba por tener una vida cotidiana distinta, es decir, le dieron prioridad a reproducir un modelo educativo que funcionaba en otras nacionalidades para apoyar a las madres que tuvieran el acceso o necesidad por esta educación inicial y en nuestro país fue diferente, el kindergarten en México atendió a pequeños provenientes de familias de clase social alta. Es así que los inicios de la escuela tienen el siguiente referente, tal como lo menciona Viñao (2008):

La escuela y la escolaridad son invenciones, algo no natural ni dado, sino el producto de determinadas circunstancias y fenómenos sociales. Son lo que son, pero podrían ser otra cosa o, incluso, no existir, al menos con sus características actuales. Son una construcción histórica (p. 34).

Por lo tanto, el horizonte del pasado, presente y futuro del Kindergarten en Europa y el Jardín de Niños en México, se abre a nuevas maneras de pensar, de comprender este mundo de la vida llamado preescolar que compartimos con otros y otras educadoras, a través del encuentro con las personas, con los libros, con los textos, podemos escuchar los ecos de las tradiciones del preescolar que resuenan en la rememoración de momentos, lugares, vivencias que marcan ciertos pasajes de una historia que seguimos escribiendo en compañía de las personas que forman parte de lo que fue, es y será; la manera de compartir los relatos es a través de un texto, que prevalece para que otra persona se atreva a escuchar la voz de la historia que vive en cada uno de nosotros, de los relatos que compartieron los protagonistas.

De esta manera, la perspectiva hermenéutica de Gadamer (1977), con la noción de tradición, me abrió el camino para pensar en cómo la historia nos habla a partir de los recuerdos, las huellas o quizá también de los olvidos, porque como señala el autor “El pensamiento rememorante implica una transformación que permite

mantener viva la tradición que entra en juego en la interpretación, además, de reconocer una recuperación de un pasado vivo en cada uno de nosotros” (p. 327). Para evocar acontecimientos, momentos que nos permiten comprender como las ideas fundantes del nivel preescolar, prevalecen, se modifican o siguen presentes en las identidades de las y el docente, es necesario llevar a cabo un encuentro con las personas que mantienen viva no solo las tradiciones; también, la Historia, porque somos parte de ella, porque implica un movimiento dialéctico que incide tanto en el sujeto como en el investigador a través del lenguaje.

En esta investigación nos interesó rastrear cómo se construye la identidad profesional docente de educadoras porque pertenecen a una comunidad profesional con características precisas, por lo tanto, nos centramos en el relato autobiográfico de las personas a partir de las experiencias que las llevaron al camino de la docencia. A partir de esta consideración planteamos la pregunta central de este trabajo: ¿De qué manera, la tradición del preescolar como un nivel altamente feminizado incide en la construcción identitaria y en la práctica profesional de las educadoras pertenecientes a tres generaciones distintas, egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en la CDMX?

Para responder esta pregunta de investigación retomaremos algunos aspectos que nos dieron luz en torno a la relación entre la formación que ofrece la ENMJN y el impacto en la identidad profesional docente de las maestras. Para ello, podemos regresar a aquellos acontecimientos narrados por las protagonistas acerca de este proceso identitario. En la historia de Diana, quien pertenece a la generación que denominamos “de la transición”, cohorte 1964-1966, cuando fue alumna de la institución, la escuela ofrecía una educación tradicionalista, sin embargo, comienzan a ingresar maestras que le dan nuevos bríos no solo a las estudiantes, también, a la Historia de la escuela porque estos cambios se encarnan, específicamente, en la docente de Danza, con su actitud jovial, incluso, con sus minifaldas evidencia los cambios alrededor del mundo, porque llegan influencias

que retoman ideales como “hacer el amor y no la guerra”, “paz”, “sin amor no habrá paz”.

Recordemos que en diversos lugares del planeta tierra hubo guerras, guerrillas, movimientos sociales y educativos que provocaron represiones por parte de los gobernantes, lo que ocasionó que la juventud modificará las maneras de pensar y actuar. De esta forma, la generación a la que pertenece Diana, también, se suma a esta transformación, porque ella y sus compañeras asumen el ejercicio profesional en una comunidad con limitados recursos económicos y de infraestructura; una situación completamente distinta a la realidad de aquellas estudiantes que provenían de clases sociales altas, las cuales implicaban privilegios; sin embargo, se atreven a conocer otros contextos y personas, y de ellos aprenden acerca de las y los niños que afrontan condiciones distintas a las propias. Aunado a lo anterior, en la generación de Diana aparece una compañera interesada en ampliar su profesión no solo como educadora, también, estudiaba una carrera universitaria, es decir, comienza a sembrarse la semilla de un cambio en las mujeres, porque venían de una tradición donde solo se dedicaban a la vida privada, a las labores hogareñas o servir a los hombres. A pesar de que solo fue una compañera, su presencia en el relato de Diana hace visible estos procesos de inserción en otros ámbitos de la vida pública que protagonizan las mujeres de esos años, además, de brindarnos señales acerca de la profesionalización del nivel, porque implicó abrir su panorama en otras áreas de nivel superior, en la Universidad, que pueden abonar a enriquecer la profesión de las educadoras.

Ahora bien, en relación con la historia de Margarita, quien pertenece a la generación que denominamos “de la reforma”, cohorte 1997-2001, todavía en la institución permeaban dos tradiciones, por un lado, una de corte tradicional que se caracterizaba porque las catedráticas de la escuela repetían prácticas de antaño como lo eran: la predilección por aceptar y relacionarse con alumnas que perteneciesen a clases sociales altas, además, de continuar implementando

estrategias de disciplina férrea y exigencias en las actividades que llevaban las jóvenes a las prácticas educativas.

Sin embargo, el mundo experimentaba un cambio de milenio, por lo tanto, circulaban ideas futuristas y fatalistas como, por ejemplo, que el mundo se terminaría al llegar el año dos mil o que las computadoras controlarían la vida de las personas. De tal manera, que algunas personas esperaban con emoción o temor la llegada de este nuevo siglo. Efectivamente, sí existieron cambios y, específicamente, en la Escuela de Educadoras, se tornó frecuente que las alumnas estudiarán a la par carreras universitarias. Así, la protagonista nos comparte su propia experiencia al estudiar una Maestría en la ENMJN, sin embargo, todavía coexisten estos dos enfoques de la formación profesional, me refiero a una concepción tradicional y otra que podríamos calificar como progresista, que enfatizaba el disfruta de las actividades con las y los niños, así como la creatividad y el profesionalismo de las educadoras para ejercer su práctica. Sin embargo, la disciplina férrea y rigurosa imperó entre las docentes que impartían los seminarios en la institución, lo cual llevó a Margarita a tomar la decisión de abandonar la Maestría.

