



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LA IDENTIDAD DOCENTE EN EDUCADORAS DE PREESCOLAR  
INDÍGENA EN EL VALLE DEL MEZQUITAL

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

DULCE YANELY ALONSO RAMÍREZ

DIRECTOR DE TESIS:

DOCTOR ANICETO ISLAS AQUIAHUATL

IXMIQUILPAN, HGO.

FEBRERO DE 2020.



*A las bellas personas que me inspiran,  
que me dan fortaleza y que me  
acompañan en este recorrido de luz y  
de sombra.*

*Por su apoyo incondicional y porque sé  
que nuestras vidas están llenas de  
sueños, que con voluntad, apoyo y  
perseverancia lograremos construir en  
una hermosa realidad.*

*Para mi amado esposo, para mi  
maravilloso hijo y para mi querida  
madre.*



## AGRADECIMIENTOS

Reconozco que para la elaboración del presente trabajo de investigación se requirió de un trabajo en equipo. Ya que durante este recorrido se tuvo que recurrir a una amplia gama de autores, algunos reconocidos en el trabajo, algunos otros por sus ideas que me apoyaron a encontrar y a construir las propias.

A la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo con sede en Ixmiquilpan por su programa de maestría, el cual me brindó espacios de aprendizaje, de nuevas experiencias y conocimientos que han marcado mi trayectoria profesional, formativa, laboral y personal.

Por otra parte, agradezco a mis asesores de seminario en las diferentes líneas temáticas, ya que sus aportaciones, su experiencia y sus conocimientos aportaron grandes bases en el desarrollo de este trabajo.

Expreso mi reconocimiento a mi tutor, por su profesionalismo, sus conocimientos y orientaciones que aportaron en la construcción y el desarrollo de manera permanente, concreta y oportuna de las competencias teórico-metodológicas de esta investigación.

Finalmente, agradezco a mis lectores por sus observaciones y sus aportaciones, ya que tener diferentes puntos de vista enriquece el trabajo.



## INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1. Siempre se llega a alguna parte si se lee lo bastante.....	16
2. La construcción del objeto de estudio y la transición hacia el objeto de investigación.....	23
3. Datos, datos, y más datos, una tarea intelectual.....	31
4. Todo tiene un mensaje, solo falta saber encontrarlo.....	33
CAPITULO I. LO BIOGRÁFICO: UNA APORTACIÓN A LA IDENTIDAD DOCENTE	
1.1 La familia: un dispositivo que marca el camino del qué hacer.....	38
1.1.1 La génesis de las educadoras de preescolar indígena.....	39
1.1.2 La figura materna: La imagen de una mujer trabajadora.....	47
1.1.3 “Échale ganas a la escuela”.....	55
1.2 “Me cambio la vida”.....	58
CAPITULO II. LA IDENTIDAD DOCENTE: ENTRE DISCURSOS Y REALIDADES	
2.1 La elección de una carrera: La docencia como segunda opción.....	68
2.1.1 Formas de ingreso: “No tuve otra opción”.....	72
2.2 El ejercicio docente: expectativas vs realidad.....	81
2.2.1 “Yo quiero ser como mi maestra”.....	82
2.2.2 “Estúdiale un poquito”.....	87
2.2.3 La imagen que se tiene de educación indígena.....	91
2.2.4 La imagen de <<ser una educadora indígena>>.....	97

## CAPITULO III. LA IDENTIDAD DOCENTE CONSTRUIDA DESDE LA CULTURA

3.1	La historia de una institución.....	104
3.2	Habitus: Lo que implica pertenecer a un grupo.....	107
3.2.1	Lo que tienen que aprender las educadoras.....	109
3.2.2	El reconocimiento de los otros como recurso de motivación.....	115
3.2.3	“Yo tenía ganas de otra cosa” .....	121
3.3	El ethos de las educadoras de preescolar indígena.....	126
3.3.1	“No sabes a lo que te enfrentas” .....	127
3.3.2	“A veces las maestras de preescolar nos rompemos tanto la cabeza” .....	130
3.3.3	“Pienso que me falta por trabajar aspectos conmigo.....	133

## CONCLUSIONES

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## ANEXOS

## INTRODUCCIÓN

*“-Si tuviera un mundo propio, nada tendría sentido. Nada sería lo que es porque todo sería lo que no es. Y viceversa, lo que es, no sería. Y lo que no sería, sería ¿Entiendes?-*”.

(Lewis Carol, 1865)

En el mundo se encuentra un gran bagaje de temas en el campo de la educación. Introducirse en la investigación educativa permite conocer y percatarse de los diferentes aportes y perspectivas que existen, permite ampliar una visión, formas de pensar y la constante reestructuración de esquemas, como dice Jiménez (2014) hacer un trabajo de investigación requiere de un trabajo sistemático, de un proceso reflexivo, minucioso, que al partir de una idea inicial se transforma en un objeto de estudio a partir de las decisiones intelectuales que se tomen.

En esta ocasión, la vía de la investigación se centra en los sujetos de la educación con la intención de conocer sus perspectivas, recuperar sus voces y sus experiencias, esta aproximación al ámbito de la investigación educativa, permitió poner en marcha factores como la capacidad de reflexión, referido por la doctora Comboni (2014) como el buscar, analizar y comprender la realidad, que con apoyo del trabajo en la artesanía intelectual las perspectivas cambien como resultado de la imaginación sociológica.

La identidad es un constructo que ha llamado la atención por el registro de una vida contemporánea y en constante movimiento. En nuestros días, la sociedad vive en un mundo de constantes cambios en donde las pautas y las configuraciones no

están “determinadas” así que ya no son autoevidentes, por lo que ahora es más frecuente que haya estados de incertidumbre (Bauman, 1999).

Con este panorama, los sujetos de la educación: docentes y alumnos, se ven inevitablemente envueltos a vivir procesos de construcción y de reconstrucción acordes a los momentos históricos de la sociedad que les provoca cambiar, innovar y adquirir nuevos conocimientos y significados, así que se pone en tensión y se formula una pregunta general que orienta la investigación:

¿Qué aspectos contribuyen en la construcción de la identidad docente de las educadoras de preescolar indígena en el Valle del Mezquital?

Por lo que, el presente documento es un informe de investigación que tiene por objeto mostrar y dar cuenta de los aspectos identificados en las diferentes trayectorias de vida de las educadoras, tomando en cuenta su contexto, para una configuración identitaria.

El interés que se tuvo por este tema se presentó desde dos perspectivas:

La primera, tiene que ver con la implicación, Ardoino (1997) dice que el investigador como sujeto social se encuentra implicado en el objeto de estudio y que tiene que ser reconocida para poder ser controlada, así que está tiene que ver con mi posición de ser educadora de preescolar indígena y vivir un periodo de cambios e incertidumbres dentro de esta modalidad.

Ingresar a la maestría fue la oportunidad que tuve para poder explicar y comprender cómo es que las educadoras experimentan este proceso. Así que la inquietud por este tema surgió del interés por querer indagar acerca de la vida de estas profesionales y conocer cómo a partir de esas vivencias crean significados, formas de ser, de pensar y de hacer, e identificar qué diferencia y asemeja a las demás, y lo que hace que construyan una identidad en la modalidad de educación indígena.

Por otro lado, la intención de la investigación consistió en comprender lo que sucede con las educadoras desde un punto de vista objetivo, es decir, investigar el

tema de identidad docente conllevó indagar un proceso de construcción, tanto de manera individual como relacional, saber cómo iniciaron este proceso, de qué manera, en qué momento, tomando en cuenta su formación, sus trayectorias, la toma de decisiones, sus significaciones, sus experiencias, en fin todos los aspectos posibles que permitieron construir su identidad.

Lo que se pretende es hacer aportes al campo de la práctica educativa:

En la región sería apreciable porque se podrá comprender cómo las educadoras del nivel de preescolar en la modalidad indígena construyen su identidad docente en el ámbito educativo, ya que en la región del Valle del Mezquital existe esta modalidad y que la identidad docente es esencial y diversa, derivada de los diferentes procesos individuales y sociales que como seres sociales se experimentan en la vida cotidiana.

Por lo tanto, las aportaciones forjadas permitieron documentar procesos y trayectorias de educadoras en el nivel indígena, que apoyarán a comprender la construcción de la identidad docente, analizada desde lo individual y lo relacional, que podrán beneficiar a otras docentes en el proceso de construcción por una identidad docente en educación preescolar indígena.

Latapí (2009) menciona que es interesante apostar por este tipo de proyectos y en una de sus seis recomendaciones para el futuro de la Investigación Educativa dice, “Arriesguémonos: especialmente en las áreas más abandonadas y postergadas del sistema educativo, como la educación rural y la indígena, abramos nuevas vías de aprendizaje,...a las funciones de los maestros... Démosle una oportunidad a nuestra creatividad” (Latapí, 2009:71).

Por lo que la Tesis que se pretende sostener y defender en este documento es:

Las identificaciones que se tienen con los otros sirven como reserva de <<modelos>> que se recuperan en la práctica docente; los imaginarios heredados y adquiridos que permean como <<la movilidad social>> y <<el deber ser de una educadora y una educadora indígena>>, así como las diferentes experiencias en su

trayectoria laboral permiten adquirir un sentido de pertenencia entre discursos y realidades; y la cultura que tiene la institución a través de un habitus y un ethos que giran en torno a normas, el reconocimiento, categorizaciones y la búsqueda de un posicionamiento son aspectos que contribuyen en la construcción de la identidad docente.

Para reconocer dichos aspectos la estructura del trabajo consta de:

Un apartado que detalla el aspecto metodológico, el cual se realizó con base en una metodología cualitativa con un enfoque biográfico-narrativo, es decir, que fue a través de la recuperación de las voces de los sujetos lo que permitió hacer un análisis de sus diferentes trayectorias y así llegar a un corte interpretativo de la información, cabe hacer mención que el tratamiento de la información fue de carácter artesanal. También se podrá encontrar el proceso que se vivió en la selección de los participantes, las técnicas y los instrumentos que fueron seleccionados para obtener la información empírica, el trabajo de campo y los procedimientos en el análisis de los datos.

Además, el informe presenta el desarrollo de tres capítulos de construcción que permitieron entretelar la información empírica, el dato teórico y el análisis e interpretación del investigador. Así mismo, se encontrará el apartado de las conclusiones, las referencias bibliográficas y por último el apartado de anexos.

En el *Capítulo I* se encontrará con los hallazgos que tienen referencia en una trayectoria biográfica o personal, aquí se podrán encontrar los imaginarios heredados y las identificaciones que las educadoras tienen antes de ingresar a la docencia, sin embargo, son aspectos que ellas recuperan cuando están inmersas en el magisterio. También permite identificar y comprender la diversidad que hay en esta modalidad y cómo es que influyen estos antecedentes en sus experiencias y decisiones posteriores.

En el *Capítulo II* se desarrolla el ingreso a la trayectoria laboral, tomando en cuenta su trayectoria personal y escolar, las cuales, permite identificar aspectos como los

procesos de formación inicial y profesional, así como aquellos que se dan de manera formal e informal; por otro lado, también se pone en relieve el sentido de pertenencia a través de las imágenes que se tienen en cuanto a educación indígena y una educadora indígena; y por último, se retoman las experiencias adquiridas y las crisis que viven en su práctica docente.

En el *Capítulo III* se hace un análisis de la cultura institucional, por lo que, para explicarlo se desglosan dos aspectos principales: el habitus y el ethos.

En el primero, se registra lo que las educadoras viven cuando ingresan a preescolar indígena, y como van construyendo esa identidad a partir de prácticas, representaciones e imaginarios que tienen que ver con la maestra de preescolar y con la modalidad de educación indígena.

En el segundo aspecto, el ethos que las educadoras de preescolar indígena proyectan en cuanto a su tarea docente, es decir, en cómo es que asumen responsabilidades y compromisos, sin embargo, se resalta una transición entre la imagen de la maestra maternal hacia la maestra que se preocupa y se ocupa por su formación como profesional.

En el apartado de las conclusiones se expone una serie de análisis y reflexiones en torno al trabajo de investigación, lo que se logró, qué tanto se logró y lo que quedó pendiente por lograr. Esto permitió hacer un balance del trabajo de investigación realizado. Concluyendo que se identifican aspectos que aportan sobre la profundización en el tema de la identidad docente y presentando un conocimiento con especificidad en educación preescolar indígena.

Y para finalizar, se presenta el apartado de las referencias bibliográficas que permitieron fundamentar tanto teórica como metodológicamente este trabajo. Indagar en la información bibliográfica permitió explicar categorías y consultar en diversas fuentes para resignificar el informe en construcción y así poder dar claridad a la categoría principal: la identidad docente.

Por lo que este informe permite ver que la construcción de la identidad docente es un proceso continuo e inacabado resultado de un contexto social, histórico y profesional, derivado de una trayectoria biográfica y relacional.

## EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

*"El objeto de estudio se conquista,  
se construye y se comprueba".*

(Bachelard, citado en  
Bourdieu, et al, 1978:25)

La identidad es un proceso que se construye y se reconstruye a lo largo de la vida, se mueve de manera permanente, estos movimientos se reflejan en algunas ocasiones de manera abrupta y en otras de una forma inconsciente. En este sentido estudiar acerca de este tema ha resultado una tarea compleja para su interpretación.

Así que se dio paso a investigar sobre el tema, dando pauta a adscribirse en el método biográfico narrativo, por la gran gama y auge de ventajas que ofrece y por la manera en que orienta el proceso metodológico hasta llegar a los hallazgos e interpretación de la información.

A continuación, se muestran las diferentes actividades que se realizaron durante este proceso metodológico y que, a partir de ellas es que se pudo llegar a la construcción de la Tesis y el informe de investigación: 1) la investigación a través de la literatura y bibliografía, 2) la transición del objeto de estudio al objeto de investigación, es decir, la metodología, los instrumentos a utilizar, la entrada al campo; 3) análisis de datos y construcción de categorías, 4) la interpretación y elaboración del informe de investigación, y la construcción de la tesis.

## 1. Siempre se llega a alguna parte si se lee lo bastante

En el mundo del conocimiento se encuentra un gran bagaje de temas y el campo educativo no es la excepción, ya que llevar a cabo este proceso de indagación ha permitido conocer y percatarse de los diferentes aportes que se relacionan con el tema de estudio y por ende, abrir la mirada, pensar y reestructurar los esquemas ante nuevas perspectivas.

De acuerdo con Jiménez (2014) en la búsqueda de información se deben seleccionar documentos fidedignos, que cumplan con criterios rigurosos, y que respondan a reportes de investigaciones, es por ello que en esta búsqueda me remití a mirar los estados del conocimiento<sup>1</sup> sobre el tema, además de artículos de revistas científicas, libros, ensayos y algunas tesis.

Por lo tanto, este apartado se desarrollará en dos aspectos: en el primero, se darán a conocer aquellas escuelas de pensamiento que han aportado diversas perspectivas para estudiar la identidad y que permitió adentrarse a perspectivas teóricas, y en segundo lugar, se presentarán algunas de las investigaciones que se han hecho en torno al objeto de investigación para la elaboración de un estado del arte.

En el primer apartado, el término de identidad se insertó en el campo de las ciencias sociales entre los años setentas y ochentas surgieron con ello un gran auge e interés por su estudio, esto, derivado de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales. Donde su conceptualización, suele ser polisémica, es decir, se muestra bajo una gran variedad de corrientes y enfoques.

---

<sup>1</sup> Rueda ofrece una definición formal de éstos como: [...] El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Rueda, 2003:4).

Es probable que este tema surgiera desde el plano filosófico Williams (1989) menciona que personas como Platón se planteaban la pregunta “¿es x igual a y?” denotando una preocupación por querer saber acerca del ser, pero que sigue siendo una constante para antropólogos, geógrafos, historiadores, politólogos, filósofos, psicólogos y, por supuesto, sociólogos, ya que la identidad al no ser estática y única se busca conocer más acerca de su interpretación en las ciencias sociales.

Entonces inicia el surgimiento de teorías de la identidad, como es el caso de Erickson (citado por Ashfort, 2001), quien analizó una teoría de la identidad personal y el autoconcepto desarrollando un modelo de ocho etapas que se aplican a toda la vida humana. Posteriormente, con la situación que se vivía en la Psicología Social Norteamericana por los años setentas, entran en vigor teorías de cortes discursivas, sociales y con referencia al interaccionismo simbólico.

En las discursivas, Foucault, en 1972, considera que las identidades son moldeadas por una actividad discursiva más amplia que tiene lugar en la sociedad, o Berger y Luckman en 1966, plantean que es necesario analizar el papel del lenguaje en la definición de posiciones subjetivas.

Por su parte, con la teoría social y la teoría de la categorización, autores como Tajfel y Turner, ya en el año de 1985, consideran a la categorización social como una manera de clasificar de manera sistemáticamente a otros y a situarlos en el medio social. Tajfel, en 1984, se propone al análisis de las relaciones intergrupales y Turner, para 1999, analiza los procesos grupales, tanto en grupos pequeños como grandes. Ambas teorías postulan que “un mismo individuo en distintos grupos puede comportarse de forma diferente, del mismo modo que distintas personas que pertenecen al mismo grupo pueden expresar comportamientos muy homogéneos” (Canto y Moral, 2005:67).

Por último, el interaccionismo simbólico, que presenta antecedentes desde autores como Mead en 1934, y Goffman en 1959, denotan que la identidad es construida bajo interacciones sociales, donde el sentido del yo se encuentra basado en las percepciones de otros y en una compilación de diferencias y similitudes.

Posteriormente, de la mano de autores como Giddens, Peter Berger, Thomas Luckman, Anthony Cohen, Lucien Theveno, entre otros muchos, dieron paso a que el concepto de identidad se insertará dentro de la teoría sociológica.

En este sentido, la identidad desde la teoría sociológica, postula que es construida bajo cuestiones de identidades sociales específicas, es decir, de la conciencia de clase, la identidad nacional, la identificación étnica, de género y generacional, entre otras, es decir, hay una identidad colectiva que se concibe como el componente que articula y da consistencia a los movimientos sociales.

Dentro de esta rama se pueden apreciar autores como Dubet y Bourdieu que buscan los procesos de constitución de las identidades reconociendo un carácter plural, abierto y flexible, y de la subjetividad que resulta de la relación entre el significante y el significado de manera contextual e histórica.

Por un lado, Dubet haciendo la diferenciación entre dos identidades del sujeto: la social y la personal; la primera concebida como “la manera en cómo el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete a su personalidad social”, y la segunda que “es inseparable de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales” (Dubet, 1987:520). Por lo tanto, la identidad social es producto de la acción social del sujeto.

En esta misma corriente, se encuentra a Bourdieu quien plantea que la identidad se construye en la práctica social a partir de representaciones mentales (actos de percepción y apreciación, de conocimiento y reconocimiento) y de representaciones objetales (cosas o actos). Estas representaciones a su vez están en constante lucha por el poder, “luchas de hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social” (Bourdieu, 1982:475). “La construcción de la identidad (ser percibido que existe fundamentalmente en virtud del reconocimiento de los demás), se halla en juego la imposición de percepciones y de categorías de percepción” (Bourdieu, 1982:478).

Ante esta situación problemática, diversas escuelas del pensamiento continúan con la ardua labor para dar sentido a un concepto diferencial que designa movilidad,

transformación, cambio, suturas temporales, un proceso. Y es por esta razón que se postula la teoría de la acción, entendida como las acciones y procesos que llevan a pensar en la actividad desarrollada por los actores en vez de pensar que es una <sustancia> o un <rasgo poseído>, por lo tanto, dentro de esta se propone utilizar los conceptos de identificación y categorización, haciendo énfasis en los puntos de encuentro entre la individualidad y la colectividad que es donde se desarrolla y se asienta (Cöte y Levine, 2002).

Por otra parte, se llega al tenor de la reflexividad (auto-comprensión), la cual refiere a la “subjetividad situada, el sentido de lo que uno es, de la propia ubicación social y de cómo –con base en ambos polos- uno se prepara para actuar” (Bruebaker & Cooper, 2000:17).

Actualmente, se encuentran enfoques para el estudio de la identidad desde la perspectiva del análisis narrativo, provenientes de modelos constructivistas y construccionistas sociales, con la propuesta de que la narrativa es la matriz para la organización de los significados, para dar sentido a las experiencias, el mundo, los otros y nosotros mismos, siendo concebidas las personas como narradores de sus propias historias (Bruner, 1994). Así, la identidad narrativa da cuenta de un proceso dinámico en el cual se reinterpreta al sí mismo, y se refiere al proceso de construcción de significados de la relación entre el sí mismo y el mundo a través de la narración, en que la identidad personal se despliega en la acción y las obras ante otros (Sepúlveda, 2013).

Por lo tanto, la identidad está en constante movimiento, en constante problematización y en constante búsqueda por encontrar ese proceso de construcción visto a través de diferentes lentes.

Para desarrollar el segundo apartado, se tomaron en cuenta los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en la cual se encontraron referentes de estudios consolidados en donde se muestran diferentes temáticas, perspectivas y procesos. Este acercamiento me permitió conocer de manera general los temas que se han estudiado y por otro lado, se han

podido identificar aquellas investigaciones que están relacionados con el objeto de estudio, haciendo mención que fueron consultados los de la década de 1992-2002 y actualmente 2002-2011.

En la primer década se recupera a Manuel Cacho Alfaro (2001, citado en COMIE, 2003) quien considera que la identidad es el proceso a partir del cual se va configurando la identidad profesional de los profesores, en él se utilizan tres supuestos que permiten analizar dicho proceso: la construcción histórica de la profesión, la biografía escolar de los profesores y sus actividades educativas cotidianas, concluyendo que el proceso de conformación de identidad del docente se debe a múltiples factores, entre ellos la familia, la formación y la práctica.

En la segunda década, la recuperación que se hace es la siguiente:

Mercado (2007<sup>a</sup>, citado en COMIE, 2013) en su investigación toma en cuenta que la identidad de los maestros emerge y se reconoce cuando construyen una relación con otros actores sociales (en un campo de lucha) y realizan un juego intersubjetivo con diversos referentes llámese, contexto, cultura, tradiciones, experiencias o prácticas que se llevan a cabo en las instituciones.

Ávalos (2004, citado en COMIE, 2013) en un artículo de un libro pone en tensión si es posible tener diferentes identidades desde los distintos planes de estudio de la formación inicial de profesores. En su investigación, hace referencia a que los sujetos no conformaron distintas identidades, pero distingue al imaginario que se articula en el campo discursivo normalista concluyendo que hay espacios instituidos y sedimentados históricamente que han permitido conformar un orden simbólico y en superficies de identificación de los docentes.

Mercado Marín (2004, citado COMIE, 2013) considera que los docentes adoptan para sí imágenes en la mirada de los otros haciendo referencia a que la identidad docente se imbrica con las imágenes que construye la sociedad. Toma en cuenta los rasgos de identificación en los sectores sociales y económicos (influencia familiar, el gusto por la actividad y la feminización del trabajo docente).

Cruz (2007, citado en COMIE, 2013) presenta su investigación en base a los roles sociales referido a las docentes de educación preescolar y considera que su identidad está mezclada con el rol de ser mujer. En su ponencia sobre subjetividad refiere que hay una carga de significado muy fuerte ligado a la concepción de la infancia. Concluye que las creencias, las experiencias en los planteles escolares y las formas de relacionarse con las compañeras de grupo están dadas a partir de una construcción social de ser mujer, una autoconcepción que limita el acercamiento al conocimiento teórico.

Palencia (2009, citado en COMIE, 2013) también en preescolar, indaga sobre las transformaciones del modelo cultural de las maestras, sus discursos en torno a la profesión y los significados construidos en las nuevas generaciones de educadoras. En este estudio se identifica tres papeles presentes de una cultura general, naturaleza-mujer-madre, significados que especifican y legitiman que sea una profesión destinada a la mujer.

Palencia (2009, citado en COMIE, 2013) considera que la identidad ha dejado de ser un dato para convertirse en problema. En sus hallazgos presenta la metáfora de la madre-jardinera como un contenido simbólico donde establece que la metáfora jardinera las conduce a identificarse con el cultivo de los niños y a responsabilizarse de su crecimiento de manera similar a la concepción de tradicional de ser madres. Sin embargo, esta identidad ha comenzado a diluirse y se denota una barrera generacional, es decir, hoy en día es importante adquirir conocimientos psicológicos y pedagógicos que les permita desarrollar mejor su trabajo, aunque requiera de paciencia y disposición afectiva.

Donlucas (2009, citado en COMIE, 2013) también en preescolar, considera que no existe un sujeto uniforme, fijo y estable, sino que más bien se reconstruyen constantemente por la adquisición de nuevas posiciones y resignificaciones. Mediante el análisis del discurso y del imaginario, encuentra en las educadoras un vacío desde el punto de vista identitario, proyectando una visión estereotipada de lo que es el sujeto en realidad.

Ramos (2010, citado en COMIE, 2013) considera en su estudio a la identidad socioétnica de docentes mixtecos sobre su práctica docente y destaca que la identidad es el resultado de la síntesis de tres procesos: auto, alter y heteroidentificación. Concluye que para los maestros indígenas es una buena combinación ser mixteco y mexicano, no así ser identificados como indígenas.

Cacho (2005, citado COMIE, 2013) encuentra un sentimiento de pertenencia generado, donde emerge la inclusión o exclusión de la personalidad individual en una colectividad. El proceso de inclusión considera una carga simbólica cultural con referencia a lo que los sujetos piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista del grupo de pertenencia. Para este autor, construir una identidad consiste en negociar los significados de la experiencia de pertenencia a alguna o algunas comunidades sociales. Hace referencia en las trayectorias individuales, estas entretienen las biografías personales de los docentes, sus redes de relación, su inserción en movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión.

Castañeda (2009, citado en COMIE, 2013) refiere que la forma como dichas experiencias generan sentido y significado, constituyéndolos en maestros. Con ejercicios autobiográficos, estos maestros, narran y formulan definiciones de sí mismos y con cierta postura reflexiva y mirada crítica, develando su subjetividad. Sus hallazgos encuentran vivencias de conquistas, autoestima, autorreconocimiento, transformación como personas, etc.

Pesqueira (2011, citado en COMIE, 2013) a través de los incidentes críticos examina la vida profesional y la construcción identitaria, a partir de que la identidad se construye a lo largo de la vida profesional y personal llenos de fenómenos complejos influidos por factores que tienen que ver con la personalidad del autor, con su experiencia como individuo e integrante de diversos grupos, como con sus saberes, creencias y manera de tomar las decisiones en torno a la organización escolar.

Barrera (2007, citado en COMIE, 2013) considera que el proceso de construcción se entrecruza singularmente con la vida biológica y profesional del maestro a lo

largo de los periodos críticos en los que debe afrontar y confrontar dilemas y decisiones coyunturales que permitirán concebirlo en una fase o en un estadio determinado.

También detecta una relación cercana o estrecha entre la incorporación de virtudes y valores en la primera infancia y la idealización del discurso de los maestros al discutir temáticas como vocación, responsabilidad, servicio y compromiso; además de la incidencia de algún familiar que los motivó, antes que un maestro, para mantener una imagen clara sobre el trabajo, la dedicación, el compromiso y la idea de servicio ante los demás.

Villarreal (2013, citado en COMIE, 2013) con un estudio realizado con el asesor de educación preescolar y con su enfoque narrativo, recupera historias de vida y de formación de estos agentes encontrando entrelazados un cúmulo de experiencias y significados que han ido gestando y reconstruyendo la identidad de este agente.

Esta identidad al verse en crisis intenta ajustarse de manera forzada a lo que les dice el “deber ser”, por lo que su identidad es reivindicada por las experiencias personales. La autora plantea que no existe una identidad estable del profesional y encuentra que cuando ponen en juego prácticas en contexto, va configurándose la emergencia de una identidad profesional.

## 2. La construcción del objeto de estudio y la transición hacia el objeto de investigación

Emprender este proceso permitió vivir una transición entre el sentido común y la aproximación al ámbito de la investigación educativa, por lo que la tarea inicio con la elaboración de un anteproyecto en donde se plasmaron los primeros supuestos y nociones con respecto a la identidad docente, el cual poco a poco se fue reconstruyendo en función de la problematización, es decir, “el conocimiento no puede ser planteado más que en función de preguntas ya que en la realidad, nada

está dado, nada es espontáneo; el conocimiento necesariamente se construye en función de interrogar la realidad y en contra del conocimiento anterior de la misma” (Bachelard, 1979:15).

En este sentido, se dio paso al proyecto de investigación donde a parte de las nociones y la problemática incitada se tuvo la necesidad de llevar a cabo otras actividades que fortalecieran dos aspectos: el bagaje teórico y el metodológico.

En el primero, se realizó una búsqueda de información y consulta bibliográfica, donde se realizó la lectura de artículos científicos, ponencias y algunas tesis que se pudieron recuperar a través de revistas electrónicas como son Redalyc, Dialnet, Latindex e incluso libros recuperados de la biblioteca virtual de IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) y de la Universidad Pedagógica Nacional, esto con la finalidad de recuperar perspectivas y referentes teóricos para explicar el tema a tratar.

Por otro lado, la construcción de un estado del arte a través de la revisión de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en la cual se encontraron referentes de estudios consolidados desde diferentes temáticas, perspectivas y procesos que remitieron, primero a tener una idea de lo que se ha estudiado y segundo a identificar aquellos que están relacionados con el objeto de estudio, haciendo mención que fueron consultados los de la década de 1992-2002 y actualmente 2002-2011.

Otra de las actividades que se realizaron de gran relevancia para el enriquecimiento del proyecto tuvo que ver con la asistencia a diferentes congresos, el primero fue el Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE y después al Congreso Internacional sobre la Identidad en Perspectiva Multidisciplinaria en la UPN. Éstos permitieron estar en contacto con estudios, trabajos, investigaciones e investigadores, entrar a ponencias, conferencias, diálogos, presentaciones de libros, entre muchas otras actividades que contribuyeron para construir este proceso y poder identificar sus referencias teóricas, así como sus metodologías e incluso hallazgos y conclusiones.

Otro aspecto a mencionar fue la asistencia a diferentes conferencias como la del “Estado del Arte” con el doctor Ángel Díaz Barriga, Eduardo Weiss en cuanto a la investigación<sup>2</sup> educativa, conferencias con temáticas históricas como en el Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación con el doctor Salvador Camacho Sandoval o en un segundo encuentro con la doctora Elsie Rockwell. También se obtuvieron aportaciones importantes con ponentes gestionados por parte de la Universidad Pedagógica Nacional de la Sede Ixmiquilpan, como fueron con el doctor Zapata, la doctora Elia Delgadillo Santos, la doctora Erika García, entre muchos otros, y es a través de los apuntes realizados que hubo un apoyo en el trabajo de investigación.

Las asesorías con el tutor asignado han sido un factor elemental para la orientación en la construcción y reconstrucción del proyecto, las sugerencias han puesto en tensión al objeto de estudio además de que estos espacios sirvieron para la socialización y la discusión de material bibliográfico, posturas teóricas y metodológicas. En ésta última, se diseñó la ruta crítica, el diseño del diario del investigador, se trabajaron sesiones de intercambio de experiencias con otros compañeros, se elaboró el guion de entrevista, su pilotaje, el apoyo para las transcripciones, así como el análisis de la información. Fueron sesiones de orientación y arduo trabajo.

La exposición de trabajos en coloquios internos y estatales dieron apertura a otras visiones que enriquecieron el trabajo, las sugerencias y recomendaciones se tomaron en cuenta en la medida de las necesidades y el reconocimiento para mejorar constantemente.

Las actividades descritas anteriormente se dieron paulatinamente junto con la construcción del objeto de estudio, ya que la problematización fue constante y las preguntas y objetivos fueron reconstruidos invariablemente. Una de las estrategias

---

<sup>2</sup> “Defino a la investigación como una actividad social, sujeta a los permanentes cambios de la vida social e institucional, en la que se condensa el conjunto de procesos y prácticas orientados a conocer e incidir en fenómenos sociales y de la educación, en el caso que nos ocupa...la actividad de investigación es portadora de un conocimiento especializado no sólo en cuanto a sus objetivos en el terreno científico, sino también en cuanto a los criterios de reconocimiento y legitimidad institucional que contribuyen a su permanencia y trascendencia social” (Pacheco, 2000:58).

que se utilizaron fue la elaboración de un cuadro donde se podía tener una vista de manera panorámica de la pregunta y objetivo general, así como las preguntas y objetivos específicos lo que permitía a su vez, identificar categorías y autores que apoyaron para explicar lo que se pretendía hacer (*Ver anexo 1*). Esta panorámica brindó la posibilidad de no perder de vista lo que se quería y la relación entre unas y otras, por lo que su presencia, reconstrucción y consulta resultó permanente.

En segundo lugar, se planteó la metodología que se tomaría en cuenta para el proceso de recuperación y análisis de la información que conducirán hacia los resultados de esta investigación.

Una vez que se definió el objeto de estudio fue necesario poder establecer el enfoque con el cuál se decidió desarrollar la investigación, ya que “la estrategia o el paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo que uno se propone en la investigación que se emprende” (Husén 1988:52).

Existen diferentes paradigmas en el ámbito de educación, que de acuerdo con Santamaría (2011) representan un sistema de creencias o supuestos axiológicos de partida a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación; son lentes con las que nos aproximamos al estudio sistemático e indagación coherente con la realidad y determinan la concepción del problema y el camino para intentar describirlo, comprenderlo, explicarlo, controlarlo o transformarlo.

Por lo tanto, la investigación a emprender se enmarcó en el enfoque cualitativo, Taylor y Bogdan consideran que la investigación cualitativa es “aquella que traduce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986:20) en este sentido, este enfoque abre pauta para hacer interpretaciones tomando en cuenta “el detalle y el contexto” (Mason, 1996:4), o como plantea Silverman (2005) que este tipo de investigación permite emplear los datos <naturales> mediante la interacción secuencial en donde se desenvuelven los significados de los participantes, o como lo refiere Marshall y Rossman (1999) es pragmática, interpretativa y se asienta en la experiencia de las personas.

Una vez ubicado el enfoque, es pensar en el método a utilizar Vasilachis (2016) considera a los métodos cualitativos como la constitución de un modo particular de acercamiento a la indagación, una forma de ver y una manera de conceptualizar para conceptualizar e interpretar la realidad.

Para establecer el método, no se perdió de vista lo que se pretendía lograr, por lo que fue necesario establecer una base que generaría una interacción recíproca entre la investigación y el investigador. Con esto se quiere dar a entender que si la investigación tuvo como objetivo identificar los aspectos que contribuyen en la construcción de la identidad docente en las educadoras de preescolar indígena, se pensó en un tipo de investigación con cuestiones subjetivas por lo que resultó útil e interesante recuperar testimonios, acontecimientos y valoraciones que hizo el propio sujeto de su existencia.

Por lo tanto, el método biográfico narrativo fue la forma que se eligió para buscar la manera de acercarse a esa realidad, Bolívar considera que “contar las propias vivencias y <leer> (en el sentido de <interpretar>) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002:3).

Ahora ¿por qué este método y no otro?, porque el método biográfico narrativo tiene características que dan pauta a entender fenómenos y procesos desde la autointerpretación en la narración de los agentes; porque el hecho de centrarse en su vida profesional no deja de tomar en cuenta su vida personal y porque dentro de un contexto educativo se pueden recuperar las voces de agentes con visiones, significados y experiencias diversas.

Fue necesario conocer y diferenciar que dentro de este método se manejan los relatos de vida y las historias de vida. Pujadas (1992) refiere, a la primera, como a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que la segunda, es el estudio de un caso referido a una persona dada, en donde no solo se toman en cuenta los relatos de vida sino también cualquier otro tipo de

información, como pueden ser documentos adicionales, para la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible.

En este caso, se recuperaron los relatos de vida a través de entrevistas biográficas, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) consideran que también puede llamársele narrativa a medida que un entrevistado es inducido a que construya la propia narración de su vida. En este caso, fue una oportunidad para dar sentido a su vida y producir una identidad ya que se pueden combinar los hechos de su existencia y las posiciones internas de éstos.

Cabe hacer mención que también se tomaron en cuenta algunas notas de campo<sup>3</sup> a partir de algunas observaciones<sup>4</sup> que se realizaron durante una jornada regular de clases, Bolívar (2001) dice que, aunque la entrevista biográfica sea la base de esta metodología no significa que no se puedan emplear otras técnicas cualitativas para la recogida de los datos.

Posteriormente el ir al campo<sup>5</sup> y entrar en contacto con una “porción de la realidad” se dio paso a delimitar con mayor precisión la unidad de estudio y la unidad de análisis<sup>6</sup> y para esto se tuvo que fijar criterios de selección.

Definir el ámbito físico y espacial, es hacer referencia no solo del espacio geográfico sino de tomar en cuenta la parte sociológica, es decir, es derivado de la elección de un grupo humano, en este sentido, al campo educativo, con referencia a una unidad

---

<sup>3</sup> “Notas escritas por el investigador en su observación de campo” (Bolívar, 2001:157).

<sup>4</sup> “La observación es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (Angrosino, 2012:61).

<sup>5</sup> ¿Qué es el campo? Guber (2004) lo considera como un referente empírico, es decir, la porción de lo real que se pretende conocer, “el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” (Guber, 2004:83) por lo tanto es el investigador quien toma la decisión para elegir su materia prima y la información necesaria.

Cuando se habla de una “porción de lo real” Rockwell (1986, citado en Guber, 2004)) lo considera como un recorte, como algo que se da entre las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes, denotando que para trabajar con lo real es preciso atender –lo que la gente hace, lo que dice y lo que se supone que debe hacer-.

<sup>6</sup>Guber (2004) considera a la unidad de estudio como el ámbito físico y espacial donde se llevará a cabo el trabajo de campo y a la unidad de análisis como a los actores o sujetos de investigación.

de estudio que tiene que ver con el nivel de educación preescolar indígena en la región del Valle del Mezquital.

Planteado así pareciera que es un aspecto muy amplio, sin embargo, al definir los criterios para la selección de los actores de investigación el panorama cambia.

Los criterios de selección tuvieron relación para elegir a los informantes y se pensó en tres educadoras de preescolar indígena que cubrieran ciertas características como fueron: la de fungir su función docente frente a grupo con un mínimo de tres años en el servicio, tomar en cuenta su formación y perfil académico (contar con Licenciatura), la experiencia que hace que hayan formado una representividad dentro del grupo al que pertenecen y sean consideradas como “buenas maestras”, es decir, que sus colegas y autoridades inmediatas las identifiquen de esta manera, por lo que, las supervisoras y otras educadoras fueron informantes clave<sup>7</sup> para encontrar a aquellas educadoras que son consideradas bajo este criterio, de acuerdo a sus estándares subjetivos. Y por último, y no menos importante, la disposición por participar en el trabajo de investigación.

De esta manera, se dio continuidad con la elaboración de entrevistas biográficas, las cuáles fueron diseñadas para realizarse en dos momentos: en el primero, se tuvo como propósito recuperar información de la persona con la finalidad de conocer sus datos generales en sus diferentes ámbitos personales y en el segundo momento, se recuperó información específica de la educadora en torno al ámbito personal, escolar y laboral, con preguntas abiertas que dieron paso a los relatos de vida de las educadoras.

Al iniciar el acercamiento se aprovecharon espacios de índole social, cultural o encuentros casuales para entrar en contacto con las docentes, se tuvo que hacer una indagación previa con autoridades para identificar candidatas que cubrieran con los criterios antes mencionados, en un momento se pensó trabajar con educadoras

---

<sup>7</sup> De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), los informantes clave son las fuentes primarias del investigador, son quienes proporcionan una comprensión profunda del escenario. Los informantes clave pueden narrar la historia del escenario y completar los conocimientos del investigador sobre lo que ocurre, para controlar temas, intuiciones e hipótesis de trabajo emergentes.

cercanas a mi persona, posteriormente se consideró que sería más factible trabajar con educadoras que fueran consideradas por su labor y el reconocimiento que tienen otros de ellas.

En algunos espacios, tocó vivir la experiencia de que una supervisora se negó a permitir entrar a su zona escolar y de mostrar el concentrado del perfil de egreso de las educadoras a su cargo; en su mayoría considero que las supervisoras fueron aquellas personas que me facilitaron el acceso para trabajar con las docentes, en otros casos el hecho de conocer educadoras abrió las puertas para establecer relación con otras educadoras que eran reconocidas por sus compañeras docentes.

Las docentes con las que se trabajó la información, como inicio, se les explicó el propósito y la finalidad del proyecto de investigación, no se pretendió esconder dicha información ya que esto permitió que las educadoras aceptaran y se interesaran en participar.

En el transcurso del trabajo, la entrevista biográfica, en su primer periodo, se recuperaron datos personales e información general, ya que fue en un segundo momento, donde las educadoras narraron relatos de vida con información específica, que las maestras se mostraron vulnerables, que hizo que se despertaran susceptibilidades, y acceder a una experiencia y una conexión tan íntima entre ellas y yo investigador; al término de la actividad ellas se mostraban liberadas, con un rostro relajado y reían tranquilas ya que el ejercicio de entrevista les había hecho recordar aspectos positivos y negativos en su vida, a personas que habían sido parte de su entorno y hacían comentarios “parece que me hubiera confesado y ahora siento paz”, con esto concluyo que es necesario recuperar las voces de los docentes para comprender sus formas de ser, de actuar y de pensar.

Una actividad más que considero importante dar a conocer, es el registro en el diario<sup>8</sup> del investigador, ya que aquí se hicieron anotaciones de las actividades

---

<sup>8</sup> “Es un registro clave de la investigación...constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación...en el que se inscriben paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto las actividades...e implica desde el registro diario de actividades y acontecimientos, pasando por registros de entrevistas o comentarios de lecturas, hasta hipótesis surgidas en el desarrollo del trabajo de campo” (Ameigeiras, 2006:136).

realizadas, las impresiones que después de cada entrevista me dejaba, algunos comentarios que consideraba relevantes y algunos datos teóricos que relacionaba y parecían importante con la información recuperada.

Por último, doy a conocer que se pudo recapitular un total de 170 cuartillas, de cinco entrevistas biográficas realizadas con una duración (contando ambos momentos) de una hora cincuenta minutos en promedio y 25 cuartillas de notas de campo de las observaciones registradas. De estas cinco entrevistas se eligieron tres para dar paso a la siguiente etapa del trabajo de investigación.

### 3. Datos, datos, y más datos, una tarea intelectual

Una vez que se obtuvo la información, con la orientación de tutoría, se inició con la sistematización. Se dio lectura constante a las entrevistas biográficas para tener presente la información de manera clara y así poder identificar cada una de las educadoras con las que se trabajó.

En un cuadro general se registraron aspectos recuperados en la entrevista de datos generales, y se organizó de acuerdo al código, fuente, fecha, descripción general, contexto y algunas observaciones. Este cuadro hace la presentación de las 3 educadoras que participaron en el proceso de la investigación: Lupita, Katy y Lilí, docentes que laboran de diferentes zonas escolares dentro del Valle del Mezquital.

Posteriormente, se hizo la consulta bibliográfica en materia del análisis de los datos, para esto se trabajó con la propuesta en el seminario de investigación educativa así como otras en relación al análisis de datos en el método utilizado, como fue la de “Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos” (2012) de Antonio Bolívar, por citar una.

Se dio paso a la elaboración de <<líneas del tiempo>> (*Ver anexo 2*), en ellas se organizó la información de manera cronológica, esto permitió clasificar los aspectos positivos o negativos que se identificaron durante la vida de una educadora.

Estas líneas dieron pauta para el diseño de un diagrama el cual llamé <<cuadro de fases temáticas>> (Ver anexo 3), para su elaboración se rescató la esencia del biograma<sup>9</sup> y de lo que dice Dubar (2000) al referir que se tiene una identidad biográfica y una identidad relacional. Por lo que, por cada educadora se recuperaron aspectos relevantes en cada una de las etapas de su vida (biograma), y al mismo tiempo, se recuperó lo que se refería a lo individual y por el otro, a lo relacional, sin olvidar que la información recuperada de las entrevistas biográficas tuvieran relación con la identidad docente.

Posteriormente, cada dato rescatado dió pie a que se le relacionará con un tema o <<fase temática>>, que por último, permitió ir identificar algunas categorías e ir registrando algunas interpretaciones. La línea del tiempo y estos cuadros de fases temáticas aportaron para la fase de análisis de manera vertical.

Una vez que se tuvo la información en los cuadros de fases temáticas, se elaboraron sábanas para hacer una revisión de la información de manera horizontal. Esta tarea fue muy compleja, y a decir verdad, el trabajo estuvo en un proceso de ensayo-error, ya que en un primer acercamiento se elaboró un primer índice tentativo que posteriormente tuvo que ser modificado, ya que al iniciar el escrito del primer capítulo la información no satisfacía la redacción de un informe, quizá la implicación teórica que tenía era demasiada y eso hacía que los hallazgos estuvieran perdidos en el limbo.

Por lo que se hizo una revisión intensiva de entrevistas biográficas y replanteamientos en los cuadros de fases temáticas, enfocando el propósito de la investigación (se tuvo que consultar el cuadro de preguntas y objetivos de investigación).

---

<sup>9</sup> Un biograma es “una forma inicial de análisis de un relato de vida...es mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria, que conjugue los acontecimientos y la cronología.

Es pues, una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia.

El relato de vida suele organizarse, o es tarea a descubrir por el investigador conjuntamente con el biografiado, en torno a una secuencia temporal en la que destacan personas, hechos o situaciones por su especial significación” (Bolívar, 2001:177-178).

Se elaboraron nuevas sabanas (*ver anexo 4*) en donde se colocaron los cuadros de fases temáticas de las tres educadoras de acuerdo a cada etapa cronológica, es decir, se hizo una sábana con la etapa de la infancia de los tres sujetos, una sábana de su trayectoria escolar (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior) y así con el resto de la información. Esto permitió hacer un análisis más para ir identificando recurrencias y puntos clave.

Con las sábanas elaboradas por etapa cronológica, se hicieron subrayados que depuraban aún más la visión, tener la información de manera horizontal proporcionaba ir identificando recurrencias y puntos clave. Se anexó una columna más en la sábana para ir registrando los hallazgos encontrados.

Posteriormente se elaboró un cuadro <<hallazgos>> (*ver anexo 5*) que permitió sistematizar la información obtenida, este cuadro que organizó los hallazgos, las recurrencias dieron pauta a identificar a posibles categorías analíticas, que posteriormente se agruparon en un cuadro de <<tres bloques>> (*ver anexo 6*) que permitió tener la disposición para afinación, así a cada uno de los bloques se le asignó una categoría temática general.

Al identificar las categorías generales de cada bloque y al revisar los hallazgos y recurrencias se elaboraron ramificaciones conceptuales que dieron la posibilidad de identificar las categorías con las cuales se desarrolló la redacción del informe final.

Una vez con todos estos elementos se dio paso a la elaboración de un nuevo índice tentativo que recuperó la información empírica y el soporte de la parte teórica.

Con este nuevo replanteamiento, se pudo dar inicio con la redacción del presente informe.

#### 4. Todo tiene un mensaje, solo falta saber encontrarlo

Encontrar una narrativa o un estilo para escribir representó una tarea compleja, aun con el ejercicio de la línea de investigación de leer tres obras literarias y poder ver

los distintos estilos, elegir uno propio no es para nada fácil. Y queda pendiente seguir aprendiendo a construir y lograr articular o entretelar la información como decían en los diferentes seminarios de la maestría.

En este apartado, daré algunos detalles de la narrativa utilizada y el proceso que se vivió para la construcción de cada uno de los capítulos:

- A cada entrevista que se realizó se le asignó un código para poder identificar el dato empírico posteriormente. Los códigos utilizados son GMZ20, LNZZ24 Y CHZ23, que representan a cada una de los sujetos de investigación.
- Así mismo, las notas de campo que se recuperan son de observaciones que se realizaron por lo que también se les asignó un código, éste a diferencia de las entrevistas biográficas se les integró la O, por ejemplo, GMZ20O, LNZZ24O Y CHZ23O.
- La manera de citar, regularmente es con énfasis al contenido y parafraseo, por lo que en su mayoría aparecen citas textuales, de paráfrasis dentro del texto o también pueden aparecer en notas al pie para hacer referencia en dichas especificaciones teóricas.
- Para lograr una interpretación se realizó una serie de ejercicios durante las sesiones de tutoría y el seminario de tesis, es complejo encontrar una realidad a partir de los relatos de los otros, sin embargo, para poder lograr las interpretaciones que se hicieron, las referencias teóricas y el estado del arte fueron elementos importantes para lograrlo.
- Dentro del informe se llegan a utilizar expresiones como <<las docentes>>, <<las educadoras>>, <<las maestras>> de preescolar, usarlas no es con el propósito de generalizar y decir que todas las educadoras son, hacen y piensan así, se hacen esas referencias desde el trabajo realizado con los tres sujetos que participaron en la obtención de la información empírica.

- La organización del trabajo se presenta en tres capítulos y un apartado que conlleva el proceso metodológico, así como, una introducción, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos.

Cuando ya se tenía la construcción de los capítulos se tuvo una tarea aún más ardua, pensar en la tesis que sustentaría este informe. Para esto se realizó un ejercicio propuesto por el tutor, el cual proponía poner en la mesa la pregunta de investigación y lo que se encontró durante el proceso de la investigación, es decir, entretener los aspectos que contribuyen en la construcción de la identidad docente en las educadoras de preescolar indígena en el Valle del Mezquital, mismos que se fueron plasmando en el trayecto de los tres capítulos, siendo la tesis el resultado de éstos:

*Las identificaciones que se tienen con los otros sirven como reserva de <<modelos>> que se recuperan en la práctica docente; los imaginarios heredados y adquiridos que permean como <<la movilidad social>> y <<el deber ser de una educadora y una educadora indígena>>, así como las diferentes experiencias en su trayectoria laboral permiten adquirir un sentido de pertenencia entre discursos y realidades; y la cultura que tiene la institución a través de un habitus y un ethos que giran en torno a normas, el reconocimiento, categorizaciones y la búsqueda de un posicionamiento son aspectos que contribuyen en la construcción de la identidad docente.*

Por último, el informe pretende dar a conocer los hallazgos de una manera clara y coherente. En ningún momento se pretendió hacer juicios de valor, lo único que se quiso lograr fue encontrar la realidad, mejor dicho, la transición de una realidad subjetiva a una objetiva.



## CAPITULO I. LO BIOGRÁFICO: UNA APORTACIÓN A LA IDENTIDAD DOCENTE

*La identidad personal también hace vibrar todo el tejido de nuestra relación con los demás. Uno no se equivoca sobre sí mismo sin engañarse respecto a los otros y sobre las relaciones que tenemos con ellos.*

*(Paul Ricoeur, 1996)*

Desde el nacimiento, una persona, se ve inmersa en una trama de información, aprendizajes y significados, que son transmitidos desde una red de socialización a la cual pertenece de manera <<naturalmente social>>. Por lo que el ser humano, para lograr desarrollarse de manera personal se verá al mismo tiempo favorecido por la parte relacional, es decir, no se pueden separar el uno del otro, son simultáneos.

*Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en el cual encuentra a otros significantes que están cargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva (Berger y Luckman, 2001: 166).*

## 1.1 La familia: un dispositivo<sup>10</sup> que marca el camino del qué hacer

Uno de los grupos más fuertes que se verá durante este capítulo, es la familia, puesto que se ve como un dispositivo para la construcción de una identidad en los sujetos, ya que éste desprende ideologías, formas de hacer, pautas de conducta y de cierta manera ejerce un control en la toma de decisiones de las personas.

Este grupo, en el mayor de los casos, es parte de la socialización primaria, en donde <<otros>> desde la niñez suplementan significados de acuerdo a la estructura social a la cual se pertenece.

Es en este juego de socialización<sup>11</sup> que la persona adquiere y desarrolla dos cuestiones: la primera tiene que ver con el aspecto cognitivo y la segunda hace referencia a la temática de la carga afectiva. En esta última, el hecho de contraer lazos afectivos con <<otros>> hace posible que se den intercambios de significación<sup>12</sup> con mayor auge.

De igual manera se pueden distinguir las identificaciones en donde las personas, a partir de este mecanismo, logran ser compatibles con <<otros>>, es decir, suelen encontrar en ellos modelos en cuanto a pautas de comportamiento, valores, formas de pensar e incluso en el establecimiento de una imagen del sí mismo que el otro le refleja.

Por último, el individuo está hecho de una historia, de su biografía, de la acumulación de experiencias y significados que podrán constituirse para interpretar nuevas situaciones. El pasado y su historia son experiencias que permanecen en el

---

<sup>10</sup>De acuerdo con Foucault (1984) el dispositivo es una red, es un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones científicas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

<sup>11</sup> “La inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. Es un proceso ontogenético y de un proceso dialectico” (Berger y Luckman, 2001:166).

<sup>12</sup> “La congruencia total entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación ((Berger y Luckman, 2001:165).

<<sí mismo>> y desde ellos se interpreta, se puede disentir y se podrá construir, sólo aquellas que permanecen latentes y vivas son las que formarán parte de sus modelos, sus imaginarios y sus identificaciones.

### 1.1.1 La génesis de las educadoras de preescolar indígena

Pensar en el sí mismo, es pensar en el origen del yo, pero ¿cómo saberlo? El hecho no es saber quién se es, sino descifrar el enigma del por qué se es así, es un juego misterioso, que, si en dado caso no se cuestiona, queda oculto y se continúa viviendo así, hasta que un día por decisión o por necesidad, llega la pregunta inoportuna y se entierra como espina, y entonces se grita ¿Quién soy?

Para ir trabajando sobre este tema, en este apartado, se dará énfasis en la identidad biográfica o personal<sup>13</sup>, ya que ésta es el resultado, a la vez estable y provisional, individual y colectivo,, subjetivo y objetivo, de los procesos de socialización que, conjuntamente construyen a los individuos (Dubar, 2002) por lo tanto, se van adquiriendo significados de una forma constante, continua y permanente; y aunque no todos permanecen intactos durante toda la vida son un eslabón para ir adquiriendo nuevos sentidos.

Los aspectos que se vayan informando en este apartado darán pautas para interpretar más adelante el sentido de pertenencia que tiene una u otra educadora al ingresar a preescolar indígena, por lo que se hará una presentación de cada una para comprender quién es, tomando en cuenta su contexto, el momento histórico, qué hace ella y los sujetos con los que se relaciona, identificar las características propias de cada individuo, del conocimiento propio que se tiene sobre sí, del cómo

---

<sup>13</sup> La identidad personal no puede separarse de otros ámbitos, es decir, es indisoluble por lo que la constitución identitaria es un asunto privado, público y político. De esta manera, cada individuo debe encontrar los recursos para construir su identidad personal (Dubar, 2002).

se define, y de una serie de particularidades únicas que se han ido consolidando a través de su trayectoria de vida.

**Lupita** nace el 27 de abril de 1975, en la ciudad de Tulancingo, Hidalgo. Sus padres son originarios de este municipio, provenientes de una familia sencilla y de pocos recursos económicos, ambos con una historia de vida de superación y movilidad social<sup>14</sup> ascendente. Su padre muere cuando ella era muy pequeña, este hecho hace que tengan la necesidad de emigrar hacia el municipio de Ixmiquilpan, en donde su madre tiene familiares para establecerse nuevamente.

Ella es la segunda de tres hijos, el mayor es un varón y tiene una hermana un año menor que ella, por tener pocos años de diferencia tiene una profunda identificación con su hermana, en la actualidad ambas son educadoras. Manifiesta un gran amor por su madre, y la admira por ser una mujer trabajadora que sacó adelante a sus hijos, este hecho la hace querer ser como ella. Su madre cuenta con la primaria completa y su fuente de trabajo es el oficio de estilista. Actualmente trabaja y radica en Ixmiquilpan, Hidalgo (GMZ20, 2018).

**Katy** nació el 14 de octubre de 1981, en el antes Distrito Federal ahora la Ciudad de México. Sus padres son originarios de la región del Valle del Mezquital, en específico del municipio de Alfajayucan, siendo de un origen humilde emigran hacia la ciudad en busca de oportunidades y movilidad social, ya que su único objetivo era trabajar más no estudiar, y no por falta de ganas sino por cuestiones económicas.

Ya establecidos en la ciudad, su padre los abandona cuando ella era muy pequeña, por lo que su madre toma la decisión de regresar a Ixmiquilpan, no así a su municipio, ya que considera que será en Ixmiquilpan donde se encuentren más oportunidades de progreso. Su madre cuenta con estudios de primaria incompleta y su fuente de empleo es de empleada doméstica. Ella es la tercera de cinco

---

<sup>14</sup> “La movilidad social puede entenderse como un ascenso o descenso de los agentes dentro de las posiciones del espacio social, para lo cual, se requiere de un proceso de acumulación o detrimento de capitales o de las relaciones entre los capitales que permitan y soporten este cambio de posición, rompiendo con la parsimoniosa ecuación de disposiciones ajustadas a las posiciones” (Aedo, 2014:60).

hermanas, con las cuales se ve más identificada con las menores que por las mayores, y manifiesta una admiración fuerte por su madre por sacarlos adelante. Actualmente trabaja en el municipio de Chilcuautla y radica en Ixmiquilpan (CHZ23, 2018).

**Lilí** nació el 13 de mayo de 1993, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo. Sus padres son originarios del Valle del Mezquital, su madre del municipio de Ixmiquilpan, y su padre de Mixquiahuala, Hidalgo, lugar en donde se ubica oficialmente la familia. Ambos padres son docentes en primaria indígena, su padre está presente solo los fines de semana ya que trabaja en Tecozautla por lo que se queda en su comunidad de trabajo entre semana.

Esta situación ha propiciado que haya una relación estrecha con su madre, ha tenido que vivir entre las escuelas y los grupos de estudiantes de su mamá ya que se la llevaba cuando era pequeña o cuando no tenía clases, Lilí menciona que este hecho ha sido de gran influencia en su elección para ser docente, se denota una gran identificación por la docencia. Es la menor de dos hijos que tiene este matrimonio, el mayor es varón, sin embargo, considera que ha crecido de manera solitaria ya que no ha habido una relación consolidada por la diferencia de edades, él es docente en secundarias. Actualmente ella trabaja en la comunidad del Banxu<sup>15</sup> del municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo y radica en el centro de este mismo municipio (LNZ24, 2018).

Con la descripción de estos espacios individuales en la vida de las educadoras se puede identificar que son tres educadoras que se forman en diferentes momentos históricos, sin embargo, se encuentran aspectos semejantes que se pueden delimitar y que dan pauta a la interpretación:

*El nacimiento:* en los tres casos, las educadoras nacen en una ciudad, fuera del Valle del Mezquital, desde aquí se puede reconocer que el hecho de nacer en algún espacio en específico le da un sentido de pertenencia, es decir, que va existir un

---

<sup>15</sup> Comunidad que se localiza dentro del municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo.

vínculo entre ella y el lugar de nacimiento *“nací en el estado de México, en el distrito federal, ahí nací, mis papás son originarios del Valle pero se fueron para allá y allá nacimos todos mis hermanos y yo, ahora sí que me tocó nacer allá”* (CHZ23, 2018:1) y esto, a su vez, se genera y se consolida con el simple hecho de identificarse con algún documento oficial (su acta de nacimiento o su CURP), es una huella que queda plasmada, le da una identidad civil y a la vez le permite asumir una identificación <<mis papás son del Valle y yo soy del D.F.>> por lo que el lugar de nacimiento les ha constituido una estructura en sus formas de comportamiento, valores, ideas, creencias y significados, ya lo dice Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema y Collier (1992) estos elementos son esenciales para desarrollar un sentido de pertenencia y la experiencia de sentirse valorado, necesitado y aceptado por otras personas, grupos o ambientes.

Durante los primeros años de su vida, al crecer en lugares que no pertenecen al Valle del Mezquital, hace que haya una ruptura entre las ideas que tienen sus antepasados y con las que ellos tienen, su forma de pensar ya no es la misma que ellos visualizan *“mis abuelos son educados a la antigüita... haz de cuenta que, pues, prácticamente la gente debe de crecer, trabajar y mantenerse, o sea, no es necesario de que tengas una profesión”* (CHZ23, 2018:2) y esta manera de ver la vida ya no le es suficiente porque ella ya no creció en ese contexto, ya no le basta esa cosmovisión de trabajar la tierra, de quebrarle el corazón a los magueyes, de sobrevivir día tras día en un lugar donde la tierra es árida, en donde abunda el cardón y predomina la imagen de la marginación, la discriminación, la desigualdad en los ingresos y las elocuentes brechas sociales, en contraste, sus expectativas exigen el bienestar, el progreso y la ganancia de un estatus para la familia.

Y queda el desafío de penetrar en lo que pudieron ser las representaciones colectivas relacionadas con la opulencia o la pobreza, la marginación o la eminencia. Ya en el terreno de los prejuicios y las apariencias, no se puede eludir el cambio en la apreciación de gustos, modales y costumbres que no dejaron de preocupar a quienes aspiraron al reconocimiento de una distinción heredada por generaciones o recientemente adquirida (Bourdieu, 2002).

*El retorno:* desde pequeñas llegan a Ixmiquilpan, sus madres toman decisiones por toda la familia y son alojadas por otros familiares, es a través, de vínculos afectivos con sus parientes que toda la familia retorna al Valle del Mezquital.

¿Por qué regresar al Valle del Mezquital? La migración en esta región es muy particular e interesante, cuando las personas emigran no significa que se desconectan por completo << borrón y cuenta nueva>>, hay algo para ellos que siempre va existir, es un vínculo que los une a ese lugar, es aquí donde los otros miembros de la familia juegan un papel de enlace para que el que emigró pueda regresar de así requerirlo. Otro aspecto que se podría rescatar es la identificación que hay entre cada miembro de la familia y apoyar al que va a regresar, las personas en el Valle del Mezquital tienen una forma de pensar muy particular y es la de ver por el bien común.

En las familias de estas educadoras, si bien son apoyadas por otros miembros familiares, esto no significa que el retorno tenga que ser exclusivamente a su comunidad nativa o a una comunidad rural sino que buscan ubicarse en la ciudad *“mi mamá dijo, saben qué, nos vamos a ir a Ixmiquilpan, yo no me quiero ir al rancho, yo quiero irme a Ixmiquilpan”* (CHZ23, 2018:10) y es que *“su modo de producción los aísla a unos de otros, en vez de establecer relaciones mutuas entre ellos”* (Marx, 1869: 72), es decir, la noción que se tiene entre la ciudad y el campo son divergentes, en el primero se tiene el imaginario de prosperidad, progreso y oportunidades, en cambio, el medio rural se imagina como un entorno difícil, con precariedad y pobreza.

*La lengua hñähñú:* aunque hay un establecimiento en el Valle del Mezquital desde una edad temprana, esto no significa que se vayan a adoptar todas las formas de la región, por ejemplo, en el caso de la lengua indígena, pareciera que como llegaron muy pequeñas a Ixmiquilpan, pudo haber sido lógico que aprendieran hablar la lengua, sin embargo, la familia decide que es lo que sí se puede aprender y lo que no.

En los tres casos, los familiares de estas educadoras conocen la lengua hñahñú, se pueden comunicar con ella de manera oral y de manera escrita *“tengo varias tías que son hablantes de hñähñú, algunas han trabajado para proyectos de hñähñú y todo eso, hablan bien la lengua”* (LNZ24, 2018:2), sin embargo, en la familia hay *“ideas que dicen, tú tienes que hablar español”* (CHZ23, 2018:4), estas ideas de resistencia ante el aprendizaje de la lengua indígena tienen que ver con los antecedentes históricos que han tenido que vivir los pueblos indígenas.

Ante un periodo de aculturación, se recuerda un sin número de políticas educativas que se impusieron para mexicanizar a los indios a través de una lengua nacional, política reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. Esta ley buscaba la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su modernización se apostó en la enseñanza del español, en donde se prohibió a los niños, en sus escuelas, hablar en sus lenguas Brice (1986). Aún con los esfuerzos de diferentes programas como el del proyecto Tarasco y la incorporación de la DGEI<sup>16</sup> *“en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación”* (Zolla y Zolla, 2004:245).

Son estas relaciones entre una sociedad hegemónica y una subordinada que conllevan a conflictos y por lo tanto, quedan sembrados en las creencias y en las ideas de la familia por enseñar o no la lengua a sus próximas generaciones:

*Creo que ya fueron lo prototipos sociales en mi mamá, yo también le he dicho muchas veces porque no me enseñaste de chica, mi mamá si la domina al cien, ambas lenguas (español y hñähñú), pero no sé qué fue, si cuestión de prototipo social, han de decir que la van a hacer de menos y así, ve ya como ahorita es la sociedad* (LNZ24, 2018:2).

Existe un temor por hablar una lengua indígena:

---

<sup>16</sup> La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), es un área especializada de la SEP orientada a: “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial (DGEI, 1990).

*Fue cuestión cultural, mi mamá nos prohibía, los parientes hablaban muy bien el hñähñú, mi mamá nada porque es de otro lugar, entonces no habla la lengua, pero nos prohibía rotundamente que la habláramos porque mi mamá alcanzaba a ver que la gente discriminaba mucho a las personas que hablaban la lengua y que ella no quería eso para sus hijos (GMZ20, 2018:4).*

Por lo que ésta se convierte en un fantasma, <saben que existe, pero no quieren que se vea>

*Bueno, mmm, hablar la lengua pues implica dominarla en todos sus rasgos: hablar, leer y escribir; la entiendo un poco, digamos que algunas conversaciones pero muchas de las cosas me las grabo o las intento hacer, tengo pues la iniciativa pero así que la domine no (LNZ24, 2018:1).*

Quizá, la imposición de una forma particular de ver el mundo ha influido en el modo de concebir el saber indígena, pues como señala Alpuche “...su falta de legitimidad no permite compartir socialmente el valor intrínseco que posee [...] sus portadores lo esconden, lo ocultan, a veces con cierto sentimiento de vergüenza. Al negar lo que saben se niegan ellos mismos como sujetos” (Alpuche, 2008:87).