En lo que respecta a la historia de Teresa, quien pertenece a la generación que hemos caracterizado como “de la obligatoriedad”, cohorte 2004-2008. En la ENMJN todavía coexisten las dos perspectivas que imperaban en las generaciones pasadas, sin embargo, en este relato encuentran un equilibrio, aunque, aparecen personajes hombres, maestros como figuras de autoridad, quienes provocan nervios e inseguridades en las alumnas como Teresa. Además, las alumnas tienden a profesionalizarse en otras carreras universitarias o en grados académicos como diplomados, maestrías y doctorados, lo cual refleja que la profesionalización de las educadoras, se puede enriquecer con la investigación enriquecida con la perspectiva y conocimientos de Universidades de nivel superior a las cuales acceden las docentes de preescolar. Otro dato importante, es que en la generación de Teresa ingresa el primer estudiante varón y logra concluir la Licenciatura, lo cual implica la apertura a nuevas formas de ser educadora o educador.

Durante esta época se formaliza la obligatoriedad del preescolar, de tal manera, que el nivel logra ser aceptado, sin embargo, está en camino de ser reconocido y valorado como parte de la educación básica del país, porque existe la tensión entre la profesionalización con características de antaño de maestras de preescolar, me refiero a la infantilización, el maternaje y el comportamiento como niñas pequeñas que necesitan de la atención, sobreprotección, además, del reconocimiento de los otros. Por lo tanto, mientras exista esta tensión prevalece un estereotipo de educadora que impide que la sociedad las asuma como profesionales, incluso, que ellas mismas se asuman como personas que conlleven el compromiso de profesionales de la educación y que fortalezcan su práctica educativa mediante la reflexión e integración de elementos didácticos y pedagógicos.

Aunado a lo anterior, el ingreso de hombres que ejercieran la profesión de educador en la Ciudad de México, implicó un desafío porque los tres varones que estudiaron en la Escuela, se les dificultó brindar la entrevista. Uno de ellos ejerce como supervisor, sin embargo, recientemente cambió de número telefónico y no se le pudo contactar. Los otros dos educadores todavía no ingresan a la Secretaría de Educación Pública, además, decidieron no compartir sus relatos por situaciones personales. Aunque el panorama parecía complicado y la búsqueda se reducía, un catedrático de la institución me ayudó a encontrar esa aguja en el pajar, me refiero a un educador, que ejerce la profesión en la Ciudad de México. Sin embargo, él no estudió en la ENMJN, a pesar de ello, decidimos incluirlo en este estudio porque su relato abona a la recuperación de la experiencia de un hombre que se inserta a una profesión históricamente feminizada como es el caso de la educación preescolar. Inclusive, Archie se enfrenta a ser rechazado en la primera comunidad donde se presenta como docente en formación porque la población le exige que se retire: “No queremos que un hombre esté con nuestros niños y niñas”. Posteriormente, al trabajar como educador en la Ciudad de México, es acusado de un supuesto abuso. Estas dos situaciones reflejan la complejidad para que un hombre se inserte como maestro de preescolar.

La experiencia y vivencias de Archie nos permiten comprender que la tradición consagra a este nivel como una extensión de las actividades y el cuidado que se le brinda a los niños y niñas en el hogar, por esa razón, prevalecen ideas asociadas con el maternaje que sólo pueden realizar esas situaciones las mujeres y, por esa razón se reconocen socialmente como las únicas personas idóneas para estar frente a los grupos. A pesar de que el protagonista se enfrenta a diversas vicisitudes, ha logrado superarlas, sobre todo por el compromiso y pasión por la profesión que eligió estudiar. Lo anterior brinda una mirada distinta de la construcción identitaria de las educadoras, situación que impacta en la Escuela, por la presencia del primer varón que estudió en la institución y que tuvo que afrontar, al igual que Archie, burlas y desprecios.

Las ideas fundantes van cambiando con el tiempo, aunque, coexistan los ideales tradicionalistas y progresistas, ahora se suma la aceptación de una mirada distinta a la de las mujeres, lo cual abona a la identidad de las y los educadoras. Ahora bien, la generación a la que pertenece Archie, es totalmente cercana a las redes sociales, es decir, a las herramientas tecnológicas de la internet, lo cual implica un cambio no solo en las formas de relacionarse, también, en el modo de vivir de las personas; ejemplo de ello es el encuentro con el protagonista que, a pesar de estar mediado con la tecnología, no lo sentí tan distante, en cambio, por la aplicación zoom pudimos convivir, vernos a los ojos, además, de observar las reacciones y emociones al momento en que me compartía los acontecimientos vividos como educador.

El momento de la comprensión de estos relatos me ofrece algunas respuestas a la pregunta de investigación porque la construcción identitaria de las docentes del nivel está permeada por las tradiciones del preescolar, no solo de aquellas ideas fundantes en Europa, también, me permitieron observar algunos aspectos de la educación y del sistema educativo al llegar a México, cuando solo tenían acceso al kindergarten las educadoras y los niños de clase social alta. Es así que las primeras señoritas que estudiaron para desempeñarse en este nivel se formaron con aquella disciplina férrea y rigurosa que se relacionó con el uso del uniforme, la puntualidad,

aseo personal y la extensión del rol materno o la preparación para la propia maternidad, como elementos fundamentales para ser una buena y bien portada docente. No obstante, con el paso del tiempo se suma otra perspectiva que implicaba disfrutar de las actividades que se realizaban con los pequeños, además, de escuchar y entender las necesidades e intereses de las jóvenes que incursionaban en la escuela.

Ahora bien, las tradiciones del preescolar continúan enriqueciéndose, con educadoras que se profesionalizan y se insertan en el ámbito público, además, el mundo de las educadoras se abre a otras perspectivas, con la llegada de los hombres a este nivel, lo cual le da un giro a la profesión, que paulatinamente tiene la aceptación de las familias y de los pequeños, lo cual causa sorpresa y asombro de las mujeres que conocen a Archie.

De tal manera, que este estudio continuará enriqueciéndose con el aporte de otras investigadoras e investigadores que se interesen por la Historia del preescolar, porque no es algo frente a lo que estamos, sino que siempre nos encontramos ya en ella, porque todos somos historia. Sin embargo, en cada trabajo, en cada acercamiento, es posible señalar algunas aproximaciones, a manera de reflexión y aporte a la investigación tal como nos permitieron las diversas experiencias relatadas por las personas que participaron en esta investigación,

En relación con lo anterior, retomando a Leyva (2018): “[...] la investigación biográfica narrativa puede ser utilizada como un punto de partida idóneo para la reflexión de la práctica educativa [...]” (p. 134), porque estos encuentros abonan a comprender la construcción identitaria de ser educadora o educador, es decir, las experiencias, habilidades, destrezas que fueron aportando a su identidad como docentes frente a grupo, incluso, como las prácticas de las ideas fundantes del preescolar pueden prevalecer hasta nuestros días. Aunado a lo anterior, implica la recuperación de historias de docentes que se entrelazan entre sí, y, por momentos coinciden y, en otros se distancian, en aquellas ideas fundantes que rastreamos con minuciosidad, buscando la génesis del kindergarten. Las cuatro generaciones, tienen puntos de encuentro, por ejemplo, comparten la idea de que el juego es una

actividad primordial en los pequeños en edad preescolar, la cual pueden disfrutar, incluso, los maestros y las maestras; además, valoran y defienden el carácter formativo, no asistencial de este nivel. Para las cuatro personas entrevistadas, la etapa infantil representa un momento importante porque comienza la socialización fuera del ambiente familiar, lo cual, implica conocer un mundo lleno de diversidad, retos cognoscitivos, momentos placenteros al compartirlos con otros y otras, disfrutar del medio ambiente que lo rodea y, aprender a vivir juntos donde no se elige la compañía entre las amistades, donde, como señala Defrance (2005) “se puede aprender a trabajar con los otros sin que por ello se tenga la obligación de amarlos entendida esta afirmación como principio que orienta la formación ciudadana” (p. 27).

De tal manera, que todas las experiencias y acontecimientos compartidos con mis interlocutores, se plasmaron primero en un lenguaje oral y, posteriormente, en un texto que proseguirá su camino para ser leído e interpretado por alguien que quiera continuar escribiendo la historia del preescolar desde los relatos de las y los educadores. De acuerdo con Landín y Sánchez (2019), el enfoque biográfico-narrativo tiene el potencial de: “captar ese conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, permitiéndonos comprender la verdadera esencia de la educación” (p. 227).

Es así, que uno de los hallazgos de esta investigación es que, a través del relato, cada docente compartió sus experiencias como otro distinto de sí, y en el proceso de relectura de cada una de las entrevistas, encontraba elementos para comprender el mundo de vida de cada docente con un horizonte en común, la educación preescolar, vista desde la mirada de personas diferentes que forjaron su identidad en diálogo con las ideas fundantes del nivel. Sin embargo, la identidad profesional no es estática, se forjó en diferentes momentos históricos en diálogo entre la tradición y las exigencias cambiantes de la trayectoria profesional que se reflejan en el propio relato. Así, los cuatro interlocutores comparten varios puntos en común, uno de ellos es que cada una de estas personas encontró el valor y el sentido de ser maestro o maestra con base en las experiencias por las que ha transitado a lo

largo de su historia de vida, esto implica encuentros y desencuentros con personas que ejercieron influencias en torno al ser docente.

El encuentro entre esta investigadora y las personas que participaron en el estudio se caracterizó por la confianza y la empatía, donde las emociones de tristeza y alegría se mostraron en los rostros, además, de los sonidos, las palabras que una grabadora no puede percibir, solo al hallarse las miradas y los corazones en una conversación entre dos sujetos que comparten más que una profesión, son parte de un mismo mundo de la vida. Así desde mi punto de vista la narración fue el medio por excelencia para atrapar estos momentos de conversación y encuentros. De esta manera, formé parte del contexto de las y los docentes, lo representé en el análisis de los relatos de esta investigación, retomando acontecimientos narrados. Este mundo que presento y comparto es, como tal, el eco de las ideas de las maestras y el maestro. Estos relatos que escribí son leídos por alguien, es la imitación del mundo, y como imitación no logra el grado de realidad, pues, simplemente la obra implica ficción, la cual cuenta con elementos como actores, escenarios y tiempos.

Así, los lectores interpretarán este texto, por lo tanto, cada persona tendrá una imitación y representación de lo que la obra le dice, le cuenta y le sugiere, por medio y gracias a sus experiencias. Entiendo el relato en su contexto, capto, incluso, el comportamiento y pensamiento de la época que vivió cada protagonista cuando estudió en la Escuela, donde me encuentro a mí misma en las letras, es decir, gracias al texto escrito, a la mediación, las personas que lean este trabajo comprenderán el mundo que imitó esta autora, responsable de la investigación. Por medio de la narración atrapamos el tiempo, ahí se encuentra, es la única alternativa de fijarlo. Como también aparece como única posibilidad de que el alma se exprese, se plasme por escrito y se fusione con el mundo del lector, así como de las demás personas que leerán esta investigación: formaremos parte de sí mismo en tanto otros.

Los relatos se agruparon en tres niveles de análisis: el primero nos remite al plano macro político, económico, social, educativo y cultural de México en las décadas 1960, 1990, 2004 y 2010, brindándonos un panorama general del entorno donde

vivieron los protagonistas. La segunda dimensión implica el análisis de los cambios que impactaron en la ENMJN, en mis interlocutoras y en los otros significativos que aparecen en sus relatos. La tercera dimensión implicó el diálogo de los tres protagonistas con las tradiciones del kindergarten, me refiero a la noción de infancia, al modelo pedagógico y a la construcción social de la figura de la educadora; donde nos percatamos cómo las ideas fundantes se mantienen en el tiempo, pero con variaciones, modificaciones y descubrimientos que abonan a las resignificaciones no solo del preescolar, sino de las prácticas y de las personas que ejercen como profesionales de estas instituciones.

Después de recuperar los distintos momentos y aportaciones de este trabajo, regresamos a la pregunta inicial: ¿De qué manera, la tradición del preescolar como un nivel altamente feminizado incide en la construcción identitaria y en la práctica profesional de las educadoras pertenecientes a tres generaciones distintas, egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en la CDMX?