Finalmente, las educadoras hacen notar que al verse inmersas en educación indígena “hace falta aprender la lengua” (GMZ20, 2018:37) y que

*Cuando quise aprender la lengua, a lo mejor ya no se podía del todo, ahorita digo, lo intentamos, pero ya con todas las mil cosas que tengo pues ya es complicado, ahorita pues nada más memorizo cosas y así, por ejemplo, el himno, el juramento, pero la pronunciación así exacta, bien, no. (LNZ24, 2018:2).*

*Familias humildes:* en el Valle del Mezquital, se considera a una familia humilde a aquella que no tiene una base en su estabilidad económica, en donde su principal fuente de ingresos es a través de la agricultura, misma que depende todavía de sistemas de cultivo tradicionales, lo cual dificulta la creación de excedentes, “la tenencia de la tierra es pequeña propiedad privada y ejidal...los grupos domésticos de esta comunidad subsistía combinando diferentes estrategias tanto en su lugar

*de origen, trabajando en la producción de carbón, en talleres artesanales produciendo tapetes para exportación y en la agricultura de temporal, como migrando a ciudades vecinas. Las mujeres criaban animales domésticos, laboraban en la agricultura de subsistencia, en talleres de maquila y en el servicio doméstico” (Rivera, 2006:254).*

Tal situación se manifiesta en algunos municipios del Valle del Mezquital, donde podría llegar a hablarse, incluso, de una economía de subsistencia (Gutiérrez, 1990) En estas familias, se pueden observar ciertas características, por ejemplo, aún se pueden ver algunas edificaciones de sus casas cubiertas con pencas de maguey, que se utilizan como cocinas, lugares para guardar cosas o, simplemente, como cuartos en desuso, también se pueden encontrar casas con techo de dos aguas en medio de magueyales o en obra negra.

Por ende, el aspecto educativo en estas familias suele ser considerado como bajo, la mayoría de esta población cuenta con grados menores a la secundaria *“ni terminó la primaria mi mamá porque tenía que irse a trabajar”* (CHZ23, 2018:9) por lo que, en el caso de dos educadoras, la cuestión laboral de su madre tiene relación con un oficio doméstico o de ser jornaleros.

Sólo en un caso, la situación es distinta y la familia, se podría decir, no es humilde, ya que ambos padres son profesores de primaria indígena, y en el Valle del Mezquital se considera que los maestros pueden llegar a tener mayores oportunidades y una mejor estabilidad económica, ya que ante mayor capital cultural mayor es la posibilidad de una movilidad social.

*La migración:* en esta cuestión, la baja productividad agrícola y la carencia de industrias en la región han obligado a los pobladores a emigrar en busca de un trabajo y de otras oportunidades. En un principio, la tendencia se miraba hacia migración local, es decir, de las comunidades hacia la ciudad central de la región, posteriormente, se hizo más nacional, ya que se dirigían al Distrito Federal y la zona metropolitana, donde los hombres se empleaban como peones de albañil y las mujeres como trabajadoras domésticas, ahora en la actualidad y en las últimas

décadas la migración se dirige también a Estados Unidos de Norte América (Rivera, 2006).

Por lo que se puede observar, los padres de estas educadoras son originarios del Valle del Mezquital, sin embargo, tienden a emigrar hacia otros lugares:

*Mi mamá se fue muy joven a la ciudad de México a trabajar, tuvo que estudiar hasta los 10 años, ni terminó la primaria, tenía que irse a trabajar y así todos mis tíos y todas las personas que yo conozco tenían que irse pocas son las que se tenían que quedar a trabajar las tierras (CHZ23, 2018:11).*

Y ¿para qué lo hacen? El principal propósito que tienen en mente es la de mejorar su calidad de vida, en consecuencia, esto ha traído que sus hijos nazcan en ciudades, y que poco a poco, esta población ha logrado insertarse al sector educativo para prepararse profesionalmente.

Entonces, se puede decir que el hecho de que la gente del pueblo hñähñu se inserten en el mercado de trabajo de las zonas urbanas, tanto nacionales como las del extranjero, ha traído consigo una serie de cambios que han modificado sus elementos culturales, sociales, políticos, económicos y educativos. También se observan cambios en diferentes manifestaciones de la vida cotidiana, como el uso de la lengua, la alimentación, la música y la danza. Estas modificaciones evidencian la adecuación de la cultura hñähñu a la nueva realidad social que vive en sus comunidades, así como en los lugares de destino.

### 1.1.2 La figura materna: la imagen de una mujer trabajadora

Una de las figuras con mayor peso en la vida de estas educadoras, es sin duda, la madre, con ella se observa una identificación muy estrecha derivada de la ausencia en la figura paterna, quizá, esto también tenga que ver con una cuestión de género o por las diferentes redes de pensamiento que se han tejido a través de su vida, de modo que estas docentes hayan construido la imagen de ser una mujer trabajadora.

Desde edades muy tempranas y por diversas situaciones en la historia familiar de cada una de ellas, una de las recurrencias que se pueden encontrar es el papel activo que la madre ejerce en la vida de estas personas, sin embargo, son los momentos históricos y contemporáneos los que han modificado las estructuras familiares y el papel de la mujer en la sociedad.

Hasta hace ya algunos años, se concebía a las familias en su forma tradicional, es decir, una familia nuclear que estaba compuesta por un padre, una madre e hijos, donde la autoridad estaba en manos del jefe varón e imperaba una estricta división sexual en el trabajo, la pertenencia a uno u otro género determinaba las prácticas laborales: los hombres para la producción <<trabajo remunerado>> y las mujeres para la reproducción <<trabajo no remunerado>> (García, 2005), en donde esta exclusión femenina del trabajo remunerado se debía a la subordinación que ha sufrido la mujer (García, 2005).

Sin embargo, en la actualidad, hay dos aspectos que se deben retomar, el primero, las formas de la familia que se han ido transformado gracias a que los ámbitos sociales, culturales y económicos lo han permitido, y esto se puede ver en la sociedad de una época de modernidad, donde la organización de las estructuras se han modificado al grado de diversificar las formas familiares, ahora se pueden ver familias monoparentales, familias que comparten la custodia de los hijos, familias con padres de un mismo sexo, familias ampliadas o unipersonales.

En esta ocasión, se ve una familia monoparental porque funciona a través de un único progenitor a cargo de todas las responsabilidades de la crianza, ya que el otro ha desertado, murió, fue excluido o está presente-ausente<sup>17</sup>:

*Mi papá vive en Tecozaulta porque allá trabaja de profesor, sólo vienen los fines de semana...mi papá se enoja, así como que por todo, todavía me tiene un poco sumisa de que -haz esto o haz el otro- y se enoja si no lo haces como*

---

<sup>17</sup> Con esto me refiero a que la figura paterna existe, sin embargo, en el mayor tiempo hay una ausencia prolongada en la vida del sujeto.

*él quiere, la cosa es diferente con mi mamá, es muy buena siempre de mucha confianza y siempre me apoya en todo (LNZ24, 2018:5).*

Por lo que la figura de la madre es inminente en la vida de estas educadoras, con esto no se quiere decir que sea una especie de matriarcado o una lucha entre varones y féminas, sino que es la madre quien proyecta un papel fuerte en el proceso de socialización e interacción, en otros casos es quien funge como la cabeza de familia, es quien toma decisiones que considera importantes y quien tiene un papel de fuerte peso hacia los otros miembros de la familia (hijos).

Y segundo, es importante tomar en cuenta el papel de la mujer y el rol<sup>18</sup> que ésta ha desarrollado en la sociedad. Anteriormente la mujer era vista como un símbolo de amor maternal dedicada a su marido, a su hogar y a sus hijos en cuerpo y alma, en donde, la ideología de la institución familiar obligaba a las mujeres y a los hombres a asumir roles de género rígidamente diferenciados, incluyendo la imagen de criadora-ama de casa para las mujeres, sometidas al varón cabeza de familia.

Esto ha motivado a algunos autores a hablar sobre ello, por ejemplo, después de la muerte de Marx, Engels en su obra *“El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado”*, analizaba el surgimiento de la opresión de las mujeres como el producto de la aparición de la sociedad de clases y de la familia nuclear. De hecho, es notable la atención que dedica a los aspectos personales de la opresión de las mujeres dentro del marco familiar, incluyendo la extrema degradación sufrida por las mujeres a manos de sus maridos, con un grado de desigualdad desconocida en las sociedades anteriores.

Además, sostiene explícitamente que la violación y la violencia contra las mujeres se iniciaron dentro de la familia, en sus mismos orígenes: *“El hombre tomó el mando también en el hogar; la mujer fue degradada y reducida a la servidumbre; se convirtió en la esclava de su lujuria y en un mero instrumento para la producción de*

---

<sup>18</sup> Los roles son “...la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo, también se adquieren “comprensiones tacitas”, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos” (Berger y Luckman, 2001:175).

*hijos...Para asegurar la fidelidad de su mujer y por tanto, la paternidad de sus hijos, es entregada sin condiciones al poder del marido; si él la mata, solo está ejerciendo sus derechos” (Smith, 2013).*

Engels también explicó cómo el ideal de la familia monógama en la sociedad de clases se basó en una hipocresía fundamental. Desde sus inicios, la familia ha estado marcada por el <<carácter específico de la monogamia solo para la mujer, pero no para el hombre>>.

En los 70's, la gran mayoría de las mujeres ya formaban parte de la fuerza de trabajo y, sin embargo, la imagen de que la mujer está mejor dotada para asumir las tareas domésticas dentro de la familia sigue vigente, por lo tanto, el papel de la mujer como <<mujer de hogar>> reduce su status al de ciudadanas de segunda clase dentro del conjunto social, ya que su principal responsabilidad y su mayor contribución, es la de estar al servicio de las necesidades individuales de su familia.

Posteriormente con la incorporación de la mujer al campo laboral la imagen que se ha proyectado es el de que la mujer ha ganado cierto poder en el ámbito social, aunque ésta siga siendo más una utopía que una realidad.

En la historia, la incorporación de las mujeres al campo laboral produce una doble perspectiva: la primera, la emancipación de las mismas y la segunda, la representación de un cambio en el pensar femenino.

Cuando la mujer se incorpora al campo laboral es bajo el primer grito de la aplicación capitalista de la maquinaria, donde el trabajo vino a invadir dentro de la esfera doméstica y, a romper con las barreras morales, invadiendo la órbita reservada incluso al mismo hogar (Marx, 1867).

Dice Marx, que el hecho de que las mujeres se hayan empleado en puestos laborales da pauta a su emancipación, generando la construcción de nuevas motivaciones en el complejo axiológico de las mujeres (además de por otras más relacionadas con las necesidades económicas): la autonomía y la valoración social (Prieto, 1999).

Es así que se hace presente la noción de empoderamiento que se ve, por una parte, relacionada con la toma de «poder», haciendo hincapié principalmente en el fortalecimiento de la autoestima, la confianza en sí mismo y la capacidad de elegir las orientaciones en su propia vida y, por otra, relacionada con el poder colectivo de cambio de las relaciones de género en las diferentes esferas: económica, política, jurídica y sociocultural.

Por lo que estas educadoras crecieron con esta imagen de ver trabajar en todo momento a sus madres *“mi mamá siempre ha trabajado en la limpieza, cuando llegamos a Ixmiquilpan empezó a trabajar con un señor en la barbacoa, ella siempre ha sido bien trabajadora”* (CHZ23, 2018:11) y el hecho de que sus mamás estuvieran incorporadas al campo laboral con el propósito de darle una estabilidad económica a la familia, de igual manera generaban una fuerte proyección a sus descendientes de autonomía y el de poder hacer algo más allá.

Para Foucault (1986), por ejemplo, ha permitido considerar el poder de una manera plural, es decir, «los poderes», ya que no existe únicamente un poder dominante, sino «poderes» múltiples, difusos como una «constelación de estrellas», de forma que, si la dominación masculina expresa un poder de los hombres sobre las mujeres, las mujeres por su parte también desempeñan un poder sobre los hombres, muchas veces indirecto e invisible.

En este caso, existen muchos tipos de poderes y lo que en materia de la mujer respecta se ha identificado con el poder en una visión de adquisición, de control sobre su vida y la capacidad de hacer elecciones.

*Me sentía un poco apagada, aburrida en mi casa, porque nada más era de estar en mi casa, hacer el quehacer. Entonces, empezó esto de querer ser maestra, porque yo, ósea, yo primero me junté con mi esposo y tuve a mi hija antes de ser maestra y de estudiar, entonces sí era como que muy aburrido estar haciendo la comida y por tu hija, el quehacer, la comida, así como que era un poco aburrido ¡ay no! yo quiero trabajar* (CHZ23, 2018:32).

Lo señalado anteriormente, es sólo un ejemplo que ha generado en las educadoras, el imaginario<sup>19</sup> de <<ser una mujer trabajadora>>, creando una especie de autonomía y de su realización como mujer en la parte profesional, manejando en su discurso que pueden ser independientes de los otros:

*Cuando ingreso a la docencia, pues ya tengo esa oportunidad de poder compartir un poco o mucho de mi salario con mi mamá, podía comprar ropa o cualquier otra cosa y hoy en día mi trabajo es para darle a mis hijos y compartir con mi esposo (GMZ20, 2018:15).*

La mujer al ingresar al campo laboral, se identifica con una imagen de empoderamiento, y con esto no quiero decir que las mujeres estén sin poder puesto que lo ejercen al interior de la familia al tomar decisiones para todos. Sin embargo, poco a poco, han tomado control sobre los recursos a los cuales la sociedad les ha permitido tener acceso, y se han apoderado de ellos cuando les ha sido posible y lo pueden hacer desde sus posiciones tradicionales como trabajadoras, madres y esposas, de esta manera han podido ampliar sus espacios, sentirse libres, independientes, tener la oportunidad de apoyar a otros (su madre, esposo e hijos) y de tomar decisiones.

Por otro lado, hay algo que atrae la atención y es en la elección de trabajos que tienen las madres de estas educadoras y en lo que piensan las educadoras si pudieran realizar alguna otra actividad a parte de su trabajo como docentes de preescolar.

Primero, el trabajo que realizan las madres de las educadoras tienen que ver con cuestiones de género, es decir, se inclinan con la limpieza y el trabajo doméstico, o bien con la docencia. Si se hace una pequeña remembranza, todavía antes de 1914, la pedagogía de la maestra tenía que ver con el cuidado de los niños manteniendo

---

<sup>19</sup> “Lo imaginario es la capacidad original de producción y de movilización de los símbolos que, en el orden social, están ligados a la historia y evolucionan. Lo imaginario, en este sentido, es la atribución de significaciones nuevas a símbolos ya existentes. Castoriadis establece el carácter fundamentalmente “bifido”, social e individual, de lo imaginario” (Kaës, 1996:23).

a la enseñanza como una actividad “mucho más propia de la naturaleza de la mujer” (Steedman, 1978:58).

En el caso de la educación preescolar, la situación no era diferente, por tratarse del contacto con niños pequeños, la preparación que se debía tener era la de mujeres por realizar estudios elementales y desarrollar sus saberes <<maternales>>, y en la actualidad, aún con la profesionalización, persiste el imaginario de que el mundo doméstico influye en su desarrollo profesional y que, al ser una profesión destinada a las mujeres, emergen las cualidades clasificadas como femeninas.

Es decir, existe un imaginario histórico que permea en la forma de ser de las educadoras, cuidar a los niños como motivo de preparación para el matrimonio y de ser una buena madre, posteriormente y en la actualidad la relación que vive con los niños que han sido puestos bajo su yugo y formación le provoca que experimente la necesidad de protegerlos, ayudarles y de guiarlos. Y entonces, la imagen de la educadora se ve sujeta a cuestiones de su género, de la noción de su maternidad y de una cultura que tiene las pautas acordes de lo que tiene que ser una mujer, una educadora y una madre de familia.

Por eso, resulta curioso, que dentro de las expectativas de las educadoras se identifican con alguna actividad asociada al género y por las actividades que realizaban sus madres *“me gustaría aprender lo que mi mamá fue en el salón de belleza”* (GMZ20, 2018:22), o bien *“siempre me han gustado las manualidades o cosas creativas, la docencia es lo que amo, pero he querido hacer así cositas, manualidades, invitaciones, siempre me ha dado curiosidad por hacerlo, eso de mesas de dulces, o sea adornos, mucha manualidad”* (LNZ24, 2018:9), u otra opción sería *“a lo mejor meterme a un curso pero no de estudiar, sino algún curso de repostería o algo así”* (CHZ23, 2018:20).

Por lo que se puede identificar es a través de la imagen <<mujer trabajadora>> que las educadoras se ven estableciendo una relación entre otras imágenes como la de mujer en cuestión de género, mujer-hogar, mujer-maternidad, mujer-empoderada.

Todas estas maneras de verse y de identificarse ponen en tensión a la mujer y la sitúa en un *“juego de identidades”* permanente (Elizondo, 1999:61), y estos trances se pueden observar cuando las educadoras ante una oportunidad de ascender profesionalmente, lo piensan, ya que para ellas no existe sólo el rol de ser profesionistas sino que también son madres *“yo quería obtener una clave directiva, era hacer el examen, pero hay un inconveniente, mis dos hijos, no me puedo ir lejos”* (GMZ20, 2018:38), así que existe una carga moral, de compromiso hacia los otros, y de una carga significativa con la imagen de sus madres trabajadoras *“Mamá siempre trabajó, pero siempre estaba con nosotros, recuerdo, que ella jugaba con nosotros y estaba pendiente de mí y de mis hermanos”* (CHZ23, 2018:25) por lo que la imagen de su madre se ve reflejada<sup>20</sup> ahora en la imagen que ellas quieren dar a sus hijos.

Por lo que las educadoras se sienten divididas en lo que desean hacer y lo que tienen que hacer, en palabras de Foucault, se diría que son sujetos divididos en su propio interior y en relación a los demás (Foucault, 1986) y que su identidad

*Debe entenderse como una máscara en que la superponen innumerables posiciones que pueden tomar el sujeto con base en la historia intersubjetiva mediante la cual se ha constituido, sin que con ello olvidemos los deseos de orden “caótico e imprevisible” que encubre...sólo puede entender como un modelo, un ideal construido que, de alguna manera, oculta las contradicciones y la labilidad de ese sujeto dividido que busca unificarse el ideal. En este sentido, buscar la esencia de la mujer es alejarse de su ser y de sus deseos (Elizondo, 1999:63).*

En síntesis, es complejo lo que se pretende establecer, ya que pareciera es un juego de múltiples posiciones, entre lo que se quiere, se puede y lo que se hace. Es una encrucijada que ata a las educadoras, es un rompecabezas, en donde cada

---

<sup>20</sup> En otras palabras, “el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Este no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida (Berger y Luckman, 2001:168).

pieza es una imagen, imágenes que se han ido recapitulando a lo largo de su biografía y que precisamente es a través de las imágenes que ellas se van definiendo.

### 1.1.3 “Échale ganas a la escuela”

La familia, como grupo socializador y transmisor, hereda una serie de significados cognitivos y emocionales, y aunque la sociedad se ha transformado a través de los tiempos y por ende sus expectativas por igual, no deja de permear entre ellas algunas cuestiones que resultan significativas en la vida de los individuos.

Por muchos años, la familia ha sido considerada como una institución que satisface las necesidades de reproducción para que sus miembros logren incorporarse a la sociedad, por lo que se le permite internalizar valores y componentes esenciales de una cultura, pero también pretende promover y dotar a sus respectivos miembros de las herramientas necesarias para el logro de metas deseables y fijadas socialmente, tales como la educación, la salud y la de mejorar la calidad de vida.

De ahí que sea común ese dicho *“mamá siempre nos decía -échale ganas a la escuela-* (CHZ23, 2018:14) y es que, en las familias, la educación, es considerada como un medio para obtener una movilidad social. Ir a la escuela y avanzar lo más posible en los niveles escolares pareciera dar garantía para acceder a algo más allá de lo que tienen o bien es un sinónimo de seguridad para encontrar un empleo y una estabilidad económica ascendente o estable en un futuro. Con este imaginario de progreso, los hijos se transforman en objetos de dicho proceso de movilidad ascendente.

Entonces pensemos en cómo es que la educación ha tomado este lugar tan importante en el imaginario de las personas. Primero, la movilidad social puede ser pensada como una diferencia entre el punto de origen y el punto de destino, esa

transición que se da, pone a imaginar a las personas acerca de las posibilidades para que la gente pueda saltar de un estrato socioeconómico a otro. Entre ellas, se puede ver a la educación como una manera de obtener un empleo seguro, ingresos, prestigio y hasta poder.

Y no es para menos, en los tiempos actuales y con la llegada de las sociedades capitalistas, surgieron medidas de flexibilización del empleo que golpearon fuertemente las condiciones mismas de trabajo, una gran mayoría de la población, perteneciente a hogares de estratos bajos y medios, fueron profundamente impactados por un nuevo orden económico que ofrece oportunidades en el libre mercado, pero que necesita de sujetos aptos para dicha competencia.

Dichos beneficios no alcanzan a aquella población con baja educación y que al interior de sus familias existen altas probabilidades de dichas desventajas, lo cual limita las posibilidades de aprovechar aquellas estrategias de competitividad basadas en el avance tecnológico y la acumulación de conocimiento (CEPAL, 2004).

Para alcanzar estos niveles, las familias de estas educadoras apuestan por una formación en escuelas privadas *“en el preescolar fui a una escuela particular...más adelante, entre a una prepa incorporada a la UAEH<sup>21</sup>”* (LNZ24L, 2018:16) y es que *“mi mamá me mete a una preparatoria particular porque había la intención de que yo me fuera a la universidad”* (GMZ20, 2018:31), es decir, con este hecho se imagina, que sus hijas al estudiar en escuelas privadas van a obtener un mayor logro, un mejor aprendizaje, mayores posibilidades de progresar o bien, de que puedan tener un cierto prestigio y de esta manera puedan acceder con mayor facilidad una estabilidad social, económica y cultural.

He de decir que el imaginario permea, estas educadoras suelen llevar a sus hijos a escuelas en su modalidad privada *“a mi hijo lo llevo a una escuela particular y va como pez sobre el agua”* (GMZ20, 2018:23) por lo que se puede identificar es que

---

<sup>21</sup> Se refiere a una preparatoria incorporada a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en su modalidad privada.

este tipo de imaginarios han sido una huella en la vida de las educadoras, pues esto les ha otorgado motivación y deseos por la superación de la familia y se hacen los esfuerzos necesarios para lograrlo.

Por otro lado, se ponen en juego las expectativas, los padres siempre buscan que los hijos sean mejores que ellos, o que tengan una mejor estabilidad económica, que mejoren su calidad de vida, y que no vivan lo que ellos vivieron, y se crean ilusiones, esperanzas y sueños con respecto a ellos, imaginan cómo será su hijo cuando sea mayor *“de alguna manera me da mis líneas de por dónde me tenía que ir”* (GMZ20, 2018:15), es decir, en esta relación de interacción, comunicación e identificación, se establece entre ellos *“un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro...no sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro”* (Berger y Luckman, 2001:165).

Algo más que se encuentra tiene que ver con lo que sus padres les dicen, que estudien lo más que puedan, hasta donde ellos les puedan dar, ya que esa será su única herencia *“mi mamá quería que nosotros tuviéramos una profesión, ella me decía- se otra cosa- no como yo”* (GMZ20, 2018:15) y es que en el imaginario se maneja a la educación como un puente para alcanzar mejores estándares de vida, tanto para ellos como para el resto de la familia en el futuro, potenciando sus capacidades en el contexto de una sociedad que permita la movilidad social.

Es curioso como el lenguaje, en estos casos, juega un papel clave en todo esto, la mamá les dice y les dice esto en determinadas ocasiones, de manera constante y permanente, tanto así que estos dichos se quedan de una u otra manera en la conciencia de las educadoras, así que este grupo de socialización primaria es capaz de internalizar *“esquemas motivacionales e interpretativos”* (Berger y Luckman, 2001:171).

Por último, en las familias suele darse este fenómeno de <<las oportunidades>> en donde los sujetos se ven incitados a tomarlas, en donde dicen que se toman o se toman, ya que lo importante es trabajar y si alguien ofrece una oportunidad es mejor tomarla, esto permitirá adquirir experiencia o una manera de poder prepararte para

el futuro *“yo me incorporo con bachillerato y una vez que fui contratada, inmediatamente me incorporé a estudiar la licenciatura”* (CHZ23, 2018:34).

Como estos imaginarios son tan frecuentes y perseverantes en la familia, el sujeto los internaliza a tal grado que se ve identificado y se mueven pensando a través de ellas, es decir, las palabras, los pensamientos, los deseos moldearán la imagen que tiene de sí mismo; funciona como un espejo que va reflejando y devolviéndole una imagen de sí mismo, o quizá, en palabras de Foucault, el individuo se ve sometido por los deseos de ser y del deber ser que les imponen los otros (Foucault, 1986).

## 1.2 “Me cambió la vida”

En la trayectoria biográfica de un individuo se pueden encontrar pasajes en donde pareciera que el recorrido es suave, ligero, perfecto, sin contratiempos, esto a su vez deja pensar que se puede descifrar el rumbo de la vida sin ningún problema, sin embargo, en este recorrido se pueden encontrar movimientos o cambios drásticos, como si pasara un terremoto y llegara el momento de la reconstrucción, pero ya nada es igual porque el sendero tuvo que cambiar, la meta y el destinatario tendrán que ser modificados.

A continuación, se hará una remembranza de la vida de las educadoras para identificar aquellos movimientos sísmicos que les cambiaron la vida, esto va a permitir identificar algunos puntos que se desarrollarán más adelante:

Cuando **Lupita** nació su familia había prosperado económicamente. Su padre tenía una constructora, que en aquellos tiempos era de las pocas que había en Tulancingo, y con la experiencia que le había dado la vida al trabajar en la construcción, muchos lo buscaban para realizar sus proyectos, incluso los ingenieros para que los apoyara a elaborar planos, así como en la adquisición de los materiales, esto le permitió a la familia subir como la espuma y colocarse dentro de un estrato social alto.

Su madre, se dedicaba a su hogar y a sus hijos en tiempo completo, estaba ahí para ellos, en lo que necesitaran. Lupita junto con sus hermanos, tenían la fortuna de recibir una educación de manera privada en su casa, por lo que sus años de educación preescolar fueron con una maestra particular y de una manera personalizada, esto le permitió aprender a leer antes de los cinco años.

Después de un tiempo, su padre inició caminos en la política local, incluso fue nombrado candidato para ocupar la presidencia en aquel municipio, sin embargo, ese hecho trajo consigo varios enemigos y algunos convenencieros. Un día, como cualquier otro, su padre salió a atender unos asuntos, ese día marcó a la familia y cambió su vida radicalmente. Su padre murió en un accidente automovilístico, ante la desgracia de haber perdido a su figura paterna, los parientes cercanos empezaron a pelear los bienes y apropiarse de la constructora.

Su madre ante la desgracia decide mudarse y dejar atrás completamente todo e iniciar de cero, se mudan a Ixmiquilpan con una hermana que vive allí, ella tiene que ponerse a trabajar. Esta anécdota marca un cambio de trayectoria radical en la vida de Lupita, un día lo tenía todo y al otro ya no tenía nada (GMZ20, 2018).

La historia de **Katy** inicia en el Distrito Federal, sus padres son originarios de Alfajayucan, Hidalgo, ambos se mudan a esta ciudad siendo muy jóvenes, cada uno por su lado ya que para este tiempo aun no vivían juntos. Después de un tiempo, se reencuentran en la ciudad, él es mecánico y ella es empleada doméstica, y deciden formar una familia juntos.

Ella deja de trabajar porque ya tienen tres hijas que ya van a la escuela y dos que vienen en camino, por lo que es necesario hacerse cargo de ellas. Para esto, las cosas cambian en la pareja, su padre ya no está en casa e incluso se desaparece por días. Un día su madre decide ir a buscarlo al taller mecánico, era necesario cubrir los gastos del hogar, tras caminar por un parque, su madre ve caminar a su padre acompañado de una mujer que está en cinta, este hecho cambia a la familia puesto que hay que tomar decisiones.

La madre de Katy platica con su padre y le pide dejar a la mujer con el cual lo vio en el parque, él le dice que sí, sin embargo, un día, sin más ni menos, no vuelve más. La madre ante la ansiedad de los gastos, las necesidades de los hijos, y vivir en una ciudad en donde no conoce a nadie cercano, decide regresar a Ixmiquilpan apoyada por unos parientes. Vivir en la ciudad le prometía prosperidad, ahora el cambio trae consigo iniciar de cero (CHZ23, 2018).

Con **Lilí**, es diferente, el cambio drástico en su vida tiene que ver con motivos de salud, esto asegura le ha cambiado su personalidad, su forma de ser. Lilí nació en Pachuca, Hidalgo. Sus padres, bajo su lente, le representaban un matrimonio estable y armonioso. Ella prácticamente vivió de manera <<normal>> su infancia bajo el apego de su madre y en una convivencia, cada fin de semana que llegaba su padre de trabajar, con la familia completa.

Un día, sufrió una crisis que la envolvió en un estado de salud delicada, como ella ya tenía 13 años, estaba consciente que lo que le pasaba no era algo bueno, desde ese día su vida cambió, se vio envuelta en un campo de sobreprotección por parte de sus padres, las visitas a los médicos eran constantes, y por si fuera poco, sus padres buscaban otras vías alternas para atenderla.

Todo esto le fue generando inseguridad en su persona, miedo por vivir con esa condición el resto de su vida, ella menciona “mi autoestima es baja” (LNZ24, 2018:11) y exactamente no se sabe que es lo que tiene. Los diagnósticos divagan entre una crisis epiléptica o crisis convulsivas, que de una u otra manera le ha modificado el ritmo y el estilo de vida, en donde su comportamiento de los demás no es el mismo hacia ella, así que no le queda más que tomar un nuevo rumbo y aprender a vivir (LNZ24, 2018).

Es complejo tratar de buscar coincidencias entre una y otra, sin embargo, algo que queda claro en la vida de las educadoras es que hay momentos inesperados y

desestabilizadores, es decir, hay momentos coyunturales<sup>22</sup> que hacen que el rumbo de su vida se modifique y cambie radicalmente.

El ritmo de vida que presentan en un inicio da cuenta de una historia tranquila y estructurada, con un funcionamiento de familia feliz, cada uno en su papel a desarrollar <<el papá trabaja, la mamá es quien atiende a los hijos y los hijos van a la escuela>> y de momento ante una situación inesperada se vive un periodo de crisis, una arritmia, que trae a la familia momentos de incertidumbre, de miedo, de emociones encontradas, en donde surgen desafíos imprevisibles que desequilibran al sujeto receptor<sup>23</sup> y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, lo cual generalmente se produce de manera automática y poco meditada.

Entonces, en estos momentos de crisis<sup>24</sup>, es preciso comprender los cambios que dieron un giro en la vida de las educadoras y que de una u otra manera han tenido incidencia en un futuro y en su identidad docente:

Con **Lupita**, ella al ser muy pequeña, su papel es de dependencia, ya que está solo en vísperas de recibir las buenas y malas noticias, de ajustarse a los planes del sujeto receptor, para poder adaptarse a su nueva vida:

*Mi papá muere cuando yo tenía 4 años, mi mamá al perder a mi papá, dijo, pues me tengo que ir de aquí, yo no puedo con tanto dolor. No faltó quien le quería quitar lo que tenía, pues era muchísimo lo que mi papá tenía, - yo no quiero nada quédense con todo-; esa, esa es una enseñanza de vida para mí fuerte, no se llevó nada, les dejó hasta la casa (GMZ20, 2018:9).*

---

<sup>22</sup> “Hablamos de coyuntura cuando nos referimos al nivel más inmediato de la realidad social, el espesor de superficie, y a un segmento de tiempo corto específico, aquél en el que se condensa tiempo social. Una coyuntura, por lo tanto, es un cruce entre aquellas dos dimensiones de la totalidad social... En síntesis, una coyuntura es una condensación particular de espesores de la realidad y de tiempo social, en donde los procesos profundos y de la larga duración se hacen visibles en la superficie y en el tiempo corto” (Osorio, 1998:19).

<sup>23</sup> Me refiero al integrante que está al frente de la familia, quien se hace cargo del resto de la familia, quien toma decisiones, provee los recursos económicos, y tiene una carga fuerte de autoridad o representatividad en el grupo.

<sup>24</sup> “tienen un carácter personal...alteran las estructuras de significados fundamentales en una vida (Denzin, 1989:70).

Este acontecimiento<sup>25</sup> causó en ella ciertas experiencias que movieron sus emociones y que resultan difíciles de manejar, en donde Lupita modificó sus creencias y sus prácticas, en donde sus pensamientos se aferraron a la imagen de su padre:

*A lo mejor mi papá murió cuando estaba muy pequeña, pero yo siempre sentí su presencia, de verdad...yo siempre sentí a mi papá cerca, siempre... Cuando yo terminé la primaria, yo le decía –gracias papá porque estás aquí-, cuando terminé la secundaria igual, no me digas cuando terminé la prepa, la universidad, cuando me casé, yo le dije a mi esposo yo quiero que vayamos a la tumba de mi papá...cuando empecé a trabajar de maestra sentí que él estaba cerca de mí (GMZ20, 2018:10).*

Esto pudo haberle servido de motivación para salir adelante, ha sido un significado muy fuerte en su vida que en la actualidad *“les hablo a mis hijos de quien era su abuelo”* (GMZ20, 2018:10), como símbolo de que <<sí se puede>> y <<no hay obstáculos para seguir adelante>>.

Con la maestra **Katy**, la estabilidad en su familia conlleva seguridad y permanencia en la ciudad, cuando su padre las abandona, el sujeto receptor toma decisiones en nombre de la familia y decide regresar a su lugar de origen para volver a empezar *“en México la vida es muy difícil si no tienes trabajo”* (CHZ23, 2018:10), sin embargo, la marca de la ausencia del padre también se manifiesta:

*Nunca lo volví a ver...a veces le pregunto a mis tíos qué saben de mi papá – no pues nunca ha venido- ni siquiera fue cuando se murió su mamá ahí en el rancho, siempre nos ha evitado; pero, pues creo que tampoco nos ha hecho mucha falta, claro si te hace falta siempre verdad, pero así como que digamos no,no,no, sin él no pudieron, no pues fue así (CHZ23, 2018:10).*

---

<sup>25</sup> “El acontecimiento, por su parte, es más bien un elemento puntual significativo que puede —o no— dar inicio a una coyuntura” (Osorio, 1998:21).