Este estudio implica la apertura a otras investigaciones, por ejemplo, en la modalidad de investigación-acción participativa, para producir, compartir y analizar relatos de las y los docentes que se desempeñan en diferentes Jardines de Niños. Esta propuesta permitiría conocer el mundo de la vida de las personas participantes, además, de encontrar horizontes en común para comprender y resignificar al nivel preescolar, con base en la importancia que implica estar a cargo de una población de menores de cinco años, lo cual impacta en toda una sociedad que está en camino de abrirse a comprender que esta escuela, es igual de importante, como los otros niveles de la educación básica.

De tal manera que esta posibilidad de continuar en la comprensión de la construcción identitaria y de la profesionalización de los docentes del preescolar implicaría como lo refiere Leyva (2018): “Una propuesta de este tipo no parte de cero, sino que es necesario potenciar aquellos aspectos de la actuación de los docentes que, desde la perspectiva de Foucault pueden interpretarse como

prácticas de libertad” (p. 138). El autor que refiere la Doctora, hace mención que desde la filosofía se aporta a la transformación del sujeto a partir del conocimiento de sí y el cuidado de sí. Una recuperación del mandato socrático que resignifica el “conócete a ti mismo”, como este descubrimiento de uno mismo que es un trabajo interno. El cuidado de sí o el gobierno de sí mismo, es una construcción de un sujeto ético que se abre a la filosofía, es una forma de vida o ejercicio de espiritualidad, como prácticas o cuidado de sí que confronta las tecnologías del yo y, en ese sentido, se trata de un conjunto de prácticas que no son directamente filosóficas, en el sentido de leer, saber o pensar sino que, en el terreno profesional implican, por ejemplo, cuestiones como la escritura de sí, el trabajo de escribir sobre uno mismo como un ejercicio de autorreflexión sobre la propia práctica, ligado al autoexamen: ver lo que hacemos, lo que queremos hacer, como lo queremos hacer, un balance de lo que uno elige como sus principios de vida, y de qué manera su práctica cotidiana se adecua a estos principios.

En la investigación, el encuentro con las y el docente me permitió reflejar las vivencias de los otros, en lo que he vivido como educadora, es decir, también conocí a aquellas docentes de la Escuela que aplicaban la disciplina estricta, que implicaban la puntualidad, el uso diario del uniforme en las prácticas, la revisión rigurosa del material que se utilizaba en el trabajo con los pequeños, las diferencias que establecían entre las estudiantes por sus orígenes sociales diversos. Además, de aquellas maestras y maestros que propiciaban que las alumnas en formación disfrutáramos de las actividades con los pequeños, desde nuestras necesidades e intereses. Al escuchar las diferentes vivencias me hacía encontrarme conmigo misma y hallar el balance entre los dos enfoques que persisten en la Escuela.

Retomando a Foucault (1982), es necesario establecer una relación con uno mismo como sujeto donde no solo es el propio objeto de conocimiento, sino que es el objeto de este trabajo ético de cambiar la propia vida. Así, la propia vida se convierte en la prueba de estos ejercicios filosóficos, la construcción de un sujeto ético en la cual cada uno pone en práctica la libertad, entendida como no ser esclavo de los otros,

no aceptar relaciones de dominio, ni ser esclavos de nosotros mismos, no estar dominado por nuestras pasiones o nuestros prejuicios. Lo anterior también implica, poder y dominio, de tal manera que las relaciones de poder, son juegos que se dan, incluso, con respecto a uno mismo. Entonces, cuando el poder se convierte en dominio es el momento en que nos somete, el momento en que no existe esta libertad interna, a la cual podemos acceder y regresar mediante este ejercicio de uno mismo. Como lo menciona Foucault (1982): “El ejercicio de uno sobre sí mismo mediante el cual se intenta elaborar, transformar y acceder a un cierto modo de ser” (p. 107).

Los cuatro relatos mencionan estos juegos de poder donde el encuentro/desencuentro con los antagonistas propiciaron prácticas de libertad de los protagonistas al luchar por sus ideales; con Diana, cuando intentaron desaparecer las Normales, ella se posicionó y preservó no solo a la institución en la cual se formó como educadora, maestra y directora, sino defendió a la educación normal de nuestro país. En el caso de Margarita que luchó contra sus propios miedos, primero al enfrentarse a sí misma y darse cuenta que la carrera de Ingeniería no era lo suyo, posteriormente, decidió socializar su decisión con las personas más importantes en su vida, me refiero a su familia, quienes depositaban en ella expectativas altas que solo podría satisfacer a través del estudio de una carrera universitaria, aunado a lo anterior, logró salir avante al asumir el cargo de Directora, en una comunidad donde las educadoras la rechazaban; sin embargo, Margarita logró fortalecerse al estudiar rigurosamente la guía operativa y liberarse.

El relato de Teresa, nos comparte la inseguridad que implicó una constante en su vida como estudiante. De tal manera, que las y los docentes se manifestaron como figuras de autoridad y poder que alimentaban el miedo, inclusive, al participar y compartir sus puntos de vista. Sin embargo, en su historia presenta personajes que la ayudaron a superar sus miedos, aunque, al final de cuentas, es ella misma quien logró liberarse de su inseguridad y levantar la voz, además, de luchar por defender sus propios ideales. En el caso del relato de Archie, nos muestra a un hombre que

se inserta a una profesión históricamente feminizada, por lo tanto, enfrentó el poder de una comunidad que lo rechaza por ser hombre, además, de una acusación por abuso sexual. Las dos situaciones no demeritaron el anhelo, la pasión y el deseo del protagonista, al contrario, enfrenta a las personas, las hace reflexionar sobre sus prejuicios a partir de su propio trabajo, lo cual implica que el mismo logra liberarse de los temores y miedos creados por los otros, los enfrenta y logra ser un profesional de la educación preescolar.

Las experiencias compartidas por los protagonistas de los relatos, evocan las reflexiones de Foucault (1982) cuando plantea: “Se trata de un trabajo de uno sobre sí mismo que puede ser comprendido como una determinada liberación, como un proceso de liberación” (p. 107). Porque existe una naturaleza o un fondo humano que se ha visto enmascarado, alienado o aprisionado en y por mecanismos de represión como consecuencia de un determinado número de procesos históricos, económicos y sociales. Lo que hicieron los protagonistas consistió en saltar esos cerrojos represivos para reconciliarse consigo mismos, para que se reencontrasen con su naturaleza o retornaran el contacto con su origen y restaurarán una relación plena y positiva consigo mismo, además, como menciona el autor: “La liberación abre un campo a nuevas relaciones de poder que hay que controlar mediante prácticas de libertad” (Foucault, 1982, p. 110). Por lo tanto, es necesario practicar la libertad éticamente, sí, porque en realidad, la ética es la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad, además, es la condición ontológica de la ética; pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad.