En este sentido y por la manera en que se dio la usencia del padre, este acontecimiento trajo en la educadora cierto resentimiento que a su vez expresan las ganas de demostrar a alguien que su vida no se detuvo y de que pudieron salir adelante.

Sin embargo, hay otros aspectos que se pueden rescatar en estos momentos coyunturales, como el emigrar de una región a otra, iniciar de cero en busca de una estabilidad económica, la atención de su madre se modifica ya que antes ella se dedicaba al cien por ciento al hogar y a sus hijos, ahora surge la necesidad de trabajar por lo que la atención disminuye. Incluso, hay una modificación en su escolarización al pasar de recibir clases en su casa de manera privada con una maestra en particular a asistir a una escuela pública.

Otro aspecto importante a retomar es la cuestión de la resiliencia<sup>26</sup>, ya que ante las adversidades, hubo un proceso que las llevó a generar actitudes positivas, a crear el imaginario de <<salir adelante>>, y esto se puede ver con la maestra Lupita y con la maestra Katy, la primera, sujetarse de la imagen de su padre y ser su motivación en cada etapa de su vida y en la segunda, demostrar que ante el abandono y ausencia del padre se pudo salir adelante.

Cada acontecimiento en la vida de un sujeto, tiene particularidades e incidencias<sup>27</sup> de manera diferente, esto se puede ver en el caso de la maestra **Lilí**. El hecho de tener que aprender a vivir con su enfermedad no le ha sido un proceso fácil ni de aceptar ni de adaptarse:

---

<sup>26</sup> “En el área de intervención psicosocial, la Resiliencia intenta promover procesos que involucren al individuo y su ambiente social, ayudándolo a superar riesgos y a tener una mejor calidad de vida. Las definiciones que sobre resiliencia se han construido se clasifican en cuatro: 1- Aquellas que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad. 2- Las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad. 3- Las que enfatizan en la conjunción de factores internos y externos. 4. Las que definen Resiliencia como adaptación y también como proceso.

La Resiliencia se considera una historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad frente a futuros estresores. (García y Domínguez, 2013).

<sup>27</sup> En la vida de las educadoras han surgido acontecimientos claves que han marcado su trayectoria, y dentro de ese momento coyuntural se desencadenan una serie de incidencias o eventos que han contribuido en marcar particularmente direcciones u otros rumbos.

*Yo siempre me he considerado bien... mi único problema es que lo tengo, a veces digo –la salud es también mental-, a veces yo no hago caso, a lo mejor no me tomo los medicamentos, me los tomo cada que quiero y como yo nunca he visto lo que me pasa trato de pensar que físicamente me siento bien, aunque no esté bien (LNZ24, 2018:10).*

Este momento histórico de su vida, no solo le ha dejado un estado de incertidumbre, sino que le refleja una falta de control emocional de modo que se sienta bloqueada o tratando de negar lo que se está viviendo. Y no es para menos, su vida se ha transformado de una manera abrupta generando una lucha entre lo que siente, lo que tiene y lo que piensa:

*Yo creo por eso mi mamá está muy apegada a mí, de - ¡ay! No te vayas a enfermar, de que no te desveles tanto, o de que no hagas esto, no hagas el otro, no comas esto, o sea como que me han metido en una burbuja, un poco sumisa, así de que me protegen. Ellos aún a mi edad se preocupan y sufren por mí (LNZ24, 2018:10).*

Y es que, ante la aparición de una arritmia, la educadora puede re-pensar ahora su propia identidad, aunque también puede dar lugar a respuestas de autoprotección frente a un acontecimiento que se percibe amenazante, negando la situación, rehuendo la propia responsabilidad, o reaccionando irónica o agresivamente ([Shapiralishchinsky, 2011; Wudy y Jerusalem, 2011](#)).

La sobreprotección que ella siente por parte de los demás le ha generado inseguridad y baja autoestima que viene arrastrando desde la adolescencia hasta la fecha, en la primera, se vio reflejada por los problemas de acné, problemas de adaptación en las escuelas, y en la segunda, la inseguridad al iniciar un proyecto, al relacionarse con los padres de familia y sus compañeras de trabajo, cualquier cosa, comentario, gesto, puede considerarla un rechazo hacia su persona y dar un bajón en su autoestima.

Ahora, este acontecimiento no es de corta duración, éste le ha traído un proceso profundo que al cruzarse con otros periodos de crisis le han dado continuidad incluso en el aspecto emocional:

*Mi familia, en teoría, es completa, un tanto disfuncional...Cuando tenía 15 años, nos enteramos de que papá tenía otra familia y entonces fue un golpe medio extraño, yo estaba acostumbrada, como que a la apariencia de una familia así perfecta y también por la sociedad así de mira esa familia se ve genial.*

*A mi mamá le costó mucho porque se quería divorciar, pero, aun así, pues, lo intentaron y ellos siguen casados a pesar de todo. Siento que ellos quisieron quedarse conmigo por mi enfermedad (LNZ24, 2018:3).*

El momento coyuntural que se muestra con esta educadora ha traído una serie de incidencias en la cuestión familiar, en los círculos sociales de amistad y de trabajo, pero lo que se puede identificar principalmente son las crisis que se acentúan en su autoestima, miedo, falta de seguridad en sí misma, en donde antepone la enfermedad en cualquier situación.

Estas crisis se encaminan más hacia lo personal, obviamente, se reflejan en la cuestión relacional y en la toma de decisiones. La dependencia que se marca con sus padres, es una imagen presente que hace que al relacionarse en otros ámbitos la educadora busque esa misma situación con otras personas, con quienes logre identificarse será con quienes se sienta protegida y con quienes busque un apoyo, una guía y una motivación.

En resumen, estos momentos coyunturales cambian estructuras en la vida de las educadoras generando momentos sísmicos profundos, así como una serie de incidentes y de cambios. En estos últimos se puede hablar de cambios de territorio, en sus prácticas familiares, económicas, en sus acciones, comportamientos, entre otros.

También se observan crisis e imágenes impregnadas que han contribuido en ciertos momentos para la toma de decisiones en etapas posteriores, o cuestiones como la resiliencia como un mecanismo hacia la movilidad o la dependencia hacia los otros que se da a partir de identificaciones marcadas con la finalidad de sentirse seguro para tomar decisiones.

En el capítulo II, se verá como la familia continua ese rol de dispositivo el cual marca el camino del qué hacer y también, como estos acontecimientos biográficos de las educadoras fueron piezas clave para la toma de decisiones que las llevaría por el sendero de la docencia. De igual manera, los aspectos identificados durante este capítulo, por ejemplo, los imaginarios y las identificaciones, continúan su trayectoria de manera transversal en las decisiones de ser docente y en sus formas de ser docente.

## CAPITULO II. LA IDENTIDAD DOCENTE: ENTRE DISCURSOS Y REALIDADES

*Con la elocuencia de la máscara, los rasgos no quedan abolidos sino eternamente pospuestos; la identidad no se disfraza, se reconvierte.*

*Gracias a la máscara, las apariencias no sólo engañan, también dicen su verdad por otros medios". Por ello, la máscara "no es ocultadora sino creadora de identidad".*

(Monsiváis, 2005)

La identidad docente inicia su proceso de construcción en el momento preciso en que la persona se ve inmersa en su papel como educadora de preescolar indígena. Con esto, no se quiere decir que lo que se vino trabajando en el capítulo I haya sido tiempo perdido, puesto que se recuperaron los antecedentes, las imágenes, los modelos, los imaginarios, las identificaciones, entre otros aspectos, que han aportado elementos al momento de su ingreso a la docencia.

En este capítulo se podrá mirar que <<ser educadora de preescolar indígena>> va más allá de decirlo, de hacerlo o de serlo. Es complejo lograr un equilibrio, el sentido de pertenencia<sup>28</sup> que se logre generar en cada una de ellas se verá a través de sus

---

<sup>28</sup> Hagerty, Lynch-Sauer, Patuský, Bouwsema y Collier (1992) identifican como elementos esenciales para desarrollar un sentido de pertenencia la experiencia de sentirse valorado, necesitado y aceptado por otras personas, grupos o ambientes; y la percepción por parte de la persona de que sus características son similares o complementan a las de las personas que pertenecen al sistema, es decir, la experiencia de ajustarse o de ser congruente con otras personas, grupos o ambientes a través de características compartidas o complementarias (citado en Dávila de León, 2014:273).

trayectorias, de sus discursos, de sus prácticas, de sus procesos de formación y de sus experiencias docentes.

Ser educadora de preescolar indígena devela una identidad <<entre la espada y la pared>>, una encrucijada entre lo que se dice que se tiene que hacer y lo que realmente se hace, entre la alienación a un discurso oficial y el grado de lo que realmente se hace en esta modalidad. La insatisfacción que viven las educadoras por lo que sucede en su ámbito laboral transmite una imagen borrosa de su identidad docente. Existe un vaivén en la balanza entre la imagen de educación preescolar general y la imagen de educación preescolar indígena.

## 2.1 La elección de una carrera: La docencia como segunda opción

Una de las decisiones más difíciles de tomar en una persona es la elección de una carrera profesional, ya que en el <<deber ser>> se recomienda hacer una reflexión minuciosa para poder elegir de acuerdo a las habilidades, intereses y gustos, puesto que es una decisión que probablemente será la acompañante de toda una trayectoria<sup>29</sup> de vida, es decir, ésta no sólo repercute el ámbito profesional sino que también se articula con el ámbito biográfico y relacional.

Llegar a esta etapa puede generar confusión e incertidumbre, porque la persona comenzará a vivir una fase en la que un proyecto de vida comenzará a tomar forma, es decir, hacer una elección es un acto lleno de implicaciones tanto emocionales, como personales, laborales, familiares y profesionales, que obedece a aspectos presentes y pasados y a expectativas hacia el futuro. A su vez, operan múltiples

---

<sup>29</sup> “Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación” (Nicastro, 2012:23).

variables interrelacionadas, como el género, el nivel socioeconómico, los estereotipos profesionales y otros (Barttolucci, 1994).

Las educadoras cuando llegan a este momento se enfrentan a una serie de situaciones en donde las epifanías<sup>30</sup> se hacen presentes, ya que es este un momento significativo en donde emergen los deseos, la imagen sobre su futuro y las expectativas. Sin embargo, se puede encontrar que hay aspectos que forman parte en la elección de una carrera profesional, el cual se desarrollarán a continuación.

Primeramente, se puede encontrar a <<la familia>> que como primer grupo de socialización ha contribuido a la formación del sujeto y es por eso que tiene un cierto poder e influencia sobre ella, por lo que puede participar en la toma de decisión con sugerencias y consejos, que, aunque son emitidos de manera <<indirecta>> suelen ser recepcionados de manera <<directa>>.

*“Cuando yo le dije a mi mamá que quería ser educadora, ella me dijo –podrías meterte al nivel de educación indígena- pues ella es maestra de primaria indígena”* (LNZ24,2018:2), en este intercambio se puede ver que ya no se está hablando solo de los deseos del sujeto sino de sus deseos y el de los otros, ahora su familia impregna y le da a conocer sus expectativas y esto ocasiona que su decisión ya no sea libre y natural, hay una presión que la conduce a pensar más y a reflexionar menos, como dice Foucault el poder no es una propiedad sino una estrategia que no se posee sino que se ejerce "en todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quién lo tiene, pero sí sabemos quién no lo tiene" Foucault, M. (2001: 31).

---

<sup>30</sup> Las epifanías son momentos y experiencias interaccionales que dejan una huella en las vidas de la gente. En ella se manifiesta el carácter personal. Se trata de momentos de crisis, que producen una alteración de las principales estructuras de significado de las personas. Denzin (1989) distingue cuatro tipos: a) los acontecimientos de primera magnitud, que afectan a todas las fibras de la persona; b) el acontecimientos representativo o acumulativo, como resultado de experiencias continuadas en el curso de un largo periodo de tiempo; c) la epifanía menor, entendida como un producto problemático en la vida de una persona; y d) la rememoración vivida en la experiencia (Bolívar, 2001).

En un segundo aspecto, se puede ver a las <<condiciones económicas>>. Para poder hacer una elección, es importante contar con el apoyo de la familia, y con esto no solo me refiero al apoyo moral sino a los recursos económicos con los que se cuentan.

En el caso de estas educadoras, este aspecto repercutió en mayor grado para la elección de su carrera profesional, *“cuando estaba por terminar de estudiar el bachillerato, mi mamá me dijo –hija ya no te voy a poder ayudar si quieres estudiar tendrás que hacerlo tu sola-“(CHZ23, 2018:31)* y eso de hacerlo <<tú sólo>> resulta difícil de hacer y fácil de tomar para hacer la renuncia a los deseos, por lo que se decide con lo que se tiene al alcance, posponiendo o cancelando lo previsto.

O simplemente es el medio para que la elección sea de manera más rápida y sin pensarlo demasiado

*Cuando estaba cerca de terminar la preparatoria, en ese tiempo ya se empiezan a ver más estéticas y comienza a decaer el trabajo en el salón de belleza de mamá y yo quiero estudiar y mi hermana también, y entonces mi mamá dice –se me hace difícil darles a las dos estudios- porque nos llevamos un año entre las dos - ¿elijan quién de las dos se va a la universidad?, y yo digo - mi hermanita- (GMZ20, 2018:13).*

La cuestión económica es un freno para acceder a sus expectativas universitarias, pero también es lo económico que hace que tomen una decisión, ya que existe el imaginario de que ser docente, al menos en el Valle del Mezquital, es una fuente de progreso con un camino de ingresos seguros y de prosperidad.

Por lo que, acceder a un buen salario determina la elección de una carrera *“la necesidad de cubrir nuestras necesidades básicas y el hacer frente a un nivel de vida en alza creciente hace inevitable que al empezar un proceso de elección vocacional te preguntes qué tanta prioridad debes darle a este aspecto”* (Sánchez, 2010: 6).

Así que elegir una carrera depende de las condiciones que esté viviendo el sujeto en su contexto temporal-espacial, aunque esto tenga como consecuencia dejar atrás sus propios sueños e ilusiones.

Por otro lado, para hacer una elección de este calibre se estaría pensando de manera inmediata que la vocación es el primer punto en todo esto, elegir entonces tendería a expresar <<la imagen de lo que se es>> es decir, que se relaciona con la identidad del sujeto y depende del reconocimiento que se tenga de las propias habilidades e intereses, de la identificación de sus gustos, de sus aptitudes o capacidades potenciales para desempeñarse en un ámbito determinado, es un proceso de indagación interna que resulta fundamental en el momento de la elección.

A continuación, se mostrará que es lo que piensan estas educadoras cuando están viviendo el proceso de la elección de una carrera:

*Katy: En el bachillerato yo quería entrar en eso de la arquitectura a mí me gustaba ver cómo armaban sus dibujos y todo eso o sea me gustaba todo eso... me gustaba ver, me gustaba ver como armaban sus dibujos y todo eso, ósea me gustaba todo eso y le decía a mi mamá -yo quiero ser arquitecta-... yo me imaginaba ser arquitecta, en ese tiempo de hecho, cuando preguntan ¿qué quieres ser? (ríe) yo dibujaba -yo quiero ser arquitecta-, me ponía a dibujar casas y más (CHZ23, 2018:31).*

*Lili: “yo pensaba, me gustaría estudiar primero una carrera como de psicología y después ser maestra pues crecí viendo a mi mamá siempre en su aula, pero primero psicología educativa” (LNZ24, 2108:16).*

*Lupita: mi mamá quería que yo tuviera una profesión y tenía la intención de meterme a la universidad, sin embargo, las cuestiones económicas cambiaron. En la secundaria, una vez me preguntaron ¿qué quería ser de grande? Yo, a los quince años, todavía jugaba con muñecas a ser la maestra. En la preparatoria más firme decidí ser maestra (GMZ20, 2018:31).*

En estos pequeños relatos se puede observar las epifanías que desde ciertas edades se van teniendo, éstas engloban sus sueños, sus deseos, saben para qué son buenas, reconocen sus gustos y sus posibilidades pero también permite ver que la docencia no es precisamente la primera opción en estas educadoras, en cierta medida, como dice Tenti (1999:183) puede ser una vocación natural (auténtica o deseable) o artificial (esfuerzo analítico): “no se trata de elegir el magisterio entre otros oficios posibles”, sin embargo, la toma de decisiones ha surgido a partir de las presiones de otros y de la incidencia que tienen los ámbitos sociales.

### 2.1.1 Formas de ingreso: “No tuve otra opción”

Iniciar por el camino de la docencia tiene su historia en cada una de estas educadoras. En la actualidad, se piensa que para ingresar al magisterio es necesario presentar un examen de oposición<sup>31</sup> pero es real que en México, las posibilidades para ingresar a la docencia han sido diversas desde antes, durante y después de la evaluación docente, sin embargo, no se pretende tocar el tema de las políticas públicas en este momento.

En el caso de la maestra Lupita, cuando se aproxima a terminar de estudiar la preparatoria y con la decisión de quién de las dos irá a estudiar (ella o su hermana), ve una oportunidad perfecta para entrar a trabajar:

*Llega un maestro, ese maestro conoció a mi mamá desde que puso la estética, su esposa y él (ambos son maestros) le dicen –doña Margarita nosotros hemos visto cuantas ganas le ha echado a la vida, con sus tres*

---

<sup>31</sup> El concurso para el ingreso al servicio magisterial, los estímulos a la calidad docente, la profesionalización permanente del profesorado y la evaluación universal, derivan de los acuerdos suscritos entre el gobierno federal y el SNTE, en mayo del 2008; los cuales tienen el objeto de fomentar una profunda transformación del Sistema Educativo Nacional, que permita elevar la calidad de la educación mexicana, en el marco de la denominada Alianza por la Calidad Educativa (ACE). El Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes se dirige a los egresados de las licenciaturas afines a la educación, que opten por el acceso a una plaza docente definitiva, adicional o, en su defecto, incremento de horas, en los niveles de la Educación Básica.

*hijos- y mi mamá nunca le cuenta a nadie sus cosas, mi mamá era una señora súper, súper reservada, y los maestros le dijeron –nosotros hemos visto como le ha echado ganas a la vida doña Margarita, si a nosotros siendo maestros se nos dificulta, como usted con sus tres hijos ha salido adelante. Ellos se dirigen a mí y me preguntan - ¿Lupita que quieres ser? -, yo no sé qué contestar, mamá dice -pues ella siempre ha dicho que quiere ser maestra, con sus muñecas siempre se pone a jugar-.*

*Mire doña Margarita, -porque no la manda a Tampico, mire allí nada más se va ir los veranos y durante el demás ciclo la metemos a trabajar- ¡ah maestros! Pues si ustedes me hacen ese favor-, -pero hable con Lupita, a ver si ella quiere.*

*Yo terminé la prepa, y en ese lapso, me dice -hija ¿si quieres ser maestra?- <<sí>> entonces te tienes que ir a Tampico a estudiar-, ¡ay! yo sentí que me echaron un balde de agua fría, yo dije –mi mamá, mi hermanita- tan apegadas a ellas, toda la vida, ellas eran mí. Yo dije -no, no, no- y mi mamá me dice –hija, te tienes que ir, así es la vida, un día nos tenemos que separar hija tú tienes que hacer tu vida y te tienes que ir a estudiar.*

*Cuando regresé de la Normal de Tampico, del primer verano, los maestros me dijeron -hay un interinato, ¿lo quieres? Yo no sabía qué era eso, pero a mí me sonaba a trabajo y dije sí, y empecé a trabajar en el nivel de primaria (GMZ20, 2018:14).*

En este caso, hay un aspecto que es parte de este proceso, hay personas, que en palabras de Bolívar (2001) son “personas críticas”<sup>32</sup> que se identifican y que tienen un papel fundamental para que estas educadoras se vieran dentro del magisterio. Estas personas son un medio que le dan un giro a la vida de las educadoras y que las lleva al sendero de la docencia.

---

<sup>32</sup> Las personas críticas están asociadas a “personas (<<actantes>> en el relato, diríamos, siguiendo a Greimas) que han desempeñado un impacto importante en la biografía personal” (Bolívar, 2001:174).

Pero hay otros puntos que se quieren poner en relieve, tal es el caso de que tomar la decisión para ingresar no sólo depende de ella, sino que se pone de manifiesto la influencia de la madre, quien al tener una identificación muy estrecha con ella puede tener presencia y orientar sus expectativas.

Otro aspecto, es la condición económica, viendo esta posibilidad como una gran oportunidad “yo lo que quería era trabajar” (GMZ20, 2018:15) y el imaginario de “recibir un sueldo con mucho dinero” (GMZ20, 2018:15) dan pauta a que no había muchas opciones y la toma de decisión era <<lo tomas o lo dejas>>.

Por otro lado, con la maestra Katy, su ingreso se ve estimulado de la siguiente manera:

*Yo me dedicaba al hogar, me casé muy joven, así que vivía bajo la rutina de mis hijos, mi marido, mi quehacer. Pero, puedo decir que yo veía a mi suegra trabajar, ella es coordinadora de educación inicial<sup>33</sup> en CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), entonces yo veía como hacía sus trabajos, que llegaba con sus planeaciones y con sus materiales y luego me decía -hija ayúdame- y yo le decía -de qué trata su programa- y me empezó a platicar, me gustaba lo que hacía así que le pedí trabajo y hacer lo que ella hacía.*

*Entonces me dijo -con que quieres trabajar- yo le dije -sí-, -mira vete con el maestro Moy y dale tu nombre y llévale tus papeles y dile que a ver si te da un lugar ahí- y eso hice. Entonces, él me dijo que sí, pero él no sabía que yo era nuera de la del programa, así que me mandaron a trabajar al Barrido. Así*

---

<sup>33</sup> “La Educación Inicial afronta varios retos: el primero es el reconocimiento social de los bebés y niños pequeños como sujetos de derechos y aprendices competentes; el segundo se refiere a superar la forma de concebir la atención que se presta a los niños menores de tres años de edad como derecho exclusivo de la madre trabajadora, para plantearla, además, como el derecho fundamental de los niños de recibir educación y cuidados desde su nacimiento; el tercero alude a la segmentación entre las acciones de tipo asistencial y las educativas, para migrar hacia una atención integral que responda a las necesidades de los niños, tanto en el plano educativo, como en la provisión de seguridad y cuidados afectivos; y el cuarto reto implica articular los esfuerzos de instituciones y organizaciones sociales que ofertan la Educación Inicial desde una sola mirada de lo que debe ser la atención, la educación y el cuidado de los niños pequeños” (SEP, 2017:15).

*empecé en educación inicial con las mamás y futuras mamás, eso me gustaba mucho porque yo ya era mamá (CHZ23, 2018:34).*

En este caso, las identificaciones están jugando un papel muy importante y esto se ve en el nacimiento de su recorrido como docente.

*La identificación, como ya se ha mencionado, es un proceso psíquico gracias al cual se va constituyendo el sujeto. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad, una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra. En otras palabras, es un proceso que consiste en tomar a una persona o solo algunos de sus rasgos, como modelo, y asimilarla haciendo que forme parte de nuestra personalidad (Anzaldúa, 2005:79).*

Al estar en interacción con su suegra y ver lo que está haciendo, y ser partícipe de lo que hace se genera una identificación al grado de tener el gusto y el deseo de hacer lo que su suegra hace, por otro lado, el hecho de ser mamá hace que se identifique con las actividades que en educación inicial se ponen en práctica.

También se podría decir que su suegra es una persona crítica, partícipe en su ingreso a la docencia, ya que la orienta para saber qué hacer, a dónde ir y con quién dirigirse, para Katy es una oportunidad.

Con la maestra Lilí, la cuestión se da de manera distinta pero no tan ajena para recuperar ciertos aspectos semejantes a las otras educadoras:

*Me motivó ser docente gracias a mis papás, ambos son docentes, pero de primaria indígena... crecí viendo a mi mamá siempre en su aula, pero como que siempre me llamaban la atención los niños más chiquitos y yo decía si yo quiero ser maestra, pero de preescolar (LNZ24, 2018:18).*

El acercamiento que tiene con su madre es una pauta importante, ya que es a través de esta identificación que Lilí fue creando una imagen, su propia imagen de ser

docente rompiendo quizá con la reproducción familiar al ser educadora y no profesora de primaria como sus padres, sus hermanos, sus tías.

*Mi ingreso fue por examen de oposición, inmediatamente al salir de la normal me registré, presenté el examen y como resultado quedé en cuarto lugar; de todo el grupo fueron 20 nada más pasamos cinco, le dieron la plaza al primer lugar luego, luego. A mí me dijeron que esperara un rato, pasaron dos o tres meses, estuve haciendo nada en mi casa, al principio decía y si no me la dan, o sea como que pensé en haberme ido mientras a una particular o algo así pero me hablaron y me ubicaron y ahí estoy (LNZ24, 2018:19).*

Las condiciones que presenta la educadora Lilí, difieren con las otras educadoras en la cuestión de su formación inicial<sup>34</sup> y por el contexto histórico en que estaba viviendo su ingreso docente.

En el primero se puede observar que estudió la escuela Normal, por lo que tuvo fácil acceso al registro para presentar el examen de oposición. Al respecto, se apreciará que la dinámica al ingreso docente, de acuerdo a las reformas educativas que se han hecho 2004, 2011, 2017 comprometían:

*La adecuada selección de los docentes que ingresen al servicio es uno de los aspectos más relevantes para la calidad. Aunque con algunos avances, nuestro país no había puesto suficiente cuidado. Ante la ausencia de reglas que favorecieran el mérito, lo mismo podía ingresar al servicio docentes con las más altas calificaciones que otros que no resultaban idóneos para la función. También era frecuente que el ingreso al servicio se lograra mediante prácticas inaceptables como la compra o la herencia de plazas.*

*Se recomponen las vías de acceso al magisterio para propiciar la incorporación de quienes se encuentren mejor preparados. De esta manera el Estado responde a los alumnos y a sus padres por la responsabilidad y*

---

<sup>34</sup> Se entiende que “la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y comienza a recuperar todos aquellos elementos consientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial” (Anzaldúa, 2005: 79).

*competencia profesional de los maestros que contrata. El ingreso a la docencia deberá transitar por los concursos de oposición y la demostración del mérito. Podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil y requisitos que establezca la convocatoria respectiva.*

*La Reforma considera la introducción de instrumentos y etapas que permiten una valoración más completa de los candidatos. Quienes resulten seleccionados se incorporarán al servicio y durante un periodo de inducción de dos años recibirán los apoyos para fortalecer sus capacidades, además de tener el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa. A partir del ciclo escolar 2014-2015, todas las plazas de nuevo ingreso serán asignadas por concurso (LGSPD, 2013).*

Este mecanismo utilizado, no sólo ha sido el medio de acceso para la educadora Lili, también lo fue para la educadora Katy, ella ingresa a la docencia en educación inicial, sin embargo, ella comparte la experiencia de que ya dentro de educación inicial tuvo la oportunidad de conocer muchas personas.

*Ahí conocí algunas maestras que estaban estudiando en la UPN...yo le dije a las maestras que me dijeran cómo entraron, -ah pues mira fíjate que se va abrir otra vez la convocatoria- pero resulta que yo no me inscribí en las que ellas se habían inscrito, yo me inscribí en la LIE<sup>35</sup>, yo pensé que era lo mismo, pero no, una licenciatura nueva aquí en la UPN de Ixmiquilpan y era escolarizada de lunes a viernes y dije pues ya me quedo aquí.*

*Cuando recién entré, los primeros días, dijeron que esta licenciatura no era para ser maestro y yo me preocupé, pero continúe, después se me hizo muy complicado porque tenía que estudiar, hacer mi trabajo de inicial y ver con*

---

<sup>35</sup> La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) tiene como objetivo principal “formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permita transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (UPN, 2002).

*quien encargar a mi hija, entonces renuncié a mi trabajo en educación inicial (CHZ23, 2018:35).*

Está parte relacional, en donde la interacción con los otros le permitió descubrir otros ámbitos para adquirir nuevas posibilidades para explorar, ver a los otros le generando nuevas expectativas para su vida futura y en la toma de decisiones. También se puede ver que al relacionarse con otras maestras le impregnaron deseos para que de una <<formación informal<sup>36</sup>>> pase a una <<formación profesional formal<sup>37</sup>>>.

Hasta aquí se ha hecho referencia de sus maneras de ingresar a la docencia, puntos importantes que no se podían dejar de lado ya que dan muestra de sus primeras experiencias y significados en cuanto al campo laboral como docentes, pero ¿qué sucede con su ingreso a preescolar indígena? Ya que como se pudo identificar dos de las tres educadoras ingresan a la docencia en otros niveles educativos, entonces ¿fueron sus deseos, vocación o decisión las que las llevaron a este nivel educativo?

Ingresar a preescolar indígena <<es otra historia>>, para las tres educadoras llegar ahí fue un imprevisto:

*Lupita: Después de varios años en interinatos, me dieron a escoger el nivel a dónde me quisiera ir –preescolar indígena o educación especial-, ¿especial? yo no sabía lo que era trabajar con niños especiales yo veía una grave dificultad de cómo vas a acceder al niño y a su aprendizaje; entonces pregunté ¿qué es preescolar indígena? y la persona que me estaba atendiendo me dijo –pues es igual que preescolar pero te van a mandar al cerro-, así me dijeron... y dije –me voy a preescolar indígena- (GMZ20,2018:34).*

---

<sup>36</sup> “La preparación informal se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que van asimilando a través del proceso de socialización por el que atraviesan, marcando la manera en que desarrollan su práctica (Anzaldúa, 2005:78).

<sup>37</sup> “La preparación formal de los maestros, se refiere a los conocimientos psicopedagógicos que adquieren en las Normales e Institutos que les permiten contar con diversas estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus grupos escolares” (Anzaldúa, 2005:77).

Esta manera de elegir un nivel u otro, da cuenta de los imaginarios que se tienen de las cosas, de las personas, de los hechos, de la realidad, es decir, del imaginario que se tiene de lo implica trabajar con niños de necesidades educativas especiales que al mismo tiempo la ponen a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, pensando en su formación y preparación profesional para ingresar o no a este nivel; por otra parte, al descartar una opción la lleva a considerar la otra como la mejor de las opciones, sin embargo, le mueve escuchar <<preescolar indígena>> y preguntar ¿Qué es? Quizá la persona que le dio respuesta solo le transmitió el resultado de su imaginario, por otro lado, ante la falta de información y al no tener más opciones, preescolar indígena fue el inicio de un nuevo recorrido.

Para Lilí la situación fue diferente, aunque el resultado es similar:

*En la normal, siento que muchas se meten porque ya no entran en preescolar en general, yo así lo vi, <<aunque sea en preescolar indígena>>. Yo quiero ser maestra, ya después me voy a cambiar, porque así conozco a varias que ya ingresaron, así que pensaba <<ya después me cambio a preescolar general>>.*

*Ya cuando ingresé me di de topes... mi intención era ser maestra, pero no de educación indígena (LNZ24, 2018:7).*

Hay algunos aspectos a rescatar en el ingreso a preescolar indígena de la maestra Lilí, uno es la no identificación con esta modalidad en preescolar, otra cuestión que se puede mirar es el imaginario que se ha formado ante las diversas formas y mecanismos de ingresos a la docencia que ha tenido el sistema educativo mexicano, y por último, lo vio como una oportunidad para ingresar al magisterio aunque después lo percibió como una problemática a su quehacer docente “*Cuando ingresé me di de topes*” (LNZ24, 2018:7) que le pudo haber sido a causa de una reflexión y posteriormente para cambiar formas de pensar, de hacer y de actuar, sin embargo, eso se verá más adelante.

Por último, Katy ingresa a través del examen de oposición, pero ¿por qué elegir preescolar indígena?, esta es su historia:

*A lo mejor porque no tuve otra opción, yo ya había cubierto interino en primarias y me encantó. Cuando estudié, la LIE tiene como que diferentes líneas: en inicial-preescolar, otros en adolescencia, otros se dedican a estudiar a los adultos mayores, entonces a mí me tocó que eligieran esa vez la línea de inicial-preescolar.*

*Cuando me registro, tuve que hacerlo en relación a mi perfil, entonces, yo decía -en preescolar general- pero en preescolar general no aceptaban mi licenciatura, entonces es por eso que me quedé en indígena, me dijeron -es que nada más queda para indígena- pues si ni modo, pero, pues se te hace fácil decir que sí pero no sabes a lo que te enfrentas (CHZ23, 2018:36).*

Por lo que se puede reconocer que elegir una carrera contribuye a la identidad docente, ya que se puede percibir de dónde se parte al ingresar y las reflexiones que hacen las educadoras al estar conscientes que el hecho de entrar a preescolar indígena les van a conllevar retos, desilusiones y nuevas áreas de aprendizaje.

Son fuertes situaciones las que se han vivido, y es que las experiencias que vivieron antes de ingresar a preescolar indígena contribuyeron a formar ciertas expectativas, a vivenciar epifanías que con el paso del tiempo tuvieron que abandonar para tomar rumbo en esta modalidad, que con o sin identificación con preescolar indígena anteponen su identificación con la docencia y que ahora su identidad docente se verá a través de las experiencias que vayan adquiriendo en su trayectoria laboral.