El cuidado de sí es el conocimiento de sí, pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones, tal como lo refiere Foucault (1982): “El cuidado de sí supone hacer acopio de estas verdades: y es así como se ven ligadas la ética y el juego de verdad” (p. 113). La ética es la parte reflexiva de la libertad, esto quiere decir que la libertad puede cobrar conciencia de sí misma como práctica ética, es un conjunto y es necesario un trabajo sobre sí mismo para descubrir esta dimensión ética de la

libertad. Por lo tanto, el cuidado de sí es ético en sí mismo porque implica relaciones complejas con los otros, además, el cuidado de sí implica, también, una relación al otro en la medida en que, para ocuparse bien de sí, es preciso escuchar las lecciones de un maestro. Uno tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad. En los cuatro relatos, también, aparecen personajes que aportan “esas verdades”, por ejemplo, las maestras con las que se encuentra Diana que le insisten en asumir primero el cargo de maestra en la institución, y, posteriormente Directora; Margarita desde la preparatoria, las maestras de educación vocacional enfatizaban en que podría estudiar algo relacionado a la educación, sin embargo, pasaron algunos años para que escuchará esas voces que le ayudaron a descubrir cual era realmente la profesión que le apasionaba estudiar; Teresa fortaleció no solo su ser docente sino que se liberó de sus miedos al escuchar a sus amistades y aprender a confiar en ella misma; Archie permitió que sus compañeras, maestras, se sorprendieran al conocerlo, sin embargo, escucho sus consejos que le ayudaron a fortalecerse como profesional de la educación. De este modo como lo menciona el autor: “el problema de las relaciones con los demás está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí” (p. 117). Es así, que el cuidado de sí asume siempre como objetivo el bien de los otros, porque tiende a gestionar el espacio de poder que está presente en toda relación, es decir, gestionarlo en el sentido de la no dominación.

Este cuidado de sí, que posee un sentido ético positivo, podría ser comprendido como una especie de conversión del poder. Es en efecto, una manera de controlarlo y delimitarlo. En el abuso de poder uno desborda lo que es el ejercicio legítimo de su poder e impone a los otros sus fantasías, sus apetitos, sus deseos. Nos encontramos aquí con la imagen de algunas directoras o supervisoras tiranas o simplemente de las personas poderosas y con inmensas riquezas que se aprovechan de su posicionamiento para abusar de los otros, para imponerles un poder indebido. Este sujeto es, en realidad esclavo de sus apetitos. Y, el buen soberano es aquel precisamente que ejerce el poder como es debido, es decir, ejerciendo al mismo tiempo su poder sobre sí mismo. Y, como lo menciona Foucault

(1982): “Es justamente el poder sobre sí mismo el que va a regular el poder sobre los otros” (p. 118). En los relatos, tanto las directoras como los docentes frente a grupo ejercen poder, aunque, lo importante es saber escuchar las necesidades e intereses de los demás, luchar contra nuestros miedos e inseguridades para abrir la mente a que, el peligro de dominar a los otros y de ejercer sobre ellos un poder tiránico no viene precisamente más que del hecho de que uno no cuida de sí y, por tanto, se ha convertido en esclavo de sus deseos. Pero, la finalidad se trata de un cuidado de uno mismo que, pensando en sí, pienso en el otro, sí, efectivamente, es el cuidado de sí.

En este trabajo identificamos las experiencias individuales de las y el docente quienes, en sus relatos, expresan esta apertura al otro. A pesar de su carácter individual, sería muy valioso contar con un espacio para socializarlas, incluso, de manera anónima, por escrito, de tal forma que toda la comunidad escolar pudiera compartir este tipo de experiencias, puesto que el comienzo de este encuentro con el otro, podría ser con la o el compañero docente. Esta propuesta pondría énfasis en un aspecto que requiere de trabajo consistente con las y los maestros, me refiero a la disposición para actuar frente a los problemas del otro. Es notoria la dificultad para vernos a nosotros mismos en el marco de una interacción, porque en general los problemas son siempre de los otros. Al tratar de resolverlos, el docente se coloca en una posición que, lejos de constituirse en una experiencia que reconoce al otro, termina ubicándolo en el rol del salvador, reforzando un yo autocomplaciente incapaz de salir de sí mismo para ir hacia el encuentro con el otro, de aquí también la importancia del cuidado de sí pensando en la otredad.

Por último, queremos enfatizar que resignificar la profesión docente desde el punto de vista de mirar y aceptar a las y los otros, requiere ir más allá del reconocimiento legal de la obligatoriedad de este nivel. Lo cual implica, que el preescolar todavía está en camino de ser reconocido y valorado por sus aprendizajes, además, por las y los docentes que trabajan en los colegiados porque son la encarnación de la Historia, son parte de ese encuentro entre lenguaje e ideas fundantes del preescolar

que prevalecen en cada una de las personas que se relacionan en este mundo de la vida llamado Jardín de Niños. En específico, esta investigación, nos permite abrir la mente a diversas razones para aceptar y valorar que las educadoras y educadores son profesionales de la educación:

1. Al rastrear la noción de infancia, encontramos que desde la época griega hasta la modernidad no se enfatizaba en visibilizar la importancia de la niñez como un periodo importante en los seres humanos. De tal manera, que esta noción se acuña en la modernidad, específicamente en Europa donde consideran importante estudiar las primeras etapas del desarrollo humano, porque los sujetos menores de cinco años necesitan ciertos cuidados, además, se requieren estrategias para desarrollar las diferentes capacidades, habilidades y destrezas que poseen, es decir, estas características de las y los niños menores de seis años se han ido enriqueciendo, hasta nuestros porque se reconoce el valor de la infancia. Incluso, la noción de infancia tiene que evitar ser atrapada, por las demandas de calidad y eficiencia de la educación en nuestros tiempos, porque podríamos caer nuevamente en definir al niño como un adulto en pequeño, exigiéndole que reconozca sus responsabilidades, obligaciones de un ciudadano del mundo, el cual le demandará formarse como un individuo que pueda insertarse lo más pronto posible al contexto laboral, es necesario, que los profesionales de la educación se pregunten ¿Qué tipo de sujeto se busca formar?
2. Aunado al aspecto anterior, pareciera que a las autoridades educativas y a los propios docentes se les olvida que todos y todas necesitamos actividades lúdicas, porque jugar es una actividad que pueden disfrutar desde los bebés hasta las personas adultas. De esta manera, el preescolar y las personas que laboran en él, necesitan reconocer el espíritu fundante del juego como una actividad esencial para el desarrollo del niño, no solo como una alternativa que sea anexada como actividad que pueda llenar tiempos muertos. Es necesario brindarle a los pequeños momentos donde su imaginación, creatividad, autonomía sean puestas en marcha en compañía

de sus compañeros y ¿por qué no?, que la propia educadora o educador sean parte del juego, además, de disfrutarlo, es necesario dejar salir a ese niño o niña que todos llevamos dentro, volvamos a disfrutar, de reír junto con los alumnos y alumnas. De tal manera, que se puedan crear encuentros entre personas que disfrutaran juntos el mundo de la primera infancia.

3. Además, el reconocimiento del preescolar no como algo que históricamente ha sido encasillado como asistencial, porque implica un nivel educativo donde los niños viven experiencias que contribuyen a los procesos de su desarrollo y aprendizaje en las áreas cognitivas, socialización, conocimiento de su mundo natural, lenguaje y desarrollo físico. Sin embargo, el preescolar se enfrenta a alcanzar estándares tecnocráticos, es decir, las y los profesionales de la educación abogan por un sistema social donde el bienestar humano se optimiza mediante el análisis científico y el uso extendido de la tecnología, precisamente, debido a estas demandas mundiales el primer nivel de la educación va a estar en constante tensión por el reconocimiento de sí mismo en la lucha por mantener sus ideas fundantes, incluso, una característica de aquel kindergarten fundado en el siglo XIX y que ha sido relegado es el acercar al niño y a la niña al mundo natural que lo rodea. En el año 2022 son contadas las ocasiones que observamos a una educadora o un educador disfrutar con sus alumnos y alumnas de una mañana soleada en el patio disfrutando del canto de los pájaros o maravillándose al medio día de otoño al ver caer las hojas de los árboles. Ahora, la prioridad es trabajar diariamente contenidos de los campos formativos pensamiento matemático y lenguaje y comunicación. De esta manera, podríamos preguntarnos: ¿Qué tipo de sujetos quieren formar las escuelas?, ¿De qué manera las ideas fundantes del kindergarten podrían retomarse para aportar a estos individuos que serán los adultos en los años venideros?
4. Otro aspecto que enriquece la identidad profesional de las educadoras, es la llegada de los hombres como educadores, es decir, que se incluyan y abonen a una profesión feminizada, sobre todo a un nivel educativo donde imperan

ideas tradicionales de género que reproducen la división sexual del trabajo. Ahora, los varones se enfrentan a ser aceptados por la sociedad como personas que pueden estar frente a los grupos de niños y niñas en edad preescolar. De tal manera, que se da la apertura a nuevos horizontes que enriquecen las tradiciones de este peldaño de la educación.

El viaje que inicié hace cuatro años me ha llevado a encontrarme conmigo misma en los ojos de otras y otros, no solo me refiero a las y los entrevistados, también, a las y los Doctores que me enseñaron el camino del arte de la interpretación; a mis compañeros y compañeras de los diferentes seminarios porque compartimos experiencias, momentos, vivencias que abonan a mi formación como investigadora. Probablemente usted, lector y lectora, se estarán preguntando: ¿estos últimos párrafos que tienen que ver con lo anterior?, pues, permíteme compartirte que precisamente el corazón de esta tesis, es el aprender de mi profesión, el encontrarme conmigo misma en las y los otros, aprender la génesis de ser educadora, lo cual implicó conocer el horizonte histórico-social desde el cual me encuentro en este mundo del preescolar, además, comprender que dejó un trocito de mi espíritu, alma y corazón en este texto que espero que pueda ser leído e interpretado por una persona que se apasione y maraville como yo lo hice. El camino no fue sencillo, existieron momentos en los que tuve que leer una y otra vez un libro para entenderlo, momentos en que llegó la desesperación y angustia por comprender o entregar los textos rápidamente, sin embargo, soy afortunada porque tuve un guía que dio luz a mi camino de comprensión y agradezco infinitamente su acompañamiento, su paciencia porque sé que aprendimos juntas a disfrutar cada momento, solo quiero decirle a esa persona que la voy a extrañar mucho, prometo atesorar en mi alma y corazón cada enseñanza, gracias.

El siguiente paso para esta investigadora es regresar al Jardín de Niños, con otra mirada, totalmente diferente con la que inicié este Doctorado, ahora comprendo la génesis de mi profesión, además, de que los encuentros con las y los otros, continuarán abonando y fortaleciendo mi propia identidad profesional docente. Inclusive, espero ayudar a que las tradiciones del kindergarten o preescolar

continúen enriqueciéndose, porque la intención no es juzgar o ver las cosas malas o negativas, al contrario, es entender la Historia, comprender que somos parte de ella y podemos abrir nuestra mente a nuevos aprendizajes. De tal manera, que seguramente continuaré con esta investigación compartiendo relatos para plasmarlos en textos, lo cual aportará a la ENMJN para seguir escribiendo la historia de las educadoras que seguramente lograrán la profesionalización del nivel, inclusive, aquellos catedráticos de la institución formadora de educadoras que me apoyaron y orientaron conocerán este estudio, para abonar a la investigación sobre la construcción identitaria de las y los docentes de preescolar.

De tal manera, que puedo afirmar que la construcción de la identidad de cada uno de nosotros continúa enriqueciéndose, es decir, cuando nos encontramos con las personas nos enseñan y abonan a nuestro ser, además, de que nosotros aportamos a ese otro. Así que esta investigación continuará y seguramente en este mundo de vida que compartimos habrá un alguien que se anime a seguir investigando y escribiendo la historia del preescolar:

Yo, ser humano, nacido en el mundo social y que vivo mi existencia cotidiana en él, lo experimento como construido alrededor del lugar que ocupo en él, como abierto a mi interpretación y acción, pero siempre con referencia a mi situación real biográficamente determinada (Schutz, 1995, p. 45).