## 2.2 El ejercicio docente: expectativas vs realidad

Es el turno de hablar de un aspecto muy importante en la identidad docente, me refiero a la experiencia<sup>38</sup> que permite dar un vistazo a las formas que las educadoras van adoptando en su ejercicio docente y de las posiciones que van adquiriendo dentro de preescolar indígena.

La experiencia tiene una influencia considerable en la reconstrucción de la identidad docente porque ésta permite que sea renovable y cambiante acorde a las necesidades, circunstancias o cambios históricos.

Estas experiencias también permitirán mirar aquellos aspectos como el sentido de pertenencia, dando a conocer las maneras en que han ido adquiriendo modelos y como éstos han contribuido para consolidar uno propio; mirar aquellos momentos de crisis que les han generado aprendizajes y que aprovechan para modificar pensamientos, formas de actuar e incluso de hablar.

Por lo que en el primer aspecto se desarrolla la experiencia que tiene lugar en cuanto a lo pedagógico y el segundo, en cuanto a la experiencia que han adquirido en relación a lo profesional. Por último, se pone en relieve el sentido de pertenencia a través de la imagen<sup>39</sup> que tienen las educadoras acerca de <<sí mismas como educadoras>>, de la imagen que tiene de las <<otras educadoras>> y de la imagen que tiene de preescolar indígena>>.

---

<sup>38</sup> En términos de Dewey la experiencia para reflexionar es propia o ajena; es objetiva, ha de haberse vivido por mi o por algún otro; es una experiencia construida para ser comprendida a través de diversas fases (que no son sucesivas) en donde la intelectualización es el registro más definido en las condiciones que constituyen la dificultad y provocan el detenimiento de la acción (Dewey, 1989).

<sup>39</sup> Cattonar (citado por Bolívar, 2006) dice que la imagen profesional es un modo de verse a sí mismo teniendo en cuenta las características que encontramos en uno mismo y en otros siendo un proceso biográfico continuo y un proceso relacional.

## 2.2.1 “Yo quiero ser como mi maestra”

El proceso de construcción del <<ser docente>> y en esta ocasión de <<ser educadora de preescolar indígena>> se remite a atender el aspecto pedagógico<sup>40</sup>, ya que cuando se ingresa permean los temores de cómo enseñar y qué enseñar.

Como se refiere en los programas de educación 2004, 2011 y ahora en el nuevo modelo educativo 2017 en sus principios pedagógicos, es indispensable:

*2. Tener en cuenta los saberes previos del alumno. El docente ha de reconocer que el alumno no llega al aula “en blanco” y que para aprender requiere “conectar” los nuevos aprendizajes con los preexistentes, contruidos a lo largo de su experiencia. La enseñanza ha de anclarse en los conocimientos previos del alumno, reconociendo que dichos conocimientos no son necesariamente iguales para todos. (SEP, 2017).*

Hago esta analogía, entre alumnos y docentes, porque se considera que los docentes cuando ingresan al magisterio traen consigo una serie de creencias e imaginarios que han adquirido a través de sus trayectorias personales, escolares y profesionales, y que les ayudan a configurar su quehacer docente.

A continuación, se desarrollarán algunas experiencias que las educadoras traen consigo para desarrollar y adquirir un modelo de enseñanza que al mismo tiempo contribuyen en la construcción de su identidad docente.

La formación inicial es el eslabón que contribuye en el sistema de creencias de las educadoras, es importante recordar que, en educación indígena, los perfiles académicos son diversos: la educadora Lupita tiene la Licenciatura en Ciencias Sociales (Normal Superior de Tampico), la educadora Katy es egresada de la

---

<sup>40</sup> La categoría *experiencia* desde algunos de sus componentes, como: lo que pasa y les pasa a los maestros, sus preguntas, sus sueños, su innovación, sus apoyos teóricos, la textualización y sistematización de sus experiencias, las huellas y la construcción de su propio método de trabajo (Moreno, 2015:100).

Licenciatura en Intervención Educativa (UPN) y la educadora Lilí tiene la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (Normal Valle del Mezquital).

Lupita dice *“mi perfil era para secundarias, para preescolar yo no tenía ni los conocimientos ni tampoco la pedagogía”* (GMZ20, 2018:35).

En el caso de Katy la situación no era diferente:

*En la LIE sí te enseñan a planear, pero te enseñan primero a ser investigador, a conocer a tu contexto y ya después planeas, pero tienes que enfocarte a tus planes y programas, entonces hay cosas como que todavía no las sabes bien... yo me decía ¿qué es lo primero que le debo de enseñar a los niños?* (CHZ23, 2018:37).

Esta diversidad en la formación inicial trae consigo diferentes perspectivas, ya que la política educativa, los planes y programas, y el perfil de egreso de cada una es divergente, con sus propias características y encaminadas a determinados ámbitos sociales y educativos, todo esto las pone en jaque, en crisis que superaran a través de otros mecanismos.

Las creencias que tienen las educadoras no nacen precisamente con la formación inicial, la trayectoria escolar que han tenido durante su biografía dejaron huellas y una serie de experiencias tanto positivas como negativas, mismas que contribuyeron en su identidad docente.

Con la maestra Lupita se expondrán dos cuestiones que realmente la marcaron,

*Experiencia negativa: Mi maestra de preescolar me pegaba, me picoteaba mis dedos con el lápiz y me decía - nada más le dices a tu mamá y te va ir peor- pues yo no me quería aprender las mentadas letras, entonces, ella me picoteaba mis deditos cuando yo no respondía correctamente e incluso una vez, recuerdo que me ganó del baño por el miedo que le tenía, así de grave era.*

*Todo eso hizo que al ingresar y al tener mi primer grupo dijera - quiero ser diferente a como a mí me trataron- (GMZ20, 2018:29).*

Esta forma de ser de maestra de preescolar le provoca nostalgia y a la vez coraje, a través de un modelo con prácticas donde se utiliza la violencia física y psicológica, la educadora Lupita decide emprender un modelo propio contrario al que su maestra de preescolar le dio a conocer cuando era pequeña. Sin embargo, también rescata una experiencia positiva:

*En la primaria tuve una maestra, mi maestra Isidra, que yo siento que tomé características de ella, su personalidad, la maestra a la hora de hablar me encantaba, me fascinaba que ella dirigiera los honores, las clausuras, porque agarraba el tono al hablar -hoy se despiden de esta escuela mis queridos niños- (dramatiza una voz con énfasis firme y fuerte), hoy hago lo mismo, les hablo así a mis niños porque me gustaba como lo hacía así mi maestra, porque me dejó marcada (GMZ20, 2018:29).*

Ahora se puede ver que es a través de la identificación que la maestra Lupita adopta características de su maestra Isidra, que las educadoras son capaces de identificar e identificarse de aquellos modelos y prácticas que sus maestros hacían y que ahora recuperan para tener su propio modelo y su manera de ser.

La maestra Katy comparte su experiencia que causa un aspecto importante de tomar en cuenta:

*Experiencia negativa: Cuando iba en la secundaria, una de mis compañeras se enamoró del maestro de educación física, a escondidas se estuvieron viendo y entonces había un prefecto que igual me decía -oye no quieres que te invite a salir, -no, yo no quiero-, -pero tu amiga sí sale con un maestro-, -sí, pero yo no quiero- entonces , mi amiga estaba embarazada que se armó el alboroto con los padres de familia, decían que el maestro había violado a la muchacha y terminaron por correr al maestro de la escuela.*

*Cuando llegó el nuevo maestro, la situación era igual, se siguieron metiendo con él las niñas de secundaria, ser maestro es portarse bien o aquí te corren (CHZ23, 2018:26).*

Esta experiencia deja en la educadora Katy un mal sabor de boca, ella sabe que, ante una situación, provocada o no, pero que la relacionen con el asunto en donde se exponga la integridad de una tercera persona puede provocar un movimiento de masas, en el Valle del Mezquital los padres de familia se organizan y cuando una situación no les agrada de un maestro o maestra pueden llegar a lograr que los cambien de centro de trabajo, de región o hasta de demandarlos. Por eso en su forma de ser docente sabe que lo mejor será mantenerse ajena a los problemas.

Experiencias positivas:

*Tuve una maestra en la secundaria que me daba español. Me ponía a leer una y otra vez, yo decía –y eso para qué sirve-. Después en la universidad lo entendí, yo era de las que leía mejor, me decían es que tu lees bonito, tú si sabes leer, tú si respetas los acentos, las comas, los signos; y yo que pensaba que esa maestra fastidiaba, y hoy lo veo, era una gran maestra porque sí me enseñó mucho. Ya de grande comprendes lo que te enseñaron y dices -pues si me sirvió- (CHZ23, 2018:30).*

Hay una experiencia más que se quiere rescatar y parece ser muy importante en esta educadora:

*Un maestro que me dio geografía, me enseñó algo. Un día me dijo –quiero que venga tu mamá-. Le dije a mamá, ella me preguntó -¿Qué hiciste? ¿Sacaste malas calificaciones o hiciste algo?, -no sé a qué quiere que vayas. Cuando mamá fue a verlo, le dijo -le quiero felicitar porque tiene una hija que le echa muchas ganas- y yo hay pensando qué le va decir, qué me va hacer (ríe). Desde entonces vi que para llamar a los papás no nada más es para informar que el niño se ha portado mal sino que también se puede llamar para darle nuestras felicitaciones y apoyo en general (CHZ23, 2018:30).*

Estas dos experiencias que retoma la educadora en su trayectoria escolar, le han hecho vivir un proceso de reflexión, mismo que la ha apoyado para recuperarlo en su modelo y en su práctica docente; en el primero, la exigencia y la constancia con que su maestra le enseñaba y que la hace caer en cuenta en que hay aprendizajes que se ven consolidados no el acto inmediato sino de manera gradual que quizá se vean reflejados hasta los otros niveles educativos.

En el segundo, el imaginario que se tiene de cuando llama un maestro a los padres de familia a la escuela, es por lo general <<para dar quejas de disciplina, calificaciones o para pedir algún material>>, son algunas de las predisposiciones con las que generalmente se cuenta, sin embargo, la educadora Katy mediante este modelo de docente ella reflexiona y se da cuenta que los padres de familia pueden tener un papel fundamental a través del reconocimiento y la motivación, por ejemplo.

Con la educadora Lilí, sus experiencias giran desde la infancia *“de mis maestros, los recuerdo un poco a todos, pero así por algo de gran relevancia no, para mí era mejor cuando no había clases así yo me iba con mi mamá”* (LNZ24, 2018:17).

Estar cerca de su madre quien es docente, le permitió incorporar muchos elementos del quehacer docente a partir de la identificación, sin embargo, hay algo curioso, durante una entrevista que se le realizó para indagar acerca de su trayectoria escolar, solo refiere como buenas experiencias las vividas con su madre como docente y en su formación inicial, *“cuando yo ingresé a trabajar como maestra de preescolar fui haciendo un poco de lo que yo había visto con mi mamá y con mis tutoras o también de aquellas cosas que me habían impactado durante las jornadas de observaciones”* (LNZ24, 2018:21).

Por lo que se ha visto que la identidad docente tiene estrecha relación con su práctica docente. Son las identificaciones, la formación inicial y las experiencias adquiridas las que contribuyen y participan en la configuración de modelos pedagógicos.

## 2.2.2 “Estúdiale un poquito”

En la sociedad actual <<ser educadora>> o docente conlleva una gran responsabilidad. La formación inicial o perfil profesional que tengan se verán sometidos como una constante y permanente actividad, puesto que en esta vida líquida<sup>41</sup> todo tiene una fecha de caducidad.

Sin embargo, mucho de lo que los docentes hacen, piensan o dicen son o depende de sus experiencias adquiridas en su trayectoria laboral-profesional, es decir, es el recorrido el que les muestra las bondades o lo malo que se pueda llegar a experimentar como educadora.

Por lo que, en este apartado se desarrollará la formación continua como una alternativa de mejora profesional y las crisis que las hizo poner en juego sus habilidades, conocimientos y actitudes, generándoles aprendizajes y significados en su vida docente, aspectos que poco a poco cambian y transforman a la educadora, y reconstruyen su identidad docente.

Desde el momento de ingresar y durante su trayectoria, para estas educadoras su formación inicial ya no les fue suficiente y buscan otras opciones para poder desarrollarse en la modalidad en donde están inmersas.

*Yo tenía frustración y miedo de no saber qué hacer, así que estúdiale un poquito, así que me puse a revisar los programas, a investigar y poco a poco fui entendiendo. También me acordaba de cómo les habían enseñado a mis hijas, de las maestras que tuve en la escuela y así, porque es muy difícil*

---

<sup>41</sup> La «vida líquida» es la manera habitual de vivir en nuestras sociedades modernas contemporáneas. Esta vida se caracteriza por no mantener ningún rumbo determinado, puesto que se desarrolla en una sociedad que, en cuanto líquida, no mantiene mucho tiempo la misma forma. Y ello hace que nuestras vidas se definan por la precariedad y la incertidumbre constantes. Así, nuestra principal preocupación es el temor a que nos sorprendan desprevenidos, a no ser capaces de ponernos al día de unos acontecimientos que se mueven a un ritmo vertiginoso, a pasar por alto las fechas de caducidad y vernos obligados a cargar con bienes u objetos inservibles, a no captar el momento en que se hace perentorio un replanteamiento y quedar relegados (Bauman, 1999).

*cuando te dicen te toca esta escuela con tantos niños, pero no te dicen así le tienes que hacer, así le tienes que empezar, así te tienes que dirigir (CHZ23, 2018:37).*

Las crisis<sup>42</sup> que se viven, en este caso, por el temor a equivocarse o la falta de conocimiento que dicen manifestar las ha obligado a revisar los planes y programas, a desarrollar habilidades metacognitivas<sup>43</sup> y la autorregulación de emociones.

Con las primeras, se quiere dar a entender cómo el ser humano (en este caso las educadoras) son capaces de decidir qué aprenden, qué hacer para aprender y cómo aprender. La crisis, por lo tanto, representa un problema o una serie de problemas que pone a prueba su capacidad de resiliencia y además su habilidad para dar respuesta.

Por lo que se entiende que, las educadoras son capaces de poner en juego sus habilidades metacognitivas para resolver conflictos, enfrentar problemas, de aquí que se deriven las tomas de decisiones acertadas, busquen alternativas y reflexionen antes de, durante, y después de, todo esto contribuye a que su experiencia profesional se vea enriquecida y que a la vez fortalezca su práctica docente.

Por otro lado, se hace referencia a la autorregulación de las emociones:

*Desde pequeña he tenido problemas de autoestima y actualmente mi autoestima es estable, sin embargo, todavía me pegan las cosas, por ejemplo, si alguien me dice algo que me duela, me pega en mis emociones y el trabajo que tenía avanzado siento que me vuelve a bajar (LNZ24, 2018:11).*

---

<sup>42</sup> Los momentos de crisis son aquellos que “alteran las estructuras de significados fundamentales en una vida...provocan el cambio de una etapa a otra posterior o una evolución cognitiva (Bolívar, 2001:174).

<sup>43</sup> John Flavell, denomina a la metacognición como la “cognición acerca de la cognición” (Flavell, 1979:104). Para profundizar, es necesario determinar la relación que existe entre cognición y metacognición. La cognición se entiende como el desarrollo de la mentalidad humana, a través de procesos como recordar, procesar información, la atención y la percepción (Condemarín, 1995, citado en Jaramillo, 2014:301). La metacognición es el conocimiento y regulación al control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva (Brown, 1980, citado en Jaramillo, 2014:301).

*Yo me doy cuenta con mis alumnos, por ejemplo, si yo quiero trabajar las emociones y todo eso con mis niños ¿cómo lo voy a hacer? Si yo tampoco estoy bien conmigo misma, y entonces también me pongo a pensar y le digo a mis niños como cualquier cosa, pero por dentro, yo también tengo una situación y eso tengo que mejorarlo (LNZ24, 2018:24).*

La autoestima, la seguridad, la confianza, la autonomía y otras habilidades sociales, una vez adquiridas y desarrolladas, le van a permitir o no a la educadora afianzar sus experiencias profesionales, así como una reconstrucción en su identidad docente, es por esa razón, que la autorregulación es un elemento importante en las educadoras para lograr modular o controlar su forma de ser, de ser así se le facilitará el hecho de no sólo pensar sino también el de hacer.

Cuando estos dos aspectos de metacognición y de autorregulación se conjugan entre sí se pueden identificar altas expectativas por su formación profesional “estoy por culminar mis estudios de maestría y si sigo estudiando no es porque sepa que me van a dar algo sino porque quiero, quiero seguir aprendiendo y me gusta” (GMZ20, 2018:40).

Esa autoconfianza le da motivación que al mismo tiempo le permite autoexigirse y crear imágenes de su <<yo docente>> - <<yo educadora>> que, aunque se diga que no se espera algo, por el contrario, se espera progresar y cambiar de posición:

*El otro día me encontré con la jefa de sector de la región de Tenango y me dijo –Lupita, tú tienes la capacidad para ser supervisora-, hígole, yo no he pensado en ser supervisora, pero mínimo si quiero ser directora (GMZ20, 2018:42).*

Nuevamente, se puede identificar cómo el imaginario de la movilidad social permea y es resistente en sus diferentes trayectorias. Ahora, no sólo la formación continua es la única vía para generar experiencias profesionales, también están aquellas que tienen que ver con la vida cotidiana escolar:

*En una ocasión, cuando me cambié de escuela lo que me topé fue con el carácter de los padres de familia, no es lo mismo cuando ya te conocen a cuando hay que volver a empezar y no saber ni cómo, un día una bolita de papás llegan y me dicen –sabes que, aquí no truenan tus chicharrones maestra, aquí mandamos nosotros- entonces, me topo con gente que se sienten de dinero y que se siente de mucha influencia. Yo dije –ah no, me verán así “xenguita<sup>44</sup>” y todo lo que quieran, pero a mí no me van a venir a hacer mensa y les voy a demostrar con mi trabajo que sí puedo y entonces, poco a poco me fui relacionando con la gente, los visitaba y los invitaba a la escuelita, hacía mis honores, hacía mis clausuras, hacía mis eventos (GMZ20, 2018:39).*

En la mayoría de los casos, estas educadoras relatan experiencias donde el cambio de un centro de trabajo a otro, les genera ciertas crisis e incertidumbres, estas pueden ser de carácter emocional, de socialización, de motivación, de adaptación, de lucha, de reconocimiento. Por lo que se puede decir que, es en estas situaciones que las educadoras despliegan y activan sus habilidades metacognitivas y metasociales para salir a flote.

Otras experiencias, por su parte, tienen que ver con aquellas en relación a sus alumnos:

*Una vez, cuando me mandaron a una escuela en la sierra, yo iba con esa mentalidad de que me iban a rechazar, y eso no fue bueno, eso es una cuestión de actitud y yo me cerraba, no pensaba más allá. Resulta que cuando llego ahí y pregunto por el delegado porque esa fue la indicación que se me dio, se empiezan a reír las mamás que estaban ahí y entonces me percató de que empiezan a hablar pero no hablan español, hablan hñähñú, y entonces no les entendía ni ellas me entendía a mí, entonces un niño se acercó y me mandó a la casa del delegado de manera muy grosera o eso*

---

<sup>44</sup> Palabra en lengua hñähñú que da a entender varias cosas, como el que una persona se viste de manera humilde o sencilla, o que una persona no sabe o no puede ejercer un tipo de poder, la consideran <<tonta>>.

*fue lo que sentí yo, después me di cuenta que no era una forma grosera era su forma de como que el niño trataba de decir las cosas en español.*

*Entonces, lo primero que tuve que hacer fue tratar de aprenderme la lengua hñähñú, de acoplarme a la variante de allá, me acercaba mucho con los niños para que ellos me dijeran se dice así o estás diciendo esto, fue muy complicado y aprendí muy poco, al final de cuentas traté de traducir algunos cantos en su lengua como para tratar de obtener su confianza (CHZ23CH, 2018:29).*

Los diferentes contextos, la diversidad en los niños, en la gente de una comunidad, les ha enseñado que son factores que tienen que tomar en cuenta para su quehacer docente, que no es suficiente con lo que se tiene en la formación inicial y que es necesario continuar aprendiendo, ya que nadie va a llegar a decirle qué hacer y cómo hacerlo, esa es una tarea docente que las educadoras han descubierto, se han dado cuenta que el currículum no lo es todo o que las autoridades educativas hoy apoyan mañana no; todas estas reflexiones las ha llevado a decidir por sí mismas qué hacer y cómo ser. Por lo que se puede decir que las educadoras de preescolar indígena han ido construyendo una identidad docente sobre la base de sus experiencias.

### 2.2.3 La imagen que se tiene de educación indígena

La realidad sea cual sea, será definida de acuerdo con el cristal con que se mira. La imagen que se tenga de una cosa u otra será producto de las creencias, experiencias y conocimientos que se posea sobre o acerca de eso.

En educación indígena y educación preescolar no hay excepción, dentro de estos grupos circulan una serie de imaginarios<sup>45</sup> que son un aspecto importante y que contribuyen en la construcción de una identidad a partir de la manera de <<verse>>, <<pensarse>>, <<imaginarse>> y <<sentirse>>.

Históricamente, y para entender un poco acerca de la génesis del concepto de “educación indígena”, ésta proviene de la época colonial cuando los españoles se propusieron transformar cultural y religiosamente a los habitantes originarios del país.

Desde entonces la educación indígena siempre se ha referido a aquello que se considera <<los indios deben de saber>> y no a la instrucción que los indios mismos enseñaron o enseñan. Por lo que el discurso de la educación indígena “representa una apreciación ajena de las culturas mismas” (Sandoval, et al, 2013:3).

Mucho se ha hablado de políticas, acuerdos o tratados, sin embargo, cualquier política indigenista o educativa, en sí han tenido como objetivo acortar las distancias entre las culturas con el fin de cerrar la brecha, pero tal enfoque supone siempre la renuncia de la cultura indígena en aras de adoptar la dominante.

Por ejemplo, en la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos el artículo tercero señala

*La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia* (Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3º).

Desde esta perspectiva, la educación tiene la función de formar un individuo con sentido de pertenencia y arraigo hacia su <<patria>>, sin embargo, también se

---

<sup>45</sup> “Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo... Toda la sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que <<ese sistema de interpretación>>, es mundo que ella crea (imaginario social)” (Castoriadis, 1989:69).

puede ver que en la misma constitución existe el artículo segundo relativo a los pueblos indígenas, donde se establecen los mecanismos y criterios que regirán su relación con el Estado y la manera en que éste tratará de abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas.

Existe un punto de tensión entre ambos artículos, pues mientras en el segundo se otorga cierta libertad a las etnias para su autodeterminación y autogobierno, en lo referente a la educación se deben someter a un modelo único y nacional, que plasma la contextualización como la posibilidad de tomar en cuenta a lo regional y a un enfoque bilingüe e intercultural.

*Lo intercultural supone una interacción, un intercambio, en su acepción más generalizada hace referencia a la interrelación entre culturas. La UNESCO señala que <<la educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales>> (citado en Sandoval, et al, 2013:16).*

Con este enfoque se supone no entrar en una guerra entre una cultura y otra, se debería contar con una armonía, en este caso, entre el hñähñú y el español, entre costumbres y tradiciones, entre cosmovisiones, entre gastronomía, vestimenta, música, y demás, pero en la realidad ¿Qué sucede en educación indígena? ¿Qué piensan las educadoras de preescolar indígena al respecto?

Las educadoras de preescolar indígena hacen mención “*estamos confundidas*” (CHZ23, 2018:19) y esta expresión podría esconder muchas cuestiones: primero, una falta de conocimiento en el nivel educativo, segundo, que las políticas educativas en educación indígena sean poco claras para las docentes o que los docentes sean tomados en cuenta en su mínima expresión que generan poca confianza.

En realidad, la confusión radica desde las diferentes concepciones que tienen las educadoras con respecto a educación indígena, realmente hay una armonía o qué es lo que se pretende lograr.

*En la zona, yo siento que como maestras de educación indígena si cumplimos con el trabajo: que hay que hacer libros cartoneros los hacemos, que hay que hacer palabras lo hacemos, que vocabulario lo hacemos, sin embargo, al siguiente año cuando los niños cambian de escuela y se van a una escuela general porque ya no hay indígena, los niños se olvidan completamente de todo, no hay una continuidad (CHZ23, 2018:19).*

Hay una insatisfacción, un descontento por las modalidades y el funcionamiento que hay en educación indígena. Parece que el imaginario que permea, es la creencia de la imposición de una cultura sobre la otra, es decir, que se mueven en una guerra en donde participan <<los de arriba>> y <<los de abajo>>.

En los primeros, se considera (desde el discurso) fundamental un esquema valoral que las personas poseen para interrelacionarse con respeto a la diferencia, el respeto hacia el otro y la apertura, mientras que los segundos, buscan recuperar lo propio y a partir de esto, establecer otro tipo de relación con la población mayoritaria (López, 2017).

Para las educadoras, sus concepciones de educación indígena y el enfoque intercultural bilingüe giran en torno a:

*Katy: “como maestras nos dicen tienen que aplicar la lengua indígena, tienen que hacer actividades aquí, actividades allá, rescatar esas tradiciones” (CHZ23, 2018:18).*

*Para Lili, “en teoría se tendría que enseñar desde la lengua hñähñú y no lo hacemos...yo digo que ya nada más se hace por prototipo” (LNZ24, 2018:7).*

*Y Lupita, “tengo claro de que debemos de manejar alguna lengua y que debemos de enseñar de acuerdo a su propio contexto, de acuerdo a su propia cultura, pero*

*pues lamentablemente no se realiza al cien por ciento, sólo tratamos” (GMZ20, 2018:20).*

Si se hace un análisis, se pueden identificar algunas cuestiones. Primero, pareciera que educación indígena es sinónimo de lengua indígena, es su estandarte más importante, es ley que en una escuela de educación indígena los maestros rescaten la lengua, es más se vuelve una lucha constante entre ellas <<las que sí lo hablan y las que no lo hablan>> y también es visto como un mecanismo de control y de administración por parte de las autoridades oficiales.

El mecanismo de control se ve cuando la maestra Katy refiere <<tiene que>>, son órdenes, es una obligación hacer actividades para demostrar que se está rescatando algo; esto da paso al mecanismo de administración cuando refieren que se tienen que <<hacer actividades>> como medio de obtener evidencias y justificar el trabajo de educación indígena.

Otro aspecto a mirar son las expectativas que se tienen en cuanto a educación indígena:

*Yo siento que el nivel ya no es tan importante en el rango y así como lo veo pues, no sé, en algunos años se va a quitar y van a decir que se van a pasar a preescolar general (LNZ24, 2018:8).*

*Se está perdiendo esa esencia del maestro indígena, y no es por el maestro... las familias ya no practican nada, ni la lengua, ni la vestimenta, ni lo que dicen los abuelos. Son los contextos los que ya no se están prestando para esto, siento como que estamos dando patadas de ahogado en unos contextos tan difíciles (CHZ23, 2018:18).*

*Es difícil porque tenemos que aplicar el programa, los planes, eso es prioridad lo dicen en el CTE<sup>46</sup> y aparte lo indígena, creo que ya son cuestiones políticas educativas las que no están ayudando mucho...te mandan a una región en donde se habla otra lengua, aunque yo hablará*

---

<sup>46</sup> Consejo Técnico Escolar.

*hñähñú me enviaron a una donde se hablaba tepehua y así como vas a funcionar como quieren (GMZ20, 2018:20).*

Estas tres formas de ver la realidad hacen referencia a una crisis identitaria en la modalidad, la falta de apoyo en la concreción de las políticas educativas generan incertidumbre en las educadoras al grado de no saber en dónde están paradas y de pronosticar un futuro poco alentador, su imagen futurista está en relación al desamparo y la desmotivación.

Una característica que se identifica es la disyuntiva entre el uso del programa nacional y el enfoque intercultural bilingüe, que en su imaginario otorgan mayor ímpetu a los programas nacionales sin darle relación alguna con lo indígena.

Por último, el contexto como favorecedor o desfavorecedor de educación indígena, lo dijo la maestra Katy <<son contextos difíciles>>, cambiantes, tan volátiles que han absorbido a los pueblos indígenas inevitablemente.

Al respecto, Gasché (citado en López, 2017) lo refiere a la dominación/ sumisión como reflejo de una serie de condiciones objetivas, de posicionamientos sociales que se incorporan y manifiestan en las prácticas más cotidianas de los actores. Es en este sentido que el campo de la educación intercultural es considerado como un espacio de tensión, conformado por distintos actores, distintas visiones, distintas formas de hacer a partir de *“sus posiciones y disposiciones sociales, y de donde está el control de la selección de conocimientos culturalmente diferenciados”* (Baronet, 2008:67).

Los grandes cambios han contribuido por la pérdida de credibilidad de recuperar lo que ellos ven irrecuperable y la masiva sustitución gradual por lo otro que es nuevo, novedoso y más actual, lo cual modifica su modelo identitario, el cual apela el papel del docente, pero ¿cuál es su papel? Todo queda en discurso y en una máscara de la realidad.

#### 2.2.4 La imagen de <<ser una educadora indígena>>

La imagen de una educadora en educación indígena tiene aspectos que la identifican en relación a otros, quizá los imaginarios o sus experiencias en otros espacios, le han permitido tener un cierto modelo e imagen docente. La imagen que ella cree para si le significa mucho y se preocupa por aquella que los otros perciban de ella.

En las observaciones realizadas a cada una de las educadoras que participaron en esta investigación, se identifican algunos aspectos que se toman en cuenta y que se reflejan en la imagen que se pretende transmitir de <<ser una educadora>> en educación preescolar indígena.

*Cuando entra al salón, inmediatamente se dispone a sacar de una bolsa de mano de tamaño grande, una lapicera, un cuaderno, marcadores y otros materiales como harina, hojas de fomi y de colores, tijeras y algunos otros objetos. Sus marcadores los echa en la bolsa de su bata y dice -mi bata es muy práctica- (CHZ23O, 2018:4).*

Esta forma es recurrente al momento de observar a las tres educadoras, el uso de la bata, zapato bajo, el cabello recogido y la bolsa grande son aspectos que en el imaginario colectivo representan la figura de una educadora, <<tiene que estar cómoda ya que está en constante movimiento y le permita estar atenta para la protección y atención de los niños>>.

Es probable que esta imagen que se quiere proyectar tenga que ver con el origen de la educación preescolar en México dónde precisamente se dio a través de la adopción de una imagen burguesa y europea, pues las pioneras en educación preescolar eran enviadas a Alemania, Suiza, Francia, Bélgica e Inglaterra con la finalidad de hacer los estudios correspondientes y así venir a impartir cursos de preparación en el país, tal es el caso de la profesora Rosaura Zapata, la profesora Von Glümer, Josefina y Carmen Ramos (K. Vargas, 2009 citado en Torres, 2016).

Otra cuestión, tiene que ver con la mercadotecnia y comercialización de productos que venden una imagen de comodidad, mayor ganancia y menor esfuerzo. En fin, por un lado cuida una imagen física y por el otro la imagen que tienen los otros de ella:

*Hora de entrada: Se incorpora saludando a las madres y padres de familia - buenos días-, algunos se acercan a ella para preguntar sobre la hora de salida, ella cordialmente les dice que su grupo saldrá al cuarto para las doce ya que hoy tiene reunión en la supervisión. Se dirige hacia su salón, pero recuerda un aviso más, se regresa al portón de entrada y se acerca nuevamente a los padres para avisarles que la señora de la comida no irá por lo que les pide de manera atenta y respetuosa que les lleven algo a su hijo, también algunos padres se acercan y le entregan algunos disfraces, ella les exclama que están muy bonitos (GMZ200, 2018:4).*

Dice Dubar (2002) que la identidad se construye de manera biográfica y de manera relacional, y la imagen que los otros tengan de ellas es importante, es por eso que procuran establecer buenas relaciones con los padres de familia, quizá establecer una buena comunicación con ellos sea una garantía para el desarrollo de su trabajo docente y evitar confrontaciones futuras con ellos, ya que cuando se llega a dar algún incidente dentro de la escuela en relación con los niños, la primera preocupación y ansiedad que muestran las educadoras es ¿qué le voy a decir a la mamá? ¿Cómo va reaccionar el padre de familia?

*En una actividad de educación física se observa que la maestra atiende de manera específica a una niña para que haga los ejercicios (al término de la jornada y en una plática informal, se le pregunta al respecto-, ella comentaba -estoy muy al pendiente de ella, ya que es una niña en una condición delicada, hay ocasiones en que ella pierde el equilibrio y sufre accidentes como caídas muy fuertes donde se ha llegado a golpear la cabeza, ya me pasó, y no sabía qué hacer y qué pensaría su mamá. Cuando llegó su mamá le comenté y le dije que ella entendía porque en casa suele pasarle lo mismo;*

*desde ese día todos e incluso los niños hemos aprendido a estar alerta para apoyar a la niña-* (CHZ23O, 2018:5).

Así que la preocupación por la aprobación o desaprobación que tengan los otros hacia ellas es muy importante, de eso depende que su imagen se vea consolidada o se encuentre en crisis, se recordará que las crisis o esos eventos críticos que se tienen durante la práctica docente generan una experiencia que se retoma más adelante cuando se presente una situación similar, por lo tanto, la postura que tenga la educadora frente a los padres de familia y las formas de relación también van cambiando de manera constante su rol de docente aunque eso implique asumir un mayor cúmulo de responsabilidades y el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido (García, 2011).