## Referencias Bibliográficas

- Aguilar, C. (1996). *Los mexicanos en los noventa*. Obtenido el 20 de noviembre de 2021 de <https://eumed.net/libros-gratis/2007b/301/los%20mexicanos%20en%20noventa.htm>
- Araujo, S. (2010). *La educación Posrevolucionaria: cimientos del nacionalismo moderno*. Obtenido el 24 de octubre de 2020 de <https://fislosofiamexicana.files.wordpress.com/2020/10/sandra-araujo-la-educacion-posrevolucionaria.pdf>.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Barrón, C. (2006). *Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales*. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, núm. 48. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Vinal del Mar. Chile.
- Becerra, E. (2005). *Los programas de educación preescolar en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Béjar, R. & Rosales, H. (2005). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. Nuevas Miradas. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bolea, M. (2008). *Reseña histórica de la educación en la primera infancia en México*. Ethos Educativo, núm. 42, mayo-agosto. México.
- Butler, J. (2003). *Violencia, luto y política*. Iconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 17, septiembre. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito Ecuador.
- Calixto, L. & Hinojosa M. (2010). *Análisis de la formación de docentes de preescolar desde la perspectiva de género*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Camacho, M. (2002). *La construcción del saber docente de las educadoras*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Campobello, N. (1931). *Cartucho. Relatos de la lucha en el Norte de México*. México. Ediciones Era.
- Campos, E. (2016). *Una nueva institución: El Jardín de Niños en México*. En Colección Las Maestras de México (pp. 19-137) Volumen 2. Secretaría de Cultura. Secretaría de Educación Pública. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Castañeda, J. (2018). *La educación en México durante los primeros años de vida independiente. Los institutos científicos y literarios*. Universidad Autónoma del Estado de México. Secretaria de Rectoría. Dirección de Identidad Universitaria. Colegio de Cronistas. Dirección de Identidad Universitaria.

- Cázarez, J. (2018). *Formando Ciudadanos*. Revista electrónica, Relatos e Historias en México. (125). México.
- Ceja, C. (2008). La política social mexicana de cara a la pobreza. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona (VIII) 176, noviembre.
- CESOP (2017). *Educación en México: realidades y perspectivas*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados LXIII Legislatura. México.
- Chavarría, M. (2012). *No todo lo que se dice Montessori lo es: de codificaciones de elementos esenciales en un mundo globalizado*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, (12) 1. Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Cornell, R. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. Nómadas, (14), Universidad Central Bogotá, Colombia.
- De la Mora, R. (2018). *Movimientos sociales que marcaron la década del 60*. Recuperado el 22 de noviembre de 2021, de Universo Sistema de Noticias. Website:  
<https://uv.mx/prensa/general/movimientos-sociales-marcaron-la-decada-del-60/>
- De León, M. (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Región y Sociedad, (XI) 8. Coedición de Tercer Mundo Editores, Fondo de Documentación Mujer y Género de la Universidad Nacional de Colombia.
- Elizondo, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México: Editorial Itaca.
- Enesco, I. (2009). *La infancia*. Recuperado el 13 de junio de 2020, de U.C.M. Website:  
<https://webs.ucm.es/info/psicoevo/lainfancia>
- Espinosa, M. (2015). *La escuela primaria en el siglo XX*. Artículo 26. DGENAM Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Ferraroti, F. (agosto de 2007). *Las historias de vida como método*. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales. 14 (44). México.
- Figueroa, J. (2019). *Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizados*. Papeles de Población. 25 (1). México.
- Foucault, M. (1982). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Argentina: Altamira.
- Fregoso, A. (2008). *Infancia y maternidad después de la Revolución: sus imágenes y representaciones a través de un diario tapatío*. Comunidad y Sociedad. 11 (2). México.

- Frías, A., Sáenz, A., & Valenzuela, V. (2017). *La identidad de las docentes de preescolar: autopercepciones al respecto de su trabajo según su ciclo de vida profesional*. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí.
- García, A. (2015). *Infancia en las diferentes épocas en México*. Obtenido el 26 de septiembre de 2020, de <https://Adrian9arcia/infancia-en-las-diferentes-epocas-de-mexico-45246288>
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. España: Editorial Sígueme. Volumen 1.
- García J. & Hernández, C. (2015). La formación del profesorado de nivel preescolar: un campo que excluye a los hombres de la ciudad de México. *Entre ciencias Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*. 3 (7). México.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. Guadalajara, Jalisco.
- González, R. (2008). *Las maestras en México. Recuento de una historia*. México: Colección Historia, Ciudadanía y Magisterio. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, R. (2009). *De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (Finales del siglo XIX y principios del XX). Un estudio de género*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (14) 4. México.
- Gostch, L. (2017). *Infancia robada de niños obreros*. Obtenido el 14 de junio de 2020, de Swissinfo.ch Historia y Religión. Website: [https://www.swissinfo.ch/spa/economia/trabajo-infantil-\\_infancia-robada-de--ni%C3%B1os-obreros-/43600478](https://www.swissinfo.ch/spa/economia/trabajo-infantil-_infancia-robada-de--ni%C3%B1os-obreros-/43600478)
- Guerrera, M., & Rivera L. (2005). *Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*. (3) 1. Madrid, España.
- Guillen, J. (2015). *El cerebro social, cooperación en el aula*. *Revista Electrónica INEDEI*. (29) 2. Madrid, España.
- Hayden, N. (2017). *Peinados y moda en los 90*. Obtenido el 20 de noviembre de 2021, de eHow En español. Website: [https://ehowenespanol.com/peinados-maquillaje-decada-1990-info\\_488626/](https://ehowenespanol.com/peinados-maquillaje-decada-1990-info_488626/)
- Hernández, G. (1997). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador. México.

- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. UNESCO: Bogotá.
- Hervás, J. (2012). *La educación preescolar en México: orígenes y evolución 1970-2012*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Imbernón, F. (2020). *Educación progresista versus educación conservadora*. Obtenido el 20 de noviembre de 2021, del Diario de la Educación. Website: <https://eldiariodelaeducación.com/2020/02/05/educación-progresista-versus-educación-conservadora/>
- Lazcano, E. (2010). *Estudios de cohorte metodología, sesgos y aplicación*. Recuperado de <https://www.scielo.org/article/spm/2000.v42n3/230.241>.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós. España.
- Leyva, D. (2018). *La escuela como espacio de formación para un encuentro con la alteridad, una perspectiva hermenéutica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, A. (2011). *Presidentes de México 1940-1970*. Obtenido el 13 de junio de 2020, de presidentes de México. Website: <https://2011/10/Manuel-avila-camacho-27.html>
- López, F. (2015). *Cuando los mini adultos se convirtieron en niños*. Obtenido el 13 de junio de 2020, de Primeros Pasos. Website: <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/historia-de-la-infancia/>
- López, M. (2014). *La representación de la infancia*. Obtenido el 13 de junio de 2020, de El Historiador. Website: [https://elhistoriador.edu/16466469/La\\_representación\\_de\\_la\\_infancia/](https://elhistoriador.edu/16466469/La_representación_de_la_infancia/)
- López, R. (2013). *Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial*. Revista Electrónica Sinéctica, 41, pp. 1-17. México.
- Lorenzo, S. (2009). *México en la década de los noventa*. Este País Tendencias y Opiniones. Obtenido el 20 de noviembre de 2021, de El archivo este país. Website: <https://archivo.estepais.com/site/2009/mexico-en-la-decada-de-los-noventa/>
- Martínez, F. (2001). *La educación mexicana en los noventa*. Revista Mexicana Educativa (6) 13, septiembre 2001. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Martínez, F. (2007). *Reformas educativas: mitos y realidades*. Revista Iberoamericana, 27. México.

- Mendizabal, M. (2007). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Buenos Aires.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.
- Meyer, E. (2008). *Los niños del Porfiriato y la Revolución Mexicana*. Dossier. México
- Moreno, E. (2020). *Historia de la E.N.M.J.N*. Revista Voces, febrero 22. México.
- Negrete, T. (2011). *La implementación de la obligatoriedad de la educación preescolar en México: una revisión desde la administración educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Ortiz, A. (2015). *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992*. Cultura laica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- .
- Partida, V. (2005). *La transición demográfica y el proceso de envejecimiento*. Pap. Poblac. (2) 1. México.
- Pereda, A. (2008). *El contrato conyugal y la negociación del poder en la pareja heterosexual*. México: El Colegio de México.
- Pigna, F. (2008). *¿Cómo era la vida de los chicos en la Antigua Grecia?* Obtenido el 13 de junio de 2020, de El Historiador. Website: <https://www.elhistoriador.com.ar/como-era-la-vida-de-los-chicos-en-la-antigua-grecia/>
- Pilati A. & Richeri, G. (1993). *Evolución en los años 90*. Revista TELOS (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología), Número 35. Septiembre-noviembre.
- Piqué, B. & Forés, A. (2015). *Una invitación a narrarse para educar. Historia de vida y universidad*. Tendencias Pedagógicas. (25). DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2015.25>.

- Pozas, R. (2018). *Los años sesenta en México: la gestión del movimiento social de 1968*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Autónoma de México Nueva Época, núm. 234, septiembre-diciembre.
- Puelles, M. (1993). *Estado y Educación en las Sociedades Europeas*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 1, Estado y Educación. Enero-abril.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. (2ª ed.) Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez, V. (2015). *Nacionalismo en México y su enseñanza en educación primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, M. (2015). *La identidad de las docentes de educación preescolar en torno a las reformas sobre inclusión educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramos, C. (2008, 15 de septiembre). *El cierre de normales sólo busca privatizar la educación*. La Jornada, 4.
- Ricoeur, P. (1990). *Si mismo como otro*. Editorial Siglo XXI, México.
- Rojas, C. (2008). *Moda años 60*. Obtenido el 20 de noviembre de 2021 de Moda by Tendencias. Sitio Web: <https://moda.com/moda-anos-60/>
- Rousseau, J. (2011). *Emilio O de la Educación*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- Sáenz, A. (2017). *La identidad de las docentes de preescolar: autopercepciones al respecto de su trabajo según su ciclo de vida profesional*. Congreso Nacional de Investigaciones Educativas. México.
- Sánchez, A. (2005). *La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria*. Revista de Educación y Desarrollo, Núm. 4. Departamento de Clínicas de Salud Mental. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

- Sánchez, S. (2013). *Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva*. Revista Interdisciplinar, Núm. 16. Universidad de Castilla-La Mancha. España.
- Santiago, Z. (2014). *Los niños y jóvenes infractores de la Ciudad de México, 1920-1937*. Revista Electrónica Scielo, No.88, México.
- Santos, M. (2008). *Los inicios de la protección a la infancia en Europa*. Obtenido el 17 de junio de 2020 de Universidad de Juan Carlos. Sitio Web: <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2008/09/Los-inicios-de-la-proteccion-infancia.pdf>
- Sarceda, C. (2017). *La construcción de la identidad docente en educación infantil*. Tendencias Pedagógicas. (30). España.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Sosenk, S. (2012). *Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960)*. Revista Relaciones. (132). México.
- Standing, E. (1974). *María Montessori: a la de coverte de l'enfant*. Editorial Declée Brouwer, Francia.
- Terigi, F. (2012). *Los supuestos de la educación y el saber pedagógico* [Video]. YouTube. [https://watch?v=ZBCMvew0TSY&ab\\_channel=SitioConectateUEPC](https://watch?v=ZBCMvew0TSY&ab_channel=SitioConectateUEPC)
- Torres, M. (2013). *Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (15) 20. Beyacá, Colombia.
- Valdez, M. (2009). *Trabajo infantil un impedimento para una infancia escolarizada durante el porfiriato*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área historia e historiografía de la educación. México.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional. Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.

Vázquez, V. (2009). *Lázaro Cárdenas en la memoria colectiva*. Política y Cultura, (31) 19. México.

Velasco, M. (2009). *Preescolar obligatorio*. Revista Educación UACM. Suplemento de la Universidad Autónoma de México. 5 (8). México.

Villafañe, V. (2010). *Los años 2000. Avances tecnológicos y ataques terroristas dominaron los primeros años del nuevo milenio*. Obtenido el 28 de noviembre de 2021 de Universidad de Juan Carlos. Sitio Web: <https://www.aarp.org/espanol/historia/info-2019/suceso-mas-importante-que-ocurrrieron-en-los-anos-2000/>

Villanueva, N. (1995). *Tradición Docente en la Educación Preescolar*. México: Unidad de Ciencias Sociales. Centro de Investigaciones Regionales. Universidad Autónoma de Yucatán.

Villegas, D. (1979). *El estilo personal de gobernar México*. Cuadernos de Joaquín Mortiz. México.

Viñao, A. (2008). *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*. Revista História de Edcacao, (12) 25. Associacao Sul-Rio-Grandense Pesquisadores em História de Educacao Rio Grande do Sul, Brasil.

Yaglis, D. (1999). *Montessori, La educación natural y el medio*. Editorial Trillas, México.