Esta interpretación que se hace, se afianza cuando una de las maestras relata:

*Pretendo cambiar este año de escuela, ya que este año la relación con mi comité fue muy tenso y he tenido problemas con una madre de familia, pero no sólo es eso, también esta decisión la estoy tomando porque mi relación con la maestra del otro grupo sólo es tolerable ya que he tenido algunas fricciones con ella al momento de organizar algunas actividades escolares ella se molesta, se muestra apática, esas acciones no me gustan, me causan desánimo y me desmotivan y por eso prefiero buscar algún otro espacio para volver empezar* (CHZ23O, 2018:6).

Entonces, no sólo le preocupan los padres de familia, sino que también su forma de ser depende de la manera de relacionarse con sus compañeras de trabajo, probablemente si hay una identificación con su par su estadía será agradable y motivante, de lo contrario se percibe una insatisfacción, un malestar docente<sup>47</sup> que hace que se genere una incertidumbre, y busca un momento en donde le gustaría iniciar de nuevo, en un nuevo espacio y con nuevas relaciones que establecer.

---

<sup>47</sup> Esteve, define, el malestar docente como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (ESTEVE, 1994:24).

Un aspecto más que se quiere tocar en este apartado, es la ambientación del aula, por lo que se presentarán dos formas que se observaron para posteriormente identificar aquellos elementos que son de manera recurrente:

Con la maestra Lupita:

*En la ambientación se observa material clasificado, es decir, hay anaqueles que contienen cajas y botes forrados con material ordenado (un bote con tijeras, uno donde están los pinceles, cajas que por dentro están subdivididas en celdas y que contienen un abecedario móvil, hay un lugar para libretas, otro específico para los libros, etc., sus ventanas están decoradas alusivas a cierta época del año, hay material visual colocado en las paredes, al interior de salón hay números, letreros en hñähñú, el abecedario, imágenes de personajes animados con mucho color y brillo (GMZ200, 2018:6).*

Entonces, se puede señalar que la identidad docente gira en torno a los estereotipos construidos por las educadoras asociados a cuestiones de género que se le atribuyen a las maestras, como es lo estético y lo maternal, en donde, de acuerdo a López (2013) las educadoras poseen una identidad docente incapaz de cuestionar e implementar creativamente las propuestas curriculares actuales, señalando que la identidad de las docentes del nivel preescolar es la de simples aplicadoras de planes y programas, sustentadas en un concepto romántico y tradicional.

En otro caso, con la educadora Lilí:

*Se observan hojas con impresiones de números que tienen sus nombres en hñähñú, un ábaco grande hecho de bolas de unicel, alambre y madera (material elaborado), anaqueles con cajas forradas que contienen materiales clasificados como godetes, brochas, botellas de resistol, batas de los niños, algunas hojas fomi liso y otras con diamantado, una caja con pliegos de diferentes tipos de papel, hay un espacio específico para colocar lapiceras, cuadernos y libros. En algunas actividades se observa que saca una bolsa*

*con restos de hojas de colores y pedacitos de fomi que recicla o que les da diferentes usos (LNZ24O, 2018:8).*

Con estas formas de organizar el aula, se puede identificar el imaginario que tienen las educadoras con respecto a educación indígena, el cual, radica en una aula con ambientación alfabética en la lengua hñähñú y así poder proyectar una imagen de que se trabaja la lengua o de que en una escuela de educación indígena no puede faltar material didáctico o de apoyo en la lengua hñähñú, no se puede decir, si lo usan o no lo usan, porque durante estas observaciones no se tuvo la oportunidad para ver realmente el alcance de dicho material, la observación tendría que ser una de manera constante y permanente, en este caso no fue así.

Por último, el lenguaje que se usa es digno de hacer referencia ya que su carga simbólica permite identificar una red de relaciones y de asumir diferentes roles:

*Cuando inicia su jornada de clases, su tono de voz cambia es más fuerte. Durante las actividades la maestra constantemente se acerca a ellos para supervisar sus avances, cuando se percata de que algún niño tiene dificultades se acerca y se sienta con él (LNZ24O, 2018:4), se puede sentir que su tono de voz cambia, ya no es tan fuerte, sus expresiones y sus gestos son más finos, se muestra paciente, cariñosa y hay una carga afectiva entre ellos, se suele utilizar frases como “mi amor”, “hijo”, “muy bien”, “excelente” y “sí puedes” (GMZ20O, 2018:5).*

También se puede identificar que se asume un rol, la maestra cuando inicia sus actividades <<cambia el tono de voz>> es decir, se prepara para algo o para alguien, la educadora asume una forma de ser con los niños fuera del aula, una diferente con los padres de familia, una forma de ser como educadora frente a su grupo, otra como compañera, y así sucesivamente, por lo que la construcción de la identidad es multidimensional e inacabada, en un proceso de relación con los otros, el yo con los otros y de los otros conmigo (García, 2008).

Estos roles que se ejercen dentro de la colectividad refleja la apropiación e interiorización del complejo simbólico-cultural que funciona como emblema de los mismos, es decir, pertenecer a un grupo implica compartir un núcleo de imaginarios, de prácticas institucionales, representaciones, identificaciones, entre otros aspectos, que las caracteriza o define.

Y precisamente es el Capítulo III que nos aportará los aspectos relacionados con la cultura porque la institución constituye un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social (Fernández, 1994) desde donde las educadoras de preescolar indígena construyen y reconstruyen su identidad.

### CAPITULO III. LA IDENTIDAD DOCENTE CONSTRUIDA DESDE LA CULTURA<sup>48</sup>

“La identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos”.

(Giménez, 2010).

La identidad no surge de forma esporádica, se trata de una construcción relacional que se realiza a partir de una cultura que se posee, en un contexto social determinado, de las redes de relaciones que se tejen, las prácticas, procesos, de conflictos, significados y experiencias que, a su vez, ponen en relieve el poder, el control, y hasta la violencia simbólica que se encarnan en los sujetos.

Todos estos aspectos son un vehículo para el desarrollo del sentido de pertenencia. Si bien no hay fórmulas únicas para lograr una adecuada creación de vínculos entre los miembros de una institución, si hay imaginarios e identificaciones que se consideran básicos.

Por lo que se rescatará la caracterización de una institución con el fin de entender el contexto temporal-espacial, y así poder identificar aspectos de organización, fines y propósitos, los sujetos que han participado, su transición en el pasado-presente-futuro, su identidad colectiva, historias oficiales, sus identificaciones, sus categorizaciones y sus imaginarios.

---

<sup>48</sup> La cultura es “parte de un modo de vida” es “un sistema de significados, actitudes y valores compartidos, así como de formas simbólicas a través de las cuales se expresa o se encarna”, por ello, al pretender hacer historia cultural, la pretensión no es buscar la esencia de la cultura, es, más bien, tratar de definir dicha cultura en términos de su propia historia (Burke, 1991, citado en Zapata, 2003:8).

### 3.1 La historia de una institución

Después del movimiento de la revolución mexicana, los grupos políticos buscaron reconfigurar al país mediante la institucionalización del poder gubernamental y la creación de ministerios y organismos que se encargaran de combatir los grandes problemas nacionales, es por eso que en 1921 se da la creación de la Secretaría de Educación Pública.

Con esta nueva institución el Estado pretendió mirar a aquellas comunidades rurales con la finalidad de que se “incluyeran” en el ámbito social, es decir, de lograr que las clases marginales hablaran el mismo lenguaje y se tuviera un sentido de control mediante la promoción de una convivencia social nacional. Dice Durkheim (1973) que la institución de la educación se originó pensada para inculcar una forma de regulación jurídica, una ley, por lógica el interés por la educación hacia los indígenas no sería la excepción, por lo que fluyó con el discurso del progreso del país y la adquisición de una identidad.

Y es que si se recuerdan las diferentes políticas que han permeado en educación indígena:

- En el gobierno de Ávila Camacho, la política educativa cambia retomando la idea de la castellanización del indígena como medio de homogeneizarlo con el mexicano mestizo. Sin embargo, a la par, inicia un movimiento de educación bilingüe, cuyo objetivo consistía en apoyar la alfabetización en español junto con su lengua nativa (en este enfoque educativo el objetivo era atender un problema).

- Con Luis Echeverría, se fundó la Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena cuya función consistió en atender a las comunidades indígenas con base a sus normas sociales <<ordinarias y locales>> (cultura), por lo que, se contrató el mayor número de promotores culturales y maestros bilingües de cada región, se consideró indispensable un enfoque de educación bilingüe bicultural para lo cual la cuestión lingüística era un aspecto básico. No obstante, a pesar de todos estos esfuerzos, todavía no se puede hablar de una educación

completamente bilingüe, dado que, como Bertely (1998) señala, la educación bilingüe fomenta un arraigo a la civilización indígena, así como la oportunidad de conocer a la mestiza. En cambio, la instrucción bicultural del mandato de Echeverría, promovía más la enseñanza de contenidos propios de la cultura indígena, dejando de lado aquellos aspectos considerados ajenos a ella (con este enfoque el objetivo era más como un recurso) ya que como señala Kymlicka (1996) saber qué o cuáles son las reivindicaciones concretas que justifican ese interés, a sabiendas de que en un mundo con conflictos y recursos escasos no pueden satisfacerse todas las demandas. El proteger la pertenencia cultural (identidad) de una persona implica costos para otras personas, por lo que resulta imprescindible determinar cuándo resultan justificadas las negociaciones entre las diversas partes.

Posteriormente y ante la presencia de un mundo globalizado<sup>49</sup> donde el eje primordial es la imposición del modelo neoliberal, el cual gira en torno al mercado de productos, controlado por los monopolios transnacionales, sobresale el debilitamiento del Estado, incremento de la pobreza, ampliación de la brecha entre ricos y pobres, mayor exclusión social, privatización de las fuentes de riqueza nacional, aumento de la migración, privatización de la educación y pérdida creciente de la protección y la seguridad social básicas, la población indígena ha sido la más afectada, acelerando su integración y en riesgo su continuidad cultural e identitaria como pueblos.

En este contexto de la globalización neoliberal y de la reformulación de la política indigenista aparece el cambio de la educación bilingüe y bicultural por la educación intercultural bilingüe (enfoque propuesto como derecho –en discurso-) que tiene como fin el de desarrollar:

*Una aspiración. Se refiere a la relación entre las culturas y la califica. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen*

---

<sup>49</sup> La globalización entendida como un proceso que afecta de la misma manera y en idéntica medida a la totalidad de las personas. Fomenta el capitalismo en su expresión neoliberal en lo económico y en lo político, somete a la especulación financiera y la capacidad de controlar a la gente. Los ciudadanos son conceptualizados como clientes o usuarios de los servicios sociales. La globalización como el nuevo desorden mundial, segrega, separa y margina socialmente de forma progresiva (Pineda, 2013).

*vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad es parte de un proyecto de nación (Schmelkes, 2013:5).*

Por lo que, en cuanto a educación indígena se refiere, ha sido solamente el pretexto para relegar el uso de los idiomas indígenas, pues en la práctica se enseña el castellano y de manera manifiesta o latente se reprime el uso de la otra lengua por los estereotipos e imaginarios que circulan dentro del ámbito educativo, como es en el caso de los docentes, padres de familia y demás actores educativos. En cuanto a los planes y programas se refiere, éstos fueron y son creados de carácter nacional, sin referentes sobre los grupos étnicos y su entorno regional, social, cultural y lingüístico, dejando al docente realizar la tarea de hacer las adecuaciones pertinentes, obviamente bajo la justificación de una pedagogía que el sistema educativo oficial bautizó con el término de <<la contextualización>>, sin embargo, el conocimiento relativo al respecto no permite un desarrollo óptimo dejando este punto en la aspiración.

Eso implica que hay que conocer el territorio donde se está para identificar las formas de pensar, y las maneras de hacer las cosas, como dice Bourdieu (1989) en un campo social la vida se ha ido autonomizando de manera gradual a través de la historia en torno a ciertos tipos de relaciones, intereses y recursos propios, diferentes a la de los otros grupos. Por lo que para reconocer la cultura que tiene este grupo, el análisis girará en torno a dos aspectos: el habitus y el ethos.

### 3.2 Habitus<sup>50</sup>: lo que implica pertenecer a un grupo<sup>51</sup>

Cuando las educadoras de preescolar indígena ingresan a la docencia en esta modalidad, no sólo se incorporan al aspecto laboral sino que ingresan a una institución<sup>52</sup> en donde se tienen formas de ser, de hacer y de sentir.

Cuando uno se refiere a la palabra institución, no sólo es referirse a la cuestión geográfica, también implica las cuestiones sociales, culturales, económicas, políticas, y aunado a esto, se le agregaría que, en los tiempos actuales, la sociedad es cambiante, su evolución está en constante movimiento y estos son determinantes en la vida de las personas y en sus diferentes campos en donde ellos están inmersos.

En educación indígena, debido a los cambios sociales se han insertado políticas educativas de manera que se recuperan tres enfoques: Educación bilingüe, Educación bilingüe bicultural y Educación Bilingüe Intercultural, diferenciándose cada una por la concepción de diversidad adoptado, en la primera se ve como problema, en el segundo como recurso y actualmente como derecho.

Sin embargo, este campo se ha visto en tensión por las múltiples perspectivas que se le da según en pro de su desarrollo. Una de las tendencias que se manejan en sus políticas educativas se refieren a que se busque una educación en donde “los

---

<sup>50</sup> El *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el *habitus* produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas [...] Implica un *sense of one's place* pero también un *sense of other's place*. Con más exactitud: al elegir en el espacio de los bienes y de los servicios disponibles [proyectamos la posición que ocupamos en el espacio social [...]]. Lo que hace que nada clasifique más a alguien que sus clasificaciones... (Bourdieu, 2000a: 134-135, citado en Guerra, 2010).

<sup>51</sup> “Un grupo es un conjunto de personas que entran en interrelación entre sí, pero además, y fundamentalmente, el grupo es una sociabilidad establecida sobre un trasfondo de indiferenciación o de sincretismo, en el cual los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un transitivismo permanente” (Bleger, 1996:70).

<sup>52</sup> “Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social...a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, 1994:17).

*indígenas conozcan y valoren su cultura y dominen su lengua, pero que a la vez descubran la riqueza de los otros grupos culturales que habitan el planeta, en especial la de aquellos con quienes comparten el territorio*” (Schmelkes, 2004), sin embargo, hay quienes dicen que estas formas de pensar son una utopía “*angelical*” e irrealista (Gasché, 2008). En ese sentido, la educación indígena es una arena de luchas, debates y empoderamiento altamente heterogéneo, donde no sólo convergen y se enfrentan instituciones escolares y dependencias federales y estatales, sino que también han ido apareciendo nuevos movimientos sociales (Dietz, MendozaZuany & Téllez, 2008).

Es por esto, que cuando se ingresa, las docentes parecen andar perdidas en el espacio, “*es frustrante, de mucho miedo, sin saber qué hacer*” (CHZ23, 2018:85) y es que cuando se llega a un lugar donde todo es desconocido les entra una necesidad enorme por querer saber en dónde están paradas, y cuando se van involucrando y encuentran estas series de contradicciones refieren: “*me siento confundida, yo siento que si cumplimos con el trabajo...no es pérdida de tiempo rescatar esto, nosotros lo hacemos...pero después se pierde todo*” (CHZ23, 2018:30) y es que ante esta situación las educadoras al desconocer se sienten insatisfechas, desmotivadas y confundidas con respecto a lo que se quiere enseñar o a lo que se espera de ellas, Bauman (2000) dice que cuando no se está seguro del lugar a donde se pertenece, no se está seguro de cómo situarse; es por esto que estas educadoras con cumplir con la encomienda oficial es suficiente.

Ante este contexto de incertidumbre, se inicia el juego, en donde las educadoras establecerán sus reglas. El que llega quiere conocer, explorar, aprender y acomodarse de manera rápida pero también quiere enseñar, darse a conocer y que se le reconozca “*llegue muy motivada, de hacer mil cosas, o sea de hacer esto, de hacer lo otro, quiero hacer todo*” (LNZ24, 2018:26) probablemente su falta de experiencia y desconocimiento de la realidad, hace que se muestre positiva y sin restricciones, es libre y pretende cumplir sueños y deseos, sin embargo, en su ingenuidad no cuenta con que hay otros que también participan en el juego, y que éste tiene reglas, entonces puede ser que en esta iniciación se puedan encontrar

con un alto rotundo y se vean inmersas en una lucha *“entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y excluir a la competencia”* (Bourdieu, 1989:135).

### 3.2.1 Lo que tienen que aprender las educadoras

Una vez iniciado el juego, pues, como en todo juego lo que se busca es ganar la partida o al menos tener injerencia, entonces, no se toman precauciones y se quiere mostrar todo lo que se tiene *“yo participaba, y algunas se me quedaban viendo, así como qué tanto estará diciendo”* (LNZ24, 2018:26), y se va así, dando, mostrando, haciendo notar que sabe algo sin tomar en cuenta el terreno y como todo novato, pierde de vista que desconoce el juego y que es un riesgo enorme aventurarse así nada más, sin saber a ciencia cierta a lo que se enfrenta.

Puede ser que esta forma de ser de la educadora de nuevo ingreso sea producto del imaginario del *“maestro redentor”* que cree que su misión es la de imponer sus saberes, su poder y sus deseos a sus compañeros y alumnos (Zúñiga, 1993) y esto le puede provocar decepciones y enfrentamientos *“cómo cree que una maestra tan chiquita va a venir a enseñarme a mí que llevo tantos años de servicio”* (GMZ20, 2018:45), entonces se comprende que hay reglas en el grupo, como los años de servicio o que se puede ofender a alguien con su conducta, entonces se ve que el poder<sup>53</sup> y el reconocimiento de los otros son objeto de una lucha inminente y que no bastan las buenas intenciones y que hay que averiguar qué hay que hacer para poder ser aceptado.

Nadie le va a decir abiertamente qué hacer, porque como dice Bourdieu (2002a) los otros también invierten en él, juegan sus recursos, buscan ganar, son literalmente los antagonistas que contribuyen por la conservación de la estructura o en

---

<sup>53</sup> “El poder está conceptualizado como un atributo, como una propiedad que opone a los que tienen con los que no tienen, como un mecanismo impersonal, una cosa que se impone a actores sociales del exterior sin que otro lado jamás se precise de dónde viene” (Crozier, 1990:23).

determinado momento de la transformación; por lo que, por el momento, su función es descifrar e ir conociendo el territorio, el contexto y sobre todo el lenguaje.

Entiende que tiene que modificar su conducta y volverse cautelosa *“ahora he optado, en lugar de que yo siga como era antes, de que yo decía todo, compartía todo, pues prefiero quedarme callada”* (GMZ20, 2018:44) y esta forma de ser, es una estrategia, una máscara que ha optado por usar, que estará ahí hasta que tenga conocimiento del funcionamiento del campo, es decir, de sus reglas, de sus códigos, de lo que puede hacer, su primera arma que pondrá en marcha será la observación.

Posteriormente, se piensa que para acercarse, se decide a establecer relaciones, ya no es ella sola, por lo que vive una transición del yo hacia los otros y de los otros hacia el yo *“pedía apoyo a las maestras de cómo se hace esto, yo no le entendía nada”* (LNZ24, 2018:) *y es que la socialización<sup>54</sup> le permitirá ir conociendo acerca del nivel de preescolar en la modalidad de educación indígena, ellas le transmitirán lo necesario para entrar al grupo “mis compañeras me empezaron a buscar para apoyo académico pero en la cuestión administrativa yo les pedía ayuda”* (LNZ24, 2018:21) y es en este intercambio donde se mueven códigos y símbolos de la realidad y se va adquiriendo una nueva visión.

Además, en el mismo campo se identifican diferentes grupos dentro de él, por lo que se pregunta ¿con quién relacionarme? Es difícil encontrar un campo homogéneo y entre la diversidad de personas reconoce aquellas con las que quizá pueda acercarse porque tienen un rasgo en común *“como Sandy y yo no hablamos la lengua indígena”* (GMZ20, 2018:44) con ella puede formar o entrar en un grupo, entonces Hall dice que *“la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal”* (Hall, 2000:15).

Por lo que se comprende que en preescolar indígena los grupos se identifican por hablar o no hablar la lengua, y las primeras rechazan a las segundas *“tú no, tú no*

---

<sup>54</sup> “Puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckman, 2001. “La sociedad como realidad objetiva” pp. 166 en La construcción social de la realidad. Amorrortu: Buenos Aires).

*hablas la lengua...entonces yo siento que no me aceptan en el grupo*” (GMZ20, 2018:42). Estas identificaciones también hablan de clasificaciones, en las cuales se puede generar violencia, actitudes discriminatorias de poner una etiqueta y de rechazar, de vivir una violencia dentro del grupo, Tajfel y Turner (1986) dicen que las personas tienden a categorizar objetos para entenderlos, de manera similar se permite categorizar a las personas y de esta manera puede comprender el mundo social. Por lo que consideran que, al categorizar a los individuos, el sí mismo puede encontrar la categoría a la que pertenece, asumiendo actitudes propias de su categoría.

Entonces, al ir adquiriendo nociones de lo que implica el juego le servirán para que poco a poco vaya conociendo el lenguaje con el que se habla, pero sobre todo las reglas con las que se rigen.

*“Cuando ingresé a la zona, las compañeras se molestaron porque llegué a una escuela de manera directa”* (LNZ24, 2018:22), seguramente ella desconocía el porqué de su molestia y pensó que se debía porque no era una persona de su agrado, sin embargo, se dio cuenta que esas pautas de conducta estaban organizadas por disposiciones que el grupo conoce, como *“el uso del escalafón”* (GMZ20,2018:42).

El escalafón se considera como un instrumento interno que sirve como un mecanismo para que las educadoras, a partir de utilizar rubros como años de servicio, antigüedad dentro de la zona, *“preparación académica, la lengua indígena”* (GMZ20, 2018:42), y que a partir de su implementación se puedan determinar ciertas valoraciones, en donde los resultados que se desprendan les otorgará un poder *“automáticamente me descalificaron, tú no hablas la lengua entonces tú no....y desde entonces siento que ya no soy como la que soy”* (GMZ20, 2018:42), Bourdieu y Passeron (2005) suponen que estas acciones institucionales, imponen normas arbitrarias valiéndose de técnicas disciplinarias o como diría Coser (1978) son mecanismo de motivación<sup>55</sup>. Por lo tanto, estos significados adquiridos de

---

<sup>55</sup> Ver en Coser, L. (1978) “Las instituciones voraces. Visión General” en Las instituciones voraces. México, FCE: pp. 11-26.

manera desagradable, le permitirán comprender al grupo en donde pertenece y que probablemente más adelante, sin darse cuenta hará uso de él.

Por otro lado, se puede mencionar que el escalafón no es el único mecanismo que regula el ser de las educadoras de preescolar indígena, también se pueden apreciar aquellas técnicas que se utilizan en la supervisión, donde el discurso está dirigido hacia lo oficial, el uso del plan y programas, un reglamento y una serie de requisitos con los que deben contar las educadoras para apreciar su desempeño en su práctica docente, se podría decir que el tipo de liderazgo que se tiene es administrativo<sup>56</sup>.

Entonces, una vez que entiende la dinámica del juego sin darse cuenta se implica cada vez más y la educadora de preescolar indígena se dice así misma *“haber cálmate, estúdiale un poquito a los programas”* (CHZ23, 2018:37), así que, ahora le interesa tener el conocimiento, por eso revisa los planes y programas, va a cursos, se exige cumplir con reuniones, con participaciones sindicales, cooperaciones económicas e incluso se relaciona con quienes supone le permitirán avanzar *“hay una maestra que ya tiene maestría y ella me ha ayudado a crecer como profesionista”* (LNZ24, 2018:21), y es que como dice el dicho <dime con quién te juntas y te diré quién eres>, es decir, si la educadora quiere conocer, busca posicionarse entonces <el que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija> y de eso dependerá adquirir su propio capital<sup>57</sup>, a partir del capital que tiene el otro , en este caso el cultural por lo que *“el sentido del juego depende del capital que se*

---

<sup>56</sup> En los estilos de liderazgo, “para el administrador, el control se logra mediante la canalización y formalización de las conversaciones en una estructura de comités y grupos de trabajo. El único modo válido de tener voz es a través de esta estructura. La estructura misma crea la jerarquía y limita la participación de los subordinados; y el control por el administrador del orden del día y del tiempo de discusión proporciona otra forma de veto sobre el contenido de la conversación. En términos de Gans (1967), la estructura formal de los comités suministra un <<guión>> para la <<actuaciones>> en la toma de decisiones” (Ball, 1987:131).

<sup>57</sup> La especificidad de cada campo viene dada por el tipo de recursos (o capitales) que moviliza (o la combinación de ellos). Recursos que pueden agruparse en tres grandes categorías: Recursos de naturaleza económica, entre los que el dinero ocupa un lugar prominente por su papel de equivalente universal. Recursos de naturaleza cultural, aquí los diplomas escolares y universitarios han cobrado importancia creciente. Recursos sociales, que consisten en la capacidad de movilizar en beneficio propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos de clientelas, y el capital simbólico no es otra cosa que el capital cultural “en cuanto conocido y reconocido”. Es una forma de crédito otorgado a unos agentes por otros agentes (Giménez, 2005; Wacquant, 2008).

posee. *El capital es poder y determina las jugadas posibles*” (Giménez, 2005: 89 y ss.).

Hasta el momento se ha abordado a la educadora en un grupo de pares, pero ¿qué pasa en su quehacer como docente frente a grupo? En este otro grupo, al cual se enfrenta le implica una lucha de manera diferente, ya que es su práctica la que hablará por ella.

Ante la situación, hace una remembranza en su vida personal y retoma aquellos momentos que le puedan servir como modelo *“fui haciendo un poco de lo que yo había visto (se refiere a las jornadas de observación y práctica que implementan las escuelas Normales) o cosas que veía de otras maestras y que me impactaban”* (LNZ24, 2018:21), por ejemplo, *“me acordaba un poquito de las maestras que tuve en la escuela, o de cómo les habían enseñado a mis hijas”* (CHZ23, 2018:37).

Estos modelos que se adoptan y que se adaptan van formando parte de sí, primero porque seguramente trae consigo una carga emocional <mis maestras, las maestras de mis hijas, en las jornadas de observación de mi institución> y segundo, porque son prácticas que tienen una representación en la sociedad y se convierten *“en un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual, y funcionan en la práctica y para la práctica”* (Bourdieu, 2002b: 478).

Quisiera abordar un poco más el asunto de las representaciones sociales<sup>58</sup> que tiene la educadora con respecto a quién es, ya que a partir de la definición que tenga ella de sí misma, será la manera en que se conduzca *“soy una maestra sensible, cariñosa con sus niños”* (CHZ23, 2018:40) *“...una maestra alegre, amistosa, con valores, empática, sensible, que ama su trabajo”* (GMZ20, 2018:47), como se puede ver, la representación social de las educadoras parecen permear de generación en

---

<sup>58</sup> Las representaciones sociales son una expresión del conocimiento de sentido común, del nuevo sentido común (MOSCOVICI, 1979 y 1986), las expresa un actor y se refieren a algo o a alguien (JODELET, 1986), es decir, son un corpus de conocimiento, producciones complejas formadas por la información, la actitud y las imágenes de algo o de alguien, edificadas con un amplio margen de ingenio (MOSCOVICI, 1979; JODELET, 1986).

generación, es decir, *“yo recuerdo a mi maestra, ella nos quería tanto, ella siempre llegaba y nos abrazaba y nos daba besos”* (CHVMZ23, 2018:25).

Como se puede observar, hay rasgos de identificación que son tan profundos, éstos tienen con ver con el cuidado y el amor hacia los niños, de una imagen pre-elaborada de lo que es una educadora <<se tiene que proyectar amable y dulce>>, o desde las mismas imágenes que han sido adquiridas desde su formación escolar, de la imagen e influencia de su madre y por la imagen que conoce la sociedad.

Sánchez (2011) en un trabajo de investigación encontró que la profesión docente en preescolar está vinculada con el cuidado de niños y con una tarea maternal, otros como el de Cruz (2007) quien expone que el rol de ser mujer refiere una carga de significado muy fuerte ligado a la concepción de la infancia, la cual piensan como una etapa de ternura, inocencia, bondad y dulzura.

Sin embargo, esta imagen ya no le basta, ya no le es del todo placentera y se marca una transición hacia la preparación académica *“como maestra quiero seguir creciendo, seguir estudiando para seguir preparándome, quizá con todos los errores, virtudes y defectos que tengo como persona, pero quiero estudiar para poder ofrecerles algo mejor a mis alumnos”*(LNZ24, 2018:24), probablemente esta transición tengan que ver con los momentos históricos que se están viviendo en los últimos años sobre la imagen docente.

En la historia de la educación, en específico del docente, se pueden identificar diversas imágenes de su figura, estas imágenes surgen de las necesidades o de las solicitudes del mercado educativo, las demandas cambian por lo que las ofertas también lo hacen.

Jones (2001) menciona algunas como la del *“maestro desvalido”* quien estaba representado por una persona no cualificada que impartía una enseñanza repetitiva, un transmisor de corruptelas; después, aquella que quería representar la imagen de *“el buen maestro”* para provocar su revalorización, éste tenía que ser visto como novicio, modesto, humilde, con figura paternal o maternal y con ética de servicio; posteriormente con los cambios sociales, se da una receptibilidad ante el buen

maestro y se tiene la necesidad de cambiar el discurso para transformar la imagen del maestro que hacía referencia a su eficacia, exigiéndole cumplir con tareas exhaustivas, en esta etapa, el docente se ve envuelto entre miedos, disgustos, ansiedad. Ya en el siglo XX, ocupa una posición semiprofesional, sin embargo, ante las incesantes demandas de una sociedad global, el docente persevera y seguirá luchando por su reconocimiento y por un lugar como profesional de la educación.

Por lo que se percibe, en las educadoras se está viviendo esa transición, en donde se miran y piensan que ya no es suficiente ser <<amorosa y tierna con los niños>> sino que en el mercado<sup>59</sup> se tiene que negociar, valorizar e intercambiar otros capitales<sup>60</sup> (Guerra, 2010) para que su producto, (en este caso su imagen) sea valorizado, por lo que se observa preocupación y ocupación por su preparación académica, en estudios de posgrado.

Entonces la educadora de preescolar indígena se introduce, poco a poco, a modo de que incorpora lo necesario para sobrevivir, adquiriendo <<un habitus>> que hace que produzca nuevos discursos, nuevas prácticas y nuevas representaciones que reconstruyen su forma de ser, de pensar y de sentir.

### 3.2.2 El reconocimiento de los otros como recurso de motivación

El reconocimiento de los otros que se busca de manera implícita tiene una función con respecto a satisfacer los deseos e ideales, muchas veces, el mensaje se encuentra de manera implícita pero que al mismo tiempo le gustaría que se volvieran explícitas.

Ya se mencionó que las educadoras de preescolar indígena refieren y dan muestra de buscar el reconocimiento de los otros desde que ingresan, en algún momento se

---

<sup>59</sup> Bourdieu (1984) hace alusión a mercado o a campo, en él hay productores que ofrecen su producto y luego se ejerce el juicio de unos y otros y de allí sale un precio de mercado.

<sup>60</sup> El capital, de acuerdo con Bourdieu (1984) es el poder sobre los mecanismos de formación de los precios (en el mercado), el poder para hacer que funcione en su propio provecho las leyes de formación de los precios y así de recoger la plusvalía específica.

observa que bajan la guardia, como ya lo referimos anteriormente, sin embargo, este aspecto es importante profundizarlo ya que este reconocimiento se ve como un recurso de motivación.

Una vez que aprenden y conocen el espacio social donde se desenvuelven, sus perspectivas empiezan a cambiar y se retoma el camino en busca del reconocimiento de los otros, y esos otros se encuentran entre sus autoridades educativas inmediatas, compañeras y padres de familia.

Para obtener el reconocimiento de los otros, las educadoras se refieren y se hacen notar en la parte académica *“yo participaba en el CTE, algunas me veían así como de qué tanto dice, pero otras si me apoyaban... - es que la maestra tiene buenas ideas, que nos apoye - muchas me empezaron a buscar para apoyo académico”*(LNZ24, 2018:24), ante esta situación, se empieza a denotar como ellas a través del discurso se pueden ir posicionando dentro del grupo, de acuerdo al capital cultural que se tenga con respecto al resto, y esto podría ser motivo de legitimar o de rechazar, es entonces que se ve una lucha de poder entre el que más sabe y el que menos sabe, Elías (1985) diría, en este caso que un grupo social, puede ser visto como una gran figuración, es decir, es un campo de fuerzas y las clases, grupos e individuos que la constituyen luchan por mejorar sus oportunidades vitales.

Y tiene que aprovechar sus ventajas personales, *“tengo la preparación, conozco mis estrategias, mi manera de exponer”* (GMZ20, 2018:42), con esta manera de expresarse se muestra un discurso que le permite ir reflejando lo que se quiere transmitir, lo que se pretende que los otros vean, como dice Giménez (2002) una persona para distinguirse requiere reconocer su identidad cualitativa, pero que busca el reconocimiento de los demás y un reconocimiento social. Que desde la perspectiva de Amossy,

*No se trata solamente de una necesidad de probar y persuadir, sino que la construcción de la imagen de sí mismo a través de la propia palabra es inherente a la comunicación humana; está en el centro de todos los discursos*

*que circulan en el espacio social, toda vez que decir es revelarse a sí mismo: diciendo “yo”, el locutor construye en su enunciación una imagen de sí al mismo tiempo que se constituye en sujeto. Es a través de esta imagen que él se identifica —que él se da a ver— de una forma que permite situarlo socialmente y distinguirlo individualmente por unos rasgos particulares (Amossy, 2010:15).*

Sin embargo, su discurso es una máscara, es decir, la manera de presentarse ante los demás tiene un tacto muy sutil, y como ya conoce el campo donde está inmersa lo que se pretende es que los otros asuman esa imagen, su imagen *“la maestra tiene buenas ideas, que nos apoyé- muchas me empezaron a buscar para apoyarlas”* (LNZ24, 2018:22) y de esta manera poco a poco se va posicionando ante los otros porque los otros ya le han legitimado lo que se dice y en el juego se empieza a observar una batalla por mejorar las posiciones de cada uno de los jugadores en torno a oportunidades de valor y porque de esto que se dice hay una forma de actuar (Elías, 1999).

Ahora ya no solo implica el discurso, porque entre lo que se dice y se hace puede que haya una gran distancia, sin embargo, para lograr el reconocimiento de los otros y más en un juego de competencia, la actuación de la educadora será importante, y su papel como docente frente a grupo implicará que se vaya posicionando ante las demás *“fui la mejor maestra de la comunidad porque los papás me dicen – es que usted maestra canta, usted juega con ellos”* (GMZ20, 2018:40), y es que se hará lo necesario para hacerse descubrir *“ las mamás empezaron a ver, ellas notaron en mí que iba con muchas ganas y el comité me dijo –maestra vemos que usted viene con muchas ganas en que quiere que le apoyemos”* (CHZ23, 2018:38) por lo que su conducta será crucial para ir definiendo papeles y funciones, como en un juego de ajedrez donde cada pieza tiene un espacio, una función y una jerarquía, así la educadora se muestra, se hace descubrir, asume un rol, se ve en el espacio y ejerce una función, establece una jerarquía y un cierto control < ella es la maestra, ustedes los padres de familia quienes la apoyan, cada uno tiene sus funciones> y

esto le motiva y le incita para cambiar de expectativas, es decir, que se generan otras clases de competencias que le generen el estatus y el prestigio<sup>61</sup>.

Para esto, las aspiraciones de las maestras se van modificando, y sus expectativas crecen, esto se mira cuando las educadoras deciden continuar con su formación profesional *“sigo estudiando porque quiero seguir aprendiendo, no porque sepa que me van a dar algo”* (GMZ20, 2018:45), sin embargo, hay un imaginario que permea en la sociedad, y es el de pensar que ante más preparación académica este sea un sinónimo de superación, y aunque las pretensiones sean claras en el mensaje, hay una máscara que se interpone, que le da a entender que lo que si se podría obtener es el prestigio.

Otra de las maneras que se identifica, es en las relaciones que establecen ya que sus amistades o compañeras van cambiando en el transcurso de su trayectoria docente, primero, lucha por ser aceptada y porque se le reconozca en el grupo, posteriormente, va estableciendo relaciones que le generen cierto prestigio y estatus *“hay una maestra que ya tiene maestría, y ella me ha ayudado a crecer así como profesionalista”* (LNZ24, 2018:22) que hace que se identifique y la motive *“como maestra quiero seguir creciendo, seguir estudiando para seguir preparándome”* (LNZ24, 2018:24) y asumida esta postura tiene que cumplir aunque esto le demande, por tanto, un esfuerzo de reflexión, de crítica y de empoderamiento para sostenerse y resistir, en el marco de su desempeño profesional en el sistema educativo, para ir alcanzando de manera adecuada su ser profesional (Bernard, 2006).

Ahora, en su espacio de ejercicio docente, se ve que las educadoras luchan por ser reconocidas por los padres de familia y para ello cumplen con las expectativas que tienen ellos y lo convierten en un <deber ser> y es que de esto depende su reconocimiento y de su prestigio. Y entonces, se considera que *“es muy gratificante*

---

<sup>61</sup> O también conocido como capital cultural, referido éste como los recursos simbólicos, propiedades impalpables y cuasicarismáticas que parecen inherentes a la naturaleza del agente mismo (autoridad, prestigio, reputación, fama, talento, gusto...). El capital simbólico no es otra cosa que el capital económico o cultural “en cuanto conocido y reconocido”. Es una forma de crédito otorgado a unos agentes por otros agentes (Jiménez, 2005; Vázquez, 2002; Wacquant, 2008, citados en Guerra, 2010:399).

*el agradecimiento por parte de los papás y yo dije –estoy haciendo bien las cosas”* (GMZ20, 2018:41) estas experiencias son la contribución de un modelo, de asumir una posición y de la manera en que se harán las cosas.

En cuanto a educación indígena, las educadoras refieren que los padres de familia no suelen reconocer la importancia de la lengua indígena *“tú le dices a los padres, esta parte de trabajar con el hñähñú, y -jay maestra! mejor enséñeles inglés”* (CHZ23, 2018:40), esa falta de reconocimiento, aunque no se refiera a su persona, tiene un significado fuerte para ella, ya que se podría pensar que esa cuestión no llena las expectativas de los otros, y al no satisfacerles, por ende, se vería amenazada por no recibir el reconocimiento merecido.

Hay otra cuestión en cuanto a educación preescolar indígena que es importante que se retome, y es que, en esta modalidad, las educadoras, por las condiciones geográficas, sociales, económicas y sobre todo políticas, llegan a ocupar el rol de directoras comisionadas con grupo. Este nombramiento, independientemente de que sea o no voluntario, puede modificar la percepción que se tenga como docente ante la representación de un nuevo rol, ya que no sólo ahora se funge con las representaciones de ser educadora sino que también se tiene que identificar con el de ser directora *“ingreso como directora comisionada y yo pensé llegar en una escuela de organización completa para dedicarme al cien a mi grupo”* (LNZ24, 2018:23) como se puede ver, la cuestión de fungir con un papel más cambian sus esquemas y se tendrán que reajustar sus creencias, sus valores y sus intenciones, ya que como dice Dubar (2002) buscará exigir el reconocimiento del otro en base a su portación de una autoridad, con un rol y con un estatus determinado.

Esta nueva posición trae consigo nuevas relaciones, por lo que se forman nuevos grupos de clasificación, estos serán con base a sus necesidades, *“en la elaboración de documentación yo pedía apoyo a las maestras de cómo se hace esto, yo no le entendía nada de cómo llenarlo”* (LNZ24, 2018:21), entonces se entra al juego de la rueda de la fortuna, subes y bajas, pero ¿por qué ser directora comisionada? Quizá no haya otra opción, pero también se piensa en la posición que le representa estatus a su carrera profesional y le da *“caché”*.

Hay un rasgo más en dónde se identifica lo que hacen estas educadoras, y es que en el trayecto de la búsqueda del reconocimiento del otro, su imagen física se transforma *“empecé a comprarme oro, a comprarme zapatos, yo tenía ganas de una botas de mil pesos, o sea ya de otras cosas”* (GMZ20, 2018:20), *“empecé a ir a fiestas, me compraba ropa cada quincena, se me ocurrió la idea de comprarme un carro de agencia”* (LNZ24,2018:11) y es que el hecho de ser de un origen humilde despierta automáticamente la idea de trascender y de proyectar otra imagen, se pensaría que se despiertan deseos perversos, un empoderamiento en donde se busca distinguirse de los demás, proyectar una imagen y una nueva forma de ser.

Algunos autores consideran a este efecto como falso empoderamiento y que es necesario diferenciar entre el sentimiento subjetivo de empoderamiento (Lamb y Peterson, citado en Sáez, 2012) y el hecho de ser o estar verdaderamente empoderada, depende del contexto social en la que la mujer es valorada meramente por su apariencia y únicamente aceptada si ésta se ajusta a los patrones previamente establecidos por la sociedad (American Psychological Association, 2007).

Por lo que, el reconocimiento social que dan los otros son un recurso de motivación para la educadora ya que esta idea le permite formular otras, se pre-elabora un ideal del yo con miras a trascender:

*Al ver el reconocimiento de los padres de familia y de mis compañeras en Tenango de Doria fue muy gratificante y la jefa de sector me dice –quiero que seas mi apoyo técnico... mi trabajo lo demuestra, tengo la preparación, conozco mis estrategias, mi manera de exponer... puedo ocupar una dirección o ser apoyo técnico* (GMZ20, 2018:42).

Valls (1996) relaciona al prestigio con las expectativas que se tienen, es decir, cuanto mayor sea el prestigio que se tiene mayores serán sus expectativas de éxito. Por lo que se puede decir que se pasa de lo que es un ideal hacia lo que se está interesado a medida que se van adquiriendo nuevos significados y experiencias.

En contraparte, *“me sentí muy decepcionada de que sirva que uno está haciendo su trabajo y ya me toca, no les estoy pidiendo nada”* (GMZ20, 2018:43), en este sentido, la educadora se muestra molesta y decepcionada ya que por la falta de reconocimiento de los otros le trae consecuencias en su idea de ascender a otras posiciones de mayor rango y ante este proceso de no reconocimiento, las educadoras construyen un caparazón para mostrarse renuentes, como personas que ponen límites para relacionarse con los demás, su grupo de amistades y compañerismo son reducidos ya que se vuelven reservadas.

Algo que puede obstaculizar es, *“yo creo que a veces es la motivación de las otras personas hacia mí, si a mí otra persona no me motiva me desmotiva”* (CHZ23, 2018:21) y este el juego que se quiere dar a entender, cuando alguien es reconocido por el otro éste se siente motivado, y regularmente quien reconoce al otro es porque en este juego participan las identificaciones con el otro, <yo te reconozco porque me identifico contigo>, y en este proceso de identificación se ponen en marcha las emociones, y es que dice Yurén (2005) el reconocimiento que se tiene de sí y de los otros es con base en un juicio moral.

Y es que se está acostumbrado a escuchar hablar del amor romántico todo el tiempo. Es lo que todos buscamos, lo que nos obsesiona. Pero también somos increíblemente sensibles a la atención que recibimos de otra gente, del jefe en el trabajo, de los colegas, de los amigos. Somos muy conscientes de la manera en que somos tratados y nos afecta si nos ignoran o no nos reconocen los méritos (Botton, 2005, citado en Peixoto, 2006).

### 3.2.3 “Yo tenía ganas de otra cosa”

La idea del reconocimiento social como recurso de motivación, en sí presenta un imaginario que se esconde entre la lucha pero que al final reluce y se presenta como la movilidad social.

La movilidad social, dicen Vélez-Grajales (2013) se refiere a los cambios a lo largo del tiempo en las condiciones de vida de una persona, entre generaciones, o dentro de una comunidad. Se puede realizar en términos riqueza, ingresos, educación, laborales, de salud y de la percepción sobre la movilidad, entre otros.

En las educadoras, esta se ve reflejada cuando se refieren a la búsqueda de una calidad de vida, cuando ingresan y reciben su primera remuneración económica, su motivación es:

*“Cuando recibí, mi primer sueldo, para mí fue mucho dinero...mi mamá nos daba lo que podía, pero pues yo tenía ganas de otra cosa, me empecé a comprar mis cosas y guardaba para irme a estudiar, ahorra y compraba lo que hacía falta en casa” (GMZ20, 2018:20).*

Y es que cuando se tiene un origen humilde, se piensa en trabajar y tener recursos económicos para mejorar la calidad de vida. Por otro lado, también se ve que sus pretensiones y expectativas es el de continuar sus estudios, que se hace un esfuerzo por ahorrar, probablemente con la idea de seguir ascendiendo.

Para tener acceso a esta movilidad social, se distingue que se preocupan por establecer relaciones sociales con otras personas que podrían abrirles un camino *“mi suegra trabaja en un programa de educación inicial, yo le pedí trabajo...ella me dijo que fuera a ver a fulanito de tal, le diera mi nombre, mis papeles y si había un lugar para mí” (CHZ23, 2018:34)*, por lo que se puede ver es que se van estableciendo redes que les podrán brindar alguna oportunidad en algún espacio.

En estas redes, se puede identificar cómo el sistema se maneja por medio de clases o posiciones sociales, ya lo decía Bourdieu al proponer que hay una diferenciación de clases que atienden, no únicamente a las propiedades o a las relaciones de producción, sino a la manera en que estas propiedades en relación conforman un habitus de clase determinado y cómo éste se sostiene con las prácticas de las que es producto. De una manera concreta, el habitus depende de las relaciones que existen en un individuo / grupo entre el capital económico y el capital cultural (Bourdieu, 1989).

Para que se entienda mejor lo que se pretende decir, se tomará en cuenta a Serrano y Torche (2010) quienes establecen tres criterios en los cuales se basa la movilidad social: justicia, eficiencia e integración social.

El criterio de justicia se refiere al establecimiento de reglas bajo las cuales los individuos alcancen los beneficios que realmente merecen, en este caso, se identifican los que son de manera interna, y los que hay por la parte oficial-sindical.

En el primero, en las zonas escolares, las maestras elaboran un escalafón, el cual está conformado por algunos criterios que puedan ser tomados en cuenta con la finalidad de que se distribuyan los beneficios, cuando la maestra es de nuevo ingreso se *observa “me mandaron a Cerro Prieto, una comunidad tan lejos, yo me sentía un puntito”* (CHZ23, 2018:) por lo que se entiende que las maestras, a través del escalafón deciden a quién les toca los beneficios, en este caso, sería que aquellas que ya tienen un escalafón consolidado pueden estar en escuelas cercanas o pueden decidir a cuál llegar.

En cuanto a la parte oficial-sindical, sucede que las maestras consideran oportuno establecer relaciones óptimas con ciertos personajes que radiquen por estos ámbitos, *“me integré a SNTE joven en Ixmiquilpan, para convivir y relacionarme un poco”* (LNZ24, 2018:15) y es todo puede ser que sea así porque se imaginan que establecer relaciones con otras personas de organizaciones, o personas con cierto poder dentro de un campo podría ser un mecanismo de movilidad en su ámbito laboral. Por el contrario, si las relaciones no son las mejores se pueden vivir situaciones de decepción:

*En una ocasión, para obtener la clave directiva, mi delegada sindical me dijo –te voy ayudar no te preocupes- eso me motivó mucho y yo le creí. Cuando entro a la oficina en la coordinación sindical y dan el veredicto me dicen que no y volteo a ver a mi delegada y no dijo nada, ya se habían puesto de acuerdo, mi delegada, mi jefa de sector y mi supervisora (GMZ20, 2018:43).*

Por lo que se deduce que las personas que tienen cierta jerarquía, gozan de un poder para tomar decisiones sobre las otras, probablemente este veredicto tuvo que ver con alguna mala relación con cualquiera de sus autoridades educativas, puesto que “el poder del superior es a fin de cuentas el poder de crear reglas con las cuales pueda jugar para obtener de sus subordinados los comportamientos que él juzga convenientes” (Crozier, 1990:75).

En el segundo criterio, se dice que el mercado laboral les pague de acuerdo con su nivel de productividad. Con el criterio de eficiencia, por otro lado, se busca asegurar que no haya desperdicio en la asignación de los recursos humanos.

Anteriormente, esto se podía ver con el funcionamiento de carrera magisterial<sup>62</sup>, el cual podía dar oportunidades a los docentes, en materia económica “*sabes qué esposa no va a ver de otra, apuéstale a carrera apuéstale por ahí*” (GMZ20, 2108:44) donde se podía ver la posibilidad de participar y de verse beneficiados y así poder mejorar la calidad de vida con la remuneración económica que se podía otorgar.

Otra cuestión que se puede mirar, es que las educadoras buscan ascender de función, por esto de la cuestión económica, “*ingresé a una escuela como directora comisionada*” (LNZ24, 2018:20), sin embargo, se ve cierta insatisfacción por cómo se da este aspecto en preescolar indígena ya que en esta modalidad ser <<directora comisionada>> no le significa un beneficio económico sino solo el hecho de desempeñar esta función. Por otro lado, y de acuerdo a las políticas educativas actuales, “*hoy en día haces tú examen de oposición... pero ahora hay un inconveniente, mis dos hijos*” (GMZ20, 2018:43), entonces, se observa el deseo por ascender, buscan opciones para lograrlo, pero se miran impotentes ya que eso les implicaría estar a disposición, es decir, que puede cambiar su lugar de

---

<sup>62</sup> El Programa Nacional de Carrera Magisterial era un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria y grupos afines), el cual tenía el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas (SEP, Programa Nacional de Carrera Magisterial).

adscripción, donde se le podría ubicar en una escuela lejana, pero la detiene su familia.

Entonces, como su mercado laboral no le puede solventar sus deseos de movilidad social, se encuentra que las educadoras buscan otras opciones fuera de su campo profesional *“a veces siento que ya no me alcanza, por eso he pensado en hacer otras cosas”, y en este aspecto, las expectativas que se identifican giran en torno a cuestiones que tendrían que ver el género femenino “manualidades, cultura de belleza, repostería”* (LNZ24 2018, GMZ20 2018 Y CHZ23 2018).

En un criterio más, se dice que todos los individuos tengan acceso a oportunidades que les permitan potenciar sus habilidades, y así, se asegure un uso óptimo del talento disponible, en cuanto a este criterio no se observan referentes en donde se vea que el campo le ofrezca estas oportunidades a la educadora para movilizarse, sin embargo, lo que sí se puede notar es que si su campo no se los ofrece ellas lo buscan de manera autónoma y se refleja en que se piensa en su formación profesional, en estudios de posgrado.

Finalmente, todos los individuos tienen posibilidades de intercambiar posiciones en la escala socioeconómica, y que no se perciba que existen barreras establecidas a la movilidad para proteger el status de ciertos estratos. Sin embargo, en este aspecto, por lo que se entiende, las posibilidades en cuanto a beneficios económicos, son reducidas *“estaba muy motivada cuando entré, pero con la evaluación docente mmm, sin embargo, si quiero salir adelante”* (LNZ24, 2018:22) por lo que las docentes se sienten desvalorizadas y desprotegidas por su campo laboral.

Entonces, si la movilidad social hace referencia a la facilidad que una persona tiene para subir o bajar sus condición socioeconómica, misma que se deriva del sistema de estratificación social, y que está interrelacionada con el nivel de ingreso o de bienes que se posean, se puede decir que ésta se ve en el momento que ingresan, ya que es cuando, a partir de <<un origen humilde>> se ven en ascenso al iniciar su labor como docentes, posteriormente la imagen cambia cuando se percatan de las condiciones y de las oportunidades que tiene, por lo que su movilidad se ve

estancada, como esto no es suficiente, prefieren buscar esta posibilidad en otros espacios.

Por lo que el habitus en donde se encuentran inmersas las educadoras está basado en una cultura por el uso de reglas y de mecanismos de control, en un ambiente de liderazgo administrativo donde se lucha por un reconocimiento por parte de sus autoridades, de sus compañeras y de los padres de familia con el imaginario de que establecer ciertas redes en sus relaciones le proporcionarán status y prestigio.

Por otro lado, las identificaciones que se dan en el grupo generan una serie de categorizaciones que las envuelve en un mundo de violencia simbólica. Esta lucha seguirá bajo el imaginario del <<deber ser>> de la educadora de educación indígena y el de la <<movilidad social>>.

### 3.3 El ethos de las educadoras de preescolar indígena

Cuando se llega a un cierto lugar, la manera de actuar o de ser de una persona se manifiesta de manera diferente, es decir, en su familia se comporta de acuerdo a los requerimientos que dentro de ésta se han establecido o se han ido formando, y su forma de ser no será la misma si ella se encuentra en la iglesia, por ejemplo. Por lo que, de acuerdo al campo, se espera de sus miembros una forma de ser, de actuar y de pensar.

Y en educación preescolar indígena no hay excepción, este espacio social tiene sus pautas de comportamiento pre-establecidas ¿Quién las dijo? ¿Por qué esas? ¿Cómo se adquirieron? ¿Cómo saber si son las adecuadas o no?

La educadora ingresa, e ignora que por el simple hecho de <ser educadora en educación indígena> implica incorporar las pautas que se han pre-establecido, que se espera algo de ella y que a través de ello proyectará una imagen.

### 3.3.1 “No sabes a lo que te enfrentas”

El ingreso a la docencia es un punto nodal en este estudio, ya que es la primera vez que se va a enfrentar al campo educativo, y por lo tanto se inicia en la constitución de un ethos<sup>63</sup>, *“cuando ingreso a preescolar indígena, fue muy frustrante, mucho miedo, sin saber qué hacer”* (CHZ23, 2018:36); este miedo y esta frustración que comenta seguramente refleja el temor a equivocarse y de que se le vaya a recriminar o a cuestionar lo que se está haciendo. Y es que hay algo importante en este asunto, las educadoras con las que se estuvo trabajando tienen una concepción de lo que implica <ser docente de educación indígena> y <de ser docente en preescolar>, *“estamos haciendo como que un trabajo y aparte lo indígena”* (CHZ24, 2018:12), es decir, pareciera que viven en una disyuntiva entre lo uno y lo otro, se sienten entre la espada y la pared, dando a entender que trabajan a través de creencias, lo que se cree que deben de trabajar en cuanto a preescolar y lo que se cree que deben de hacer en educación indígena.

Y entonces empieza a surgir esta cuestión del juicio *“como que las educadoras de educación indígena ya estamos como las de educación general”* (LNZ24, 2018:12) una crítica muy fuerte y es que al tener una concepción de esta índole viene siendo un reflejo de lo que se piensa de sí misma y es que el *“quién soy yo para mí”, “quién soy yo para ti” y, sobre todo, “quién quiero ser para ti”* (Amossy, 2010:105) requiere de crear una conciencia.

En esta creación de una conciencia, hay dos elementos que se pueden rescatar: la formación con la que cuentan las educadoras, su experiencia y las creencias que giran en torno a educación indígena.

---

<sup>63</sup> “se trata de un proceso que consiste en la construcción continua de conocimientos y aptitudes y de la facultad de juicio y acción que, a su vez, hacen posible a la persona tomar conciencia de sí misma y de su entorno que, a su vez, hacen posible a la persona tomar conciencia de sí misma y de su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública” (Delors, 1996:108-110, recuperado en Yurén, T., 2005 “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes” Análisis de dispositivos de formación de profesores, p. 21).

En la primera, se identifica que las educadoras tienen una formación inicial diferente, y esto hace que se observen cuestiones de identificación con la docencia *“estudiar en la normal, me hizo darme cuenta que yo había nacido para ser maestra, más en las materia de formación docente y psicología del educando, me emocionaban, me apasionaban”*, su implicación docente pudo verse reflejada desde entonces pero qué pasa con educación indígena, sólo una de ellas tiene la formación inicial en educación intercultural bilingüe, sin embargo, *“en la normal, siento que muchas se meten porque ya no entran en preescolar general, ay bueno, aunque sea en preescolar indígena, yo quiero ser maestra ya después me cambio, porque así conozco muchas, yo también lo vi así”* (LNZ24, 2018:7) entonces se ve que hay una identificación con la docencia o al menos eso se pretende, pero que no la hay con el nivel indígena.

En el segundo elemento, ingresan con una serie de <<conocimientos o creencias>>que les fueron transmitidos por su institución de formación docente inicial, y en sus primeras experiencias viven un choque con la realidad *“en la LIE<sup>64</sup> te enseñan a ser investigador y después a planear”* (CHZ23, 2018:33), y es que se observa que entrar a educación indígena es complejo, una razón que refieren se deriva a la falta de formación profesional relacionado a educación indígena, por lo que en los primeros años de experiencia, aun con todas estas creencias pre-elaboradas, la educadora de preescolar indígena no se pierde de la etapa de novatez.

Marcelo (2008) dice que:

*Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender*

---

<sup>64</sup> El objetivo de la Licenciatura en Intervención Educativa es formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención. (Universidad Pedagógica Nacional, <http://upnmda.edu.mx/index.php/peto/intervencion-educativa>).

*sobre su enseñanza del tal forma que mejoren continuamente como docentes” (Marcelo, 2008:11).*

Así que se dispondrán a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que las hagan sentirse educadoras de preescolar indígena.

Conforme van adquiriendo experiencia, reconstruyen la imagen que tienen y se distinguen nuevas creencias como la representación social que tienen acerca de la lengua indígena en el nivel *“tengo claro que debemos de manejar alguna lengua y que debemos de enseñarles a los niños” (GMZ20, 2018:25)* el término <debemos> encierra una obligación que a su vez refleja insatisfacción y quizá planteada de esa manera genera una cierta resistencia en su práctica docente.

Entonces se ve lo que dice Sánchez (1980, citado en Yurén, 2005) en cuanto a la “práctica burocratizada” es decir, se convierte en una práctica mecánica y es que las políticas educativas, en su discurso, manejan a la educación intercultural bilingüe como una “práctica ritualizada” en donde el docente se ve con la misión de <<manejar la lengua y de enseñarles de acuerdo a su contexto, de acuerdo a su propia cultura>>, y por ello Yurén comenta que *“el docente no se cuestiona ni la práctica que realizan, ni el proyecto que la anima, a la manera de un rito, repite indefinidamente lo que aprendió a hacer y juzga que debe seguir haciéndolo” (Yurén, 2005:31).*

Por lo que, *“El ethos construido se ancla, en un conjunto amplio de creencias, valores, estereotipos e imaginarios compartidos; en fin, de representaciones culturales e ideológicas que, al mismo tiempo, dejan su huella en los recursos y procedimientos retóricos a través de los cuales los sujetos se presentan a sí mismos” (Montero, 2012).*

### 3.3.2 “A veces las maestras de preescolar nos rompemos tanto la cabeza”

En educación preescolar indígena, las educadoras construyen un ethos al verse sujetas por una mezcla de creencias, valores, estereotipos, clasificaciones e imaginarios sociales. Y todo esto le va generando <el deber ser> y le va creando una conciencia y un juicio moral.

En las creencias, las educadoras se ven en un estado de confusión entre lo que creen que hacen y lo que deben hacer *“creo que se está perdiendo esa esencia del maestro indígena”* (CHZ23, 2018:18), el término “creo” da a entender de que no se está seguro de lo que se está haciendo y tampoco de lo que se debe hacer, esto le puede generar un estado de insatisfacción y en determinado caso de culpa, sin embargo, trata de recuperarse mediante mecanismos de justificación

*Hacemos nuestro trabajo o tratamos de hacerlo, muchas veces se deja de tarea investiguen una frase y tráiganme escrita en hñähñú y se batalla mucho, no saben a quién acudir, muchas veces las tenemos que traer nosotros, yo he batallado mucho para esto* (CHZ23, 2018:18).

Y entonces, ante el imaginario del ser docente se ancla la del maestro misionero que *“oscila entre el patrón romántico o mítico del maestro que derrama luz, bondad y sabiduría y cumple cabalmente sus responsabilidades”* (Torres, 2005:46), y es este el imaginario que se ve que permea entre las educadoras de preescolar ya que sienten la necesidad de *“llevar libros para recortar y de llevar un litro de resistol, pues allá no lo tenía”* (GMZ20, 2018:40) , y se van asumiendo responsabilidades que probablemente no le corresponden y entonces, ante este panorama la educadora asume más responsabilidades y más compromisos, que después se manifiesta como una satisfacción, tanto a nivel personal como en su labor docente, porque cree que está haciendo lo correcto *“pero lo hice con mucho amor”* (GMZ20, 2018:41).

Otro de los imaginarios que se identifican, es el de <infantilizar al niño> y esto hace que se sientan responsables, por lo que asumen que su papel sea el de “*estar en contacto con niños pequeños y el poder ayudarlos*” (LNZ24, 2018:20) al respecto, Tedesco y Tenti (2006:62) reconocen que estos modos del ser docente dan cuenta de unos estereotipos sociales o de figuras idealizadas en las diferentes coyunturas históricas, pero que coexisten en tiempos, lugares e instituciones.

Y es que si nos remitimos a la génesis del docente se verá la existencia de estos estereotipos que permean, en donde se hacen distinciones entre los hombres y las mujeres en cuanto al rol que se les ha pre-establecido en la sociedad. Con respecto a esto, cabe hacer mención que la profesión docente en educación preescolar, en su proceso histórico y social, correspondía-respondía a la naturaleza de la mujer: tierna, cariñosa, paciente, alegre, laboriosa, creativa y abnegada, es decir, derivada de una imagen maternal. Estas características han hecho que se construya un imaginario social acerca de las características y atributos de las educadoras.

Con este imaginario tan sedimentado, las educadoras se han identificado y es que está tan arraigado que lo han percibido desde su formación personal y escolar y es por eso que se definen, se miran y actúan así, se dicen recordar a sus maestras de preescolar precisamente con esas características, <amorosas, pacientes y amables> y ahora ellas se definen con esas características, probablemente se piense que de no ser así puedan ser etiquetadas negativamente por la sociedad.

Otro imaginario que mueve a las educadoras, es el de “*dejar huella en los niños*” (LNZ24, 2018:20), por lo que se piensa que tienen una gran responsabilidad en su quehacer docente, muchas veces dejando de lado situaciones de su vida personal, es tanto el compromiso que asumen que, aunque se vean presionadas cumplen con lo establecido:

*Una anécdota, era 10 de mayo, mi esposo no llegaba y me cansé de esperarlo (él trabaja de mesero y en esas fechas tiene mucho trabajo y llega tarde), nunca le hablo, yo siento que hay que respetar –tú tu trabajo y yo el mío- a mí no me gusta que él se meta en mi trabajo, si*

*me gusta que venga, pero yo no voy a verlo. Ese día estaba yo haciendo unas actividades para el evento del 10 de mayo y no le hablé. Cuando despierto, a las 6 de la mañana para irme, él no había llegado, así como que te espantas y se meten muchas ideas a la cabeza, pero tú también tienes que cumplir con lo tuyo. Tuve que ir a trabajar, ya en la escuela, me habla por teléfono y me dice –qué crees, tuve un accidente- le tuve que hablar a su mamá, pues, ya yo me quedé en la escuela con la preocupación haciendo mi evento (CHZ23, 2018:5).*

Como se puede ver, las docentes pueden llegar a idealizar tanto su rol social que se denota en sus propias prácticas cuando hablan de su trabajo, Rivas, Sepúlveda y Muñoz (2005:3) encuentran una posición “*desde la que pretenden darse explicaciones y justificaciones sobre sí mismos, así como sobre la imagen que proyectan de cómo es su práctica profesional*”.

Otra cuestión que es importante mencionar, son las tareas que las educadoras piensan que se deben realizar para cumplir con su labor, tareas que las educadoras consideran que es necesario responder:

*Tú solita tienes que buscar tus propias estrategias para poder enseñar a los niños”, “la planeación...lo tengo que hacer porque lo tengo que hacer”, “le gusta hacer su trabajo bien”, “organizar el salón, que todo esté muy ordenadito”, “de trabajar con el hñähñú”, “el material didáctico”, “dirigirme con los padres de familia”, “he trabajado con proyectos, secuencias didácticas o actividades...hay cosas que voy viendo en internet y lo que se investiga”, “como maestra siempre intento dar lo mejor de mí”, “investigar e intentar dar lo mejor en el aula” (GMZ202018, CHZ23 2018, LNZZ4 2018).*

Las tareas que reportan son puentes de identificación entre ellas, donde las educadoras se representan con un ethos de <<maestras que se preocupan, se esmeran, y que cumplen, con un sentido de compromiso y responsabilidades en su vida docente>>.

### 3.3.3 “Pienso que me falta por trabajar aspectos conmigo”

El aspecto emocional, no se puede dejar de lado en la conformación del ethos, y en este aspecto, se pueden dar a conocer cómo las educadoras cuidan de sí mismas. Yurén (2005) dice que hay una dimensión existencial o dimensión de la construcción y cuidado del sí mismo.

Para comprenderlo, se hará un recorrido por caso, la intención es mirar cada proceso y los dispositivos que ponen en juego en su vida docente, es decir, los modelos que pone en juego, sus creencias y las prácticas que manifiesta, Yurén (2005) propone que es importante ubicarse por casos para evitar generalizaciones, ya que cada uno se hace cargo de su propia formación.

Con la maestra Lupita, su formación inicial es en una escuela Normal Superior, sus estudios son en la Licenciatura con especialidad en ciencias sociales y en donde obtiene como promedio 9.8, sus asignaturas favoritas son formación docente y psicología del educando, por lo que tener una preparación relacionada con la docencia le permite ir incorporando dinámicas, estrategias y conocimientos en relación al desarrollo humano, siendo normalista refiere <<ser alguien diferente>>, ya que ella tuvo una maestra que le picaba sus dedos para que aprendiera a leer, esto permite ver que ante una situación desagradable que la marco influye para que se pueda establecer formas de ser y de actuar.

Cuando ingresa a la docencia hace un recorrido por diferentes niveles educativos, como fue en primaria y secundaria, estas experiencias le fueron dando una representación en cuanto a la tarea docente, sin embargo, las creencias pudieron haber sido diferentes, ya que el espacio y los capitales que se manejan ahí son diferentes.

En el momento que ingresa a preescolar indígena se lamenta no poder trabajar con la lengua indígena y se justifica con el hecho de que se ha dificultado aprenderla, y ante esta reflexión se muestra insatisfecha, reconociendo que presenta necesidades con el saber.

Ante la oportunidad de poderse cambiar al nivel de secundarias, ella lo rechaza con el argumento:

*Me di cuenta que preescolar es la base de lo elemental para formar a un ciudadano y que en la secundaria solo era el transmitir mis conocimientos, dije no, porque en secundaria el niño ya ha vivido, ya está formado y aun cuando los niños de preescolar traen muchas bases de sus casas, tu aquí haces grandes cosas y formarlas (GMZ20, 2018:38).*

Se puede advertir que se tienen creencias entre los diferentes niveles y que éstas pueden determinar las formas de pensar y hasta para tomar decisiones a partir de hacer valoraciones con base a ellas, es decir, las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus estudiantes afectan su comportamiento y actitudes hacia esos tópicos. El individuo, como ser social, comparte en su interacción creencias, actitudes y valores comunes. En el campo educativo, ahondar en las creencias docentes tiene gran importancia pues estas influyen en las percepciones y juicios que los maestros tendrán y, a su vez, determinarán su conducta en el aula. Dicho de otro modo, lo que los docentes hagan será consecuencia de lo que piensen (Clark & Peterson, 1990; Estévez-Nenninger et al., 2014).

Durante su ejercicio docente, se rescatan experiencias con maestras, y se reconoce que se pueden adoptar características de ella, es decir la adopta como parte de su modelo de enseñanza:

*En la primaria, tuve una maestra que yo siento que tomé sus características, su personalidad, la maestra a la hora de hablar me encantaba, me encantaba que ella dirigiera los honores, las clausuras, porque agarraba el tono, pero con amor y hoy hago lo mismo (GMZ20, 2018:33).*

Estas identificaciones que se tienen sobre todo en el aspecto afectivo, son retomadas después en su manera de ser y de actuar.

Rescata que es una educadora dedicada y reconoce “*tengo muchas deficiencias*”, sin embargo, “*sigo estudiando porque quiero...seguir aprendiendo*” (GMZ20,

2018:45), este aspecto se refiere a su autoformación ya que se han adquirido responsabilidades, compromisos con la docencia y por ende, muestra una actitud de apertura y busca transformarse.

Con la maestra Katy, ella ingresa a la docencia en el nivel de educación inicial, para entonces ella ya era mamá, por lo que se percibe una identificación con el programa *“es muy bonito, que si las mamás lo llevan a cabo te funciona bien, entonces ahí me empezó a gustar”* (CHZ23, 2018:33). Sin embargo, le empiezan a surgir necesidades, por lo que asistía a capacitaciones y se dio cuenta de que había maestras que estudiaban la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por lo que se queda con la idea de estudiar.

Trabajó por cinco años en ese nivel, participó en concursos de material didáctico en donde refiere que se la pasaba haciéndolo los fines de semana, cuando le dieron el primer lugar se siente motivada y dice *“me empezó a gustar eso de la enseñanza”* (CHZ23, 2018:34) por lo que decide estudiar la Licenciatura en Intervención Educativa en la línea de educación inicial, sin embargo, se da cuenta de que no es lo que esperaba, ya que esa formación no era para ser maestro, por lo que piensa en que hubiera elegido otra profesión, sin embargo, continúa con ellos, y es que ante la falta de identificación con la docencia le hace dudar, pero estos espacios de dudas, se pueden considerar para que la persona vaya consolidando sus formas de pensar.

Posteriormente, al término de sus estudios, regresa a la docencia a través de un interinato en el nivel de primaria y se muestra alegre, sin embargo, se ve que refleja cierta insatisfacción por no tener otra opción para elegir y tener que trabajar en preescolar indígena. Por la forma de ingreso, el espacio donde está inmersa, no se ve que haya una identificación con el nivel ya que se refiere como *“estamos haciendo como que un trabajo y aparte lo indígena. Lo hacemos, pero nada más por cumplir”* (CHZ23, 2018:17), esto le genera una obligación y dice sentirse confundida.

En cuanto a su ejercicio docente, se distingue que es autónoma ya que refiere buscar sus estrategias, leer libros del enfoque reciente, sus planes y programas, se

muestra preocupada por las tareas comunes de la docencia (planeación, material didáctico, entre otras). Sus modelos que se han recuperado tienen que ver con su maestra de preescolar y con las maestras de sus hijas, entonces se puede decir que probablemente de manera inconsciente recupere prácticas y creencias de esos modelos, se muestra con deseos de sobresalir y de ser responsable por su profesión.

Por lo que, la construcción de la identidad docente que se inicia en la formación inicial se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente (Vaillant, 2007).

Con la maestra Lili, su constitución sociomoral de la identidad docente se muestra desde la identificación en la docencia a partir de su familia, todos los miembros de su familia son docentes, en niveles diferentes, pero esto hace que desde niña tenga un acercamiento con el campo. En el momento, de elegir una carrera, se refiere a la decisión de querer ser docente, sin embargo, duda en elegir a preescolar indígena.

Se decide estudiar en la normal la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe pensando en más adelante tener la oportunidad de cambiar de modalidad. Ante las representaciones que se juegan en educación indígena, se encuentra el dominio de la lengua indígena, esto a ella le causa incertidumbre y busca modos de hacer y de actuar.

Su identificación por el nivel no se ve del todo claro, ya que de manera constante refiere por su deseo del cambio de modalidad, que, aunque en ocasiones se hacen de manera directa hay ocasiones en que también las hace de forma indirecta.

En su ejercicio docente, se advierten los modelos que ha recuperado para constituir el propio, entre estos están los que se refieren en su formación inicial, y en vivencias de gran impacto.

Sus expectativas se ven reflejadas en continuar formándose de manera profesional, con intenciones de hacer un posgrado, ya que refiere *“como maestra quiero seguir creciendo, seguir estudiando, seguir preparándome, para poder ofrecerles algo mejor a mis alumnos”* (LNZ24, 2018:25).

Con la maestra Lili se puede decir que su identificación con la docencia es muy clara, no así con la modalidad. Sin embargo, se nota en ella responsabilidad, procesos de reflexión ante dudas que le surgen, busca y tiene apertura por seguir aprendiendo.

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.

Como se puede ver, cada educadora, va constituyendo su ethos profesional, derivado de sus experiencias biográficas y relacionales, que la ponen a prueba, es un círculo vital, en donde, se van enfrentando situaciones y conforme a ellas se van aplicando juicios, y además tienen que cuidar de sí.

El ethos de cada uno dependerá de su trabajo y de su formación continua, el cual les dará apertura para ir creando recursos y mecanismos que le permitan ir conformándose. Durante este trayecto, el proceso de reflexión les acompañará, y sus valores, juicios, autonomía y demás, los irá transformando.

Por lo que el habitus y el ethos, de manera sincronizada, contribuyen para que las educadoras construyan y reconstruyan su identidad docente.

En síntesis, la construcción de la identidad docente es con base a los diferentes aspectos que son resultado de los diversos procesos de socialización en los

diferentes ámbitos biográficos y relacionales, tomando en cuenta su contexto histórico, social y profesional.

Los aspectos que se inscriben hacen referencia a las identificaciones que se tienen en el nicho de desarrollo primario, las imágenes y los imaginarios que se heredan, se adquieren y permean hasta la elección de una profesión y dentro de una profesión, y que sirven como reserva de <<modelos>> que se recuperan en la práctica docente.

Así como las diferentes experiencias en su trayectoria laboral que le permiten adquirir un sentido de pertenencia entre discursos y realidades, envueltas en una cultura institucional en torno a normas, reconocimiento, categorizaciones y la búsqueda de un posicionamiento.

Así que estos aspectos contribuyen en la construcción individual referida a la historia de las docentes y a una construcción colectiva derivada de sus características sociales vinculada al contexto en el cual las educadoras se desenvuelven.

## CONCLUSIONES

“La verdad es como la mejor jugada en ajedrez, existe, pero hay que buscarla y cuando parece que la historia termina, vuelve a empezar de nuevo, aunque sea en otra dirección”.

(Pérez Reverte, 1990)

La finalidad del trabajo realizado fue dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Qué aspectos contribuyen en la construcción de la identidad docente de las educadoras de preescolar indígena en el Valle del Mezquital? Por lo que fue necesario comprometerse en un proceso de investigación.

La investigación educativa dio pauta para entrar en espacios específicos, ya que si bien es cierto que el Valle del Mezquital se ha convertido en un lugar de interés por hacer investigaciones también es cierto que la cobertura ha sido, en lo social, de manera general.

El campo de la educación, por ser amplio y complejo, da pauta a buscar un camino y a escudriñar en educación indígena, ya que si bien existe en los últimos años bastante información sobre el tema, es importante indagar en aquellos y de manera particular en preescolar, abre otras posibilidades para seguir investigando a los docentes en esta modalidad educativa, ya que son muchos los aspectos que quedan por profundizar y para dar a conocer la realidad de unos sujetos pero la realidad es que existe una diversidad en sujetos y “N” posibilidades de interpretarlas y así poder enriquecer esta área de investigación.

La investigación cualitativa permitió escuchar las voces de los otros, conocer sus perspectivas, sus formas de ver el mundo, y en específico, de su profesión docente, de tener la oportunidad de re-crear sus trayectorias de vida e identificar los aspectos que contribuyen a construir y reconstruir su identidad docente.

La identidad docente, por lo tanto, cambia no es estática, suele moverse mediante las experiencias que el sujeto vive día a día, con los imaginarios que desde edades muy tempranas van adquiriendo de su entorno familiar y de las instituciones que tiene la sociedad, de las maneras de relacionarse con los otros y de las identificaciones que se tienen. Todos esos procesos de subjetivación que los sujetos tienen de manera inconsciente y consciente pero que al final de cuentas objetivizan en una manera de ver la realidad.

Las preguntas de investigación fueron clave para el desarrollo del trabajo, por lo que se puede decir que no se perdieron de vista durante su desarrollo, se pretendió dar respuesta a cada una de ellas y ellas apoyaron en encontrar los hallazgos y en la organización del capitulado. Cada pregunta corresponde al desarrollo de un capítulo y una más fue una pregunta transversal durante el capitulado.

Los hallazgos más relevantes en esta investigación dan muestra de tres grupos clave que permiten ir anclando una serie de aspectos que contribuyeron en la construcción de la identidad docente:

- 1) En lo biográfico, resaltan los procesos de identificación con la figura materna, el imaginario heredado de la movilidad social ascendente y el origen sociocultural de las docentes son elementos que contribuyen en las creencias, conceptualizaciones e interpretaciones de las formas de vida indígenas generando en ellas una brecha con los contextos étnicos, así mismo, son detonantes que intervienen en sus experiencias y toma de decisiones posteriores (antes y durante su trayectoria por el magisterio).

- 2) En el sentido de pertenencia, se recuperan las experiencias pedagógicas y profesionales, las prácticas e imaginarios que se tienen del deber ser de una educadora y de una educadora en educación indígena, así como las identificaciones que tienen con otros docentes favoreciendo la construcción de un modelo y de una práctica docente.

Conocer las trayectorias personal, escolar y laboral permitió comprender cómo las educadoras de educación indígena se identifican en un momento de crisis por las perspectivas y expectativas del Sistema Educativo al que están adscritas asumiendo solo la parte oficial y teniendo como estrategia la construcción y diseño de máscaras que las coloca en una encrucijada entre discursos y realidades.

- 3) Y por último, la cultura de una institución incide en la conformación de un habitus y de un ethos en las educadoras de preescolar indígena. Recuperando, en primer lugar, las prácticas, representaciones e imaginarios; y en segundo lugar, el ethos que las educadoras proyectan en su tarea docente en términos de responsabilidades y compromisos.

Por lo tanto, la identidad docente de las educadoras se construye al ingresar y se reconstruye durante los procesos de formación y las experiencias vividas en sus trayectorias personal-laboral-profesional recuperando una gama de aspectos que se verán reflejados en su actuar y en su práctica docente. En cuanto a la modalidad de educación indígena la falta de identificación de las educadoras pone en relieve una crisis identitaria presentando máscaras y un proceso de adaptabilidad derivadas de una necesidad personal.

El balance del trabajo concluye que en el proceso se encontraron aspectos importantes y aunque no son nuevos en su descubrimiento permiten hacer una profundización en un tema en específico. Se reconoce que hay aspectos que quedaron pendientes para dar una mayor profundidad, como es en el caso de su

formación profesional, el análisis de la práctica docente (crisis, incidentes críticos y epifanías), los momentos coyunturales que se dan en la historia de la educación (de reforma a reforma o cuando cambian de una escuela a otra), contribuyendo así a identificar otros aspectos en la reconstrucción de su identidad docente profesional.

Otra alternativa de posibles líneas de investigación sería trabajar con educadoras que hablan y dominan la lengua, o quizá en cuestión de género pensar en los educadores de preescolar indígena. Así que las opciones son muchas y la curiosidad solo es el primer paso por incitar a la investigación educativa.

Conocer la construcción de la identidad docente aporta la profundización en el tema, presentando un conocimiento con especificidad en educación preescolar indígena. Es importante conocer aquellos aspectos que contribuyen en la construcción de la identidad docente de estas educadoras porque permite comprender su actuar y como ésta incide en su práctica docente y profesional.

Se pretende dar a conocer este informe de investigación y hacerlo público en temas que tienen que ver con la subjetividad de los docentes y por la importancia que tiene al recuperar experiencias y significados que difícilmente se recuperan si no se preguntan.

Este informe, por su parte, puede contribuir a:

- Dar a conocer el informe de investigación a sectores educativos, con la intención de fortalecer la identidad de las educadoras del Valle del Mezquital, específicamente en el medio indígena.
- Generar un diagnóstico, en las escuelas normales que cuenten con la Licenciatura en educación intercultural bilingüe, ya que la formación inicial es un aspecto que contribuye en la construcción de dicha identidad. Esto le permitiría conocer lo que piensan las educadoras y elaborar estrategias de acuerdo al propósito que quiera lograr en este tema.
- Diseñar un proyecto de trabajo basados en los relatos de vida y de la práctica docente, donde las educadoras tengan la oportunidad de expresar sus

experiencias y poderlas compartir con los otros. Esto con la finalidad de reflexionar sobre la misma práctica, y al mismo tiempo como una terapia personal, ya que durante esta investigación se percató que durante las entrevistas las educadoras expresaron guardar muchos sentimientos y al momento de comunicarlos se sintieron escuchadas y <<aliviadas>>.

- Para la elaboración de cursos y talleres que den énfasis a la identidad docente en educación indígena. La Secretaría de Educación Pública, a partir de este informe, puede retomarlo como un diagnóstico e identificar la incertidumbre que viven estas educadoras en cuanto a la modalidad de educación indígena. La implementación de estos cursos-talleres otorgaría seguridad en la modalidad, dándole la importancia que se merece y no solo como algo administrativo o para dar evidencias.

Por lo que con este trabajo se pueden encontrar beneficios para las autoridades educativas al poner énfasis en lo que está sucediendo en educación indígena y buscar las estrategias pertinentes; para las educadoras conocer el proceso de construcción de la identidad docente identificando los aspectos que contribuyen, probablemente esto permitiría comprender el porqué de las practicas que se realizan y reconocer que el cambio es una buena fuente en esta profesión; por ende, los niños y niñas en educación preescolar se verían beneficiados ya que si como docente conozco y reconozco estos procesos por lógica las formas de ser, de hacer y de sentir en el aspecto laboral y profesional expresarían otras perspectivas y enfoques que se verían reflejados en la práctica docente y en la institución donde se labora de manera general.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEDO, Andrés (2014) "El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación del sistema de clases en Revista de Sociología, No. 29 pp. 57-75.

ALPUCHE, Ó. (2008). *El cuezcomate de Morelos simbolismo de una troje tradicional*, Ciudad de México: Juan Pablos.

AMERICAN Psychological Association (2007) Task Force on the Sexualization of Girls. Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls. Washington, DC: Author.

AMOSSY, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. París: puf.

ANGROSINO, Michael (2012) "La recogida de datos en el campo" 58-78 En *ibid* Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

ANZALDÚA, R. (2005). Encrucijadas de la formación y la práctica docente" (75-93) En *subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

ARDOINO, Jacques (1997) "La implicación" Tr. Patricia Ducoing. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. México: UNAM.

ASHFORTH, B. (2001) *Role Transitions in Organizational Life: An Identity-Based Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

BACHELARD, G.: (1979) *La formación de espíritu científico*, México, Ed. Siglo XXI.

BALL, S. (1987) "5. La dirección: oposición y control" en La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización social. Barcelona, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 127-151.

BARONNET, B. (2008). *Movimientos sociales y educación indígena en América Latina*. Ortelli, et al, "Interculturalidad, educación e identidad, 1ª edición, San

Cristóbal de Las Casas Editorial Fray Bartolomé de Las Casas/ Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena (EGAI-UNACH), Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE 2016-2017).

BARTTOLUCCI, Jorge (1994). Desigualdad social, educación superior y sociología en México, México: CESU-UNAM/Porrúa.

BAUMAN, Zygmunt (1999) Prologo acerca de lo leve y lo liquido (1-13) en Modernidad Liquida, FCE. México.

BAUMAN, Zygmunt (2000) “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad” p. 41, en Cuestiones de identidad cultural/compilado por Stuart Hall y Paul du Gay.-1ª. Ed.-Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

BERGER y Luckman, 2001. “La sociedad como realidad objetiva” pp. 166 en La construcción social de la realidad. Amorrortu: Buenos Aires.

BERNARD, Michel (2006) Formación, distancias y tecnología, México, Pomares-Corredor (Educación y Conocimiento).

BERTELY, María (1998). “Educación indígena del siglo XX en México” en Pablo Latapí Sarre (coord.), Un siglo de Educación en México II. México: CONACULTA/FCE, pp. 74-110.

BLEGER, José (1996) “El grupo como institución y el grupo en las instituciones” en René Käes y otros La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico, Buenos Aires, Paidós, pp. 68-83.

BOLÍVAR, A. (2002) “¿de nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en Revista electrónica de investigación educativa, disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/viewFile/49/91>.

BOLÍVAR, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria, crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.

BOLIVAR, Antonio (2001) "Recogida de datos biográficos: instrumentos" en Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Comunicar y transformar. Barcelona: La Muralla, pp. 155-191.

BOLÍVAR, A. (2012) "Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos" In book: Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica. Tomo II., Chapter: Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos, Publisher: Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul), Editors: Passeggi M.C., Abrahao M.H., pp.79-109. DOI: 10.13140/RG.2.1.2200.3929.

BOURDIEU, P; Chamboredon y Passeron (1978) "Introducción. Epistemología y metodología" 11-25 y "Segunda parte. La construcción del objeto" 51-81. En *Ibíd.* El oficio del sociólogo. México. Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre (1982). "La identidad como representación", en G. Giménez, (comp.) *La teoría y el análisis de la cultura*, México: SEP/Universidad de Guadalajara/Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A. C.

BOURDIEU, (1984). "El mercado lingüístico" pp. 143-158. En *sociología y cultura*. México. Grijalbo.

BOURDIEU, (1989). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.

BOURDIEU y Passeron (2005), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

BOURDIEU, (2002a) *Lección sobre la lección*. Barcelona. Anagrama.

BOURDIEU, (2002) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

BRICE HEATH, SHIRLEY (1986) *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, INI, N°13, México.

BRUEBAKER, R. & Cooper, F. (2000). Beyond identity. *Theory and Society*, 29(1), 1-47.

BRUNER, J. (1994). Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.

CANTO y Moral (2005) “El sí mismo desde la teoría de la identidad social”, en *Escritos de Psicología* 50-70.

CASTORIADIS, Cornelio (1989) “La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I. Barcelona, Tusquets Editores.

CEPAL (2004) Una década de desarrollo social en América Latina, 1990-1999. Santiago de Chile. En línea, disponible en <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/14800/P14800.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>

CLARK, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, Vol. 3. Barcelona: Paidós.

COMBONI, Sonia (2014) “Epistemología y métodos de la investigación educativa: desarrollo y perspectiva en México” Conferencia Videgrabada. México: UPNH.

COMIE, 2003 “Volumen 2. Acciones, actores y prácticas educativas” Colección: *La investigación educativa en México 1992-2002*. Coordinadores: Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán, Lya Sañudo. México, D.F. 411 páginas (Colección Estado del conocimiento) Consejo Mexicano de Investigación Educativa 2003. ISB: 968-7542-21-7.

COMIE, 2013. “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012 / Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes coordinadores. México, D.F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013. 492 páginas (Colección Estado del conocimiento) ISB 978-607-7923-14-5.

CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos, editorial Mc. Graw Hill, México, 2018.

COSER, L. (1978). "Las instituciones voraces. Visión General" en Las instituciones voraces. México, FCE: pp. 11-26.

CÔTÉ, J. E. & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and cultura. A social psychological synthesis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

CROZIER, M. y Friedberg, E. (1990) "Introducción: Las restricciones a la acción colectiva" y "Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada" en El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva. México: Alianza Editorial Mexicana, pp. 13-31 y 54-75.

CRUZ, Rosa María (2007). "La subjetividad en el proceso de construcción de la identidad de las docentes de educación preescolar: sus creencias, sus relaciones y los primeros acercamientos a la práctica docente", IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, COMIE-Universidad Autónoma de Yucatán.

DÁVILA, et al, (2014) "Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: Predicción del bienestar" Revista de psicología En línea 2013,32 (Fecha de consulta: 3 de junio de 2019) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618004>.

DENZIN, N.K. (1989) *Interpretive biography*. London:Sage.

DEWEY, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.

DIETZ, Gunther; Mendoza, G. Y Téllez, S. 2008 *Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas Abya-Yala*, Quito, Ecuador.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (1990) *Programa para la Modernización de la Educación Indígena en México (1990-1994)*, SEP, México.

DUBAR, C. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris. A. Colin.

DUBAR, Claude (2002) *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.

DUBET, Francois (1987). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Estudios Sociológicos*, vol. 7, núm. 21, pp. 519- 545.

DURKHEIM, Émile. 1973. *Educación y sociología*. París: Ed. Península.

ELIAS, N. (1999), *Los alemanes*, México, Instituto Mora.

ELIAS, Norbert (1985), *La sociedad de cour*, París, Flammarion.

ELIZONDO (1999) "Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres" Editorial Itaca, México D.F.

ESTEVE, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

ESTÉVEZ-Nenninger, H., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarría, G. & ZavalaEscalante, G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.

FERNÁNDEZ, Lidia (1994) "1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en *Instituciones educativas*, Buenos aires, Paidos, pp. 17-52.

FLAVELL, John 1979 *Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive Developmental Inquiry*, en *American Psychologist*.

FOUCAULT, M. (1986) "¿Por qué hay que estudiar el poder?: la cuestión del sujeto" en Wright Mills y otros *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La piqueta. Pp. 25-36.

FOUCAULT, Michel (1984) "El juego de Michel Foucault" en *saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 127-162 disponible en <http://www.conversiones.com.ar/nota0564.htm>.

FOUCAULT, M. (2001). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Primera edición con nueva introducción. Alianza Editorial S. A Madrid, España.

GARCIA (2008) "Identidades y representaciones sociales: La construcción de las minorías" *Nómadas: Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. Artículo-27542-1-10-20110607.PDF.

GARCÍA, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. CEE Participación educativa. (49- 68). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>.

GARCÍA, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.

GARCÍA, Marta (2005): "Género y Trabajo", en Prior Ruiz, Juan Carlos y Martínez Martín (Coordinadores), *El Trabajo en el Siglo XXI*, Granada, Editorial Comares.

GASCHÉ, Jorge 2008 "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en María Bertely y otros (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya-Yala-CIESAS, Quito. Ecuador.

GIMÉNEZ, Gilberto (2002) "Paradigmas de identidad", *Sociología de la identidad*, México, UAM-Iztapalapa/Miguel Ángel Porrúa.

GIMÉNEZ, Gilberto (2005), "Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu", en Isabel Jiménez (coord.), *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, México, unam, Plaza y Valdés, pp. 79-90.

GIMÉNEZ, Gilberto (2010) "La cultura como identidad y la identidad como cultura" en *Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Universidad del Valle, ciudad universitaria, Meléndez. Cali, Colombia.

GÓMEZ, Carmuca (2001): "Mujeres y trabajo: principales ejes de análisis", *PAPERS, Revista de Sociología*, 63/64, 2001: 123.

GUERRA, Enrique (2010) “Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus”. *Estudios Sociológicos*, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, 2010, pp. 383-409. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.

GUTIÉRREZ, Irma Eugenia (1990). *Hidalgo, sociedad, economía, política y cultura*. Distrito Federal, México, UNAM, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, p. 34.

HALL, Stuart (2000). “¿Quién necesita la identidad?”, en Buenfil, R. N. (coord.) *En los márgenes de la educación*, Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores, pp. 227-254.

HAGERTY, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177. [http://dx.doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](http://dx.doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H).

HUSÉN, Törste (1988) “Paradigmas de la investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión” 46-59 En Dendaluze Iñaki (Coor.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

JARAMILLO, et al, (2014) “La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente” *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 16, 2014, pp. 299-313 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

JIMENEZ V.M. (2014) “El objeto de estudio y el estado del arte, un proceso interrelacionado de construcción para la investigación” 17-42 En A. Díaz Barriga, A. Bertha Luna (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*, México: Díaz de Santos.

JODELET, D. (1986) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, Moscovici, S., *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1986. Pp. 469- 494.

JONES, D. (2001) “La genealogía del profesor urbano” en S. Ball (comp.) Foucault y la educación. Disciplinas y saber Morata, España. Pp. 61-80.

KAËS, René (1996) “Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” en La institución y las instituciones Buenos Aires, Paidós. Pp. 15-32.

KYMLICKA, WILL 1996 *Ciudadanía multicultural*. Paidós, Barcelona.

LATAPÍ, Pablo (2009) “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro” pág. 55-75 En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.

LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE TEXTO VIGENTE Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013 Nota de vigencia: El artículo 24 de esta Ley entrará en vigor de conformidad con lo que establece el Artículo Vigésimo Primero Transitorio de la misma, publicado en el DOF 11-09-2013.

LEWIS, Carroll (1865) “Alicia en el país de las maravillas” Macmillan, Londres Editorial: Akal Ediciones, ©2005. Volumen \_\_\_ y números \_\_\_ (revistas): Localización: <http://books.google.cl/books?id=9ftW2z011S4C&printsec=frontcover&dq=aventuras&hl=es&sa=X&ei=WWpRU4mpKtPEsATlxoG4Dw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=aventuras&f=false>.

LÓPEZ, Alma Epifanía (2017) “5. Competencias interculturales en estudiantes del instituto superior intercultural Ayuuk (ISIA): sistema disposicional y prácticas externalizadas.

LÓPEZ, S. L. (julio-diciembre, 2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. Sinéctica, 41. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41\\_identidades\\_docentes\\_del\\_nivel\\_pre\\_escolar\\_genero\\_y\\_formacion\\_docente\\_inicial](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_identidades_docentes_del_nivel_pre_escolar_genero_y_formacion_docente_inicial).

MARCELO, Carlos (2008). “Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente” en Marcelo, Carlos. El Profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, pp. 7-58).

MARX, Karl (1867) *El Capital*, Libro I. En "La mujer y el Comunismo". Antología de los grandes textos del marxismo, 1951, Paris. Editions Sociales, 64. Boulevard Auguste Blanqui, Paris.

MARSHALL, C. y Rossman, G. (1999) *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, California, Sage.

MASON, J. (1996) *Qualitative Researching*. Londres, Sage.

MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: editorial Huemul, 1979.

MOSCOVICI, S. y M. Hewstone (1986) De la ciencia al sentido común, Moscovici, S., *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1986. Pp. 679-710.

MONSIVÁIS, Carlos (2005) "De la lucha libre como Olimpo enmascarado", en *Espectacular de Lucha Libre*. Fotografías de Lourdes Grobet. UNAM/Océano, Trilce/Conaculta. México.

MONTERO, A. S. (2012). Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rhétor*, 2(2), 223-242.

MORENO, Patricia (2015) Capítulo 6. Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen maestros. En *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*, Andrea Muñoz Barriga y otros; compiladora Ruth Milena. Páez Martínez-Bogotá; Ediciones Unisalle, 2015.

NICASTRO, Sandra (2012) "Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación" Sandra Nicastro y María Beatriz Greco 1ª edición y 2ª reimp. –Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

OSORIO, Jaime (1998) "Estructuras, sujetos y coyunturas. Desequilibrios y arritmias en la historia" en *Iztapalapa*, núm. 44 julio-diciembre, pp. 13-28 Consultado en 02 de mayo del 2019.

PAEZ, (2015) "Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente" / Andrea Muñoz Barriga y otros; compiladora Ruth Milena Páez Martínez.-- Bogotá ; Ediciones Unisalle, 2015. 196 páginas: tablas y figuras ; 24 cm x 17 cm. ISBN 978-958-8939-29-2.

PACHECO, M. TERESA (2000) "La investigación social en educación. Consideraciones metodológicas" 57-75. En La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación. México:CESU-UNAM.

PEIXOTO, Andrés, Reseña de "La ansiedad por el estatus" de Alain de Botton. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación [en línea] 2006, (Agosto-Enero): [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739013>> ISSN 1665-109X.

PÉREZ Reverte (1990) "La tabla de Flandes" Ed. Harcourt, España.

PINEDA, O. (2013) "La política educativa y el discurso redentor", en Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos. México: Plaza y Valdés Editores 45-63.

PRIETO, Carlos (1999): "Los estudios sobre mujer, trabajo y empleo: caminos recorridos y caminos por recorrer", Revistas Científicas Complutenses, 32, 1999.

PUJADAS, Juan José (1992) El método biográfico-narrativo: el uso de las historias de vida en ciencias sociales, Madrid, Centro de investigaciones sociológicas.

RIVAS, J., Sepúlveda, M. y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(49), 1-29.

RIVERA, María Guadalupe (2006) "La negociación de las relaciones de género en el Valle del Mezquital: Un acercamiento al caso de la participación comunitaria de las mujeres hñahñus", en Estudios de Cultura Otopame, 249-269.

RUEDA, Mario. (2003). La investigación educativa en México 1992-2002. En Eduardo Weiss (coord.), El campo de la investigación educativa (pp. 3-15). México: SEP COMIE ESU.

SÁEZ, Gemma, & Valor-Segura, Inmaculada, & Expósito, Francisca (2012). ¿Empoderamiento o Subyugación de la Mujer? Experiencias de Cosificación Sexual Interpersonal. *Psychosocial Intervention*, 21(1), undefined-undefined. [fecha de Consulta 12 de Noviembre de 2019]. ISSN: 1132-0559. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1798/179824383004>.

SÁNCHEZ, M. (2010). Elegir Carrera: Manual Express para el Alumno. Disponible en <http://files.aula25.webnode.es/2000002493b95a3c8fe/C%C3%93MO%20DECIDIR%20UNA%20CARRERA.docx>.

SÁNCHEZ, M. L. (2011) Emociones y representaciones sociales de la práctica docente. El caso de preescolar [en línea]. *Revista Versión*. 2011, No. 26, México: UAM X, p. 247-269. <http://biblat.unam.mx/es/revista/version-mexico-d-f/articulo/emociones-y-representaciones-sociales-de-la-profesion-docente-el-caso-de-preescolar> [Consulta: 22 de marzo de 2016].

SANDOVAL-FORERO, Eduardo Andrés, Montoya Arce, Bernardino Jaciel, La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población* (en línea) 2013, 19 (Enero-Marzo): (Fecha de consulta: 3 de marzo de 2019) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11226433009> ISSN 1405-7425.

SANTAMARÍA, José (2011) Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexivas. En *Revista digital Sociedad de la Información*. España: Cefalea.

SCHMELKES, (2004). "Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes" en *Sinéctica* 23, agosto del 2003-enero del 2004.

SCHMELKES, Sylvia (2013) *Educación para un México intercultural*. *Sinéctica*, [S.l.], n. 40, apr. 2013. ISSN 2007-7033. Disponible en:

<<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48/851>>. Fecha de acceso: 04 mar. 2019.

SEP, (2017). “Principios pedagógicos de la labor docente” en el Modelo Educativo para la educación obligatoria.

SEP, (2017) “Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación inicial: Un buen comienzo” Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años, primera edición 2017, México.

SEP, (1989) Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994, México, SEP, 1989.

SEPÚLVEDA, G. (2013). Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes. Santiago: Mediterráneo.

SERRANO, Julio y TORCHE, Florencia. (2010). Movilidad Social en México. Población, desarrollo y crecimiento. Edit. CEEY, México.

SHAPIRALISHCHINSKY, O. (2011), “Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice”, en *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), pp. 648- 656.

SILVERMAN, D. (2005) “Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-30-e.htm>.

SMITH, Sharon (2013) “Marxismo, feminismo y liberación de la mujer” en <http://socialistworker.org/2013/01/31/marxism-feminism-and-womensliberation> URL de origen (Obtenido en 01/05/2019 - 05:37).

STEEDMAN (1978) citado en Jones, D. (2001) “La geneología del profesor urbano” en S. Ball (comp.) Foucault y la educación. Disciplinas y saber Morata, España. Pág. 78.

TAJFEL y Turner (1986) The social identity theory of intergroup Behaviour. 2 nd edition chicago Nelson-Hall 1986 p. 7-24.

TAYLOR, S. R. y R. Bogdan (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TEDESCO, J. y Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (comp.), *\_\_\_ Congreso Nacional de Educación. Documentos de discusión, Tomo \_\_\_* (pp. 57-82). México: Ciudad de México.

TENTI, E. (1999) *El arte del buen maestro*. México: Pax (181-239).

TORRES, A. (2016) "Inicios de la educación preescolar en México" en *Apuntes pedagógicos*. Milenio, México.

TORRES, Moisés (2005) "Análisis de resultados" (44-68). En *la identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México. Crefal.

UPN (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*. Licenciatura en Intervención Educativa. México, UPN.

VAILLANT, D. (2007). *La identidad docente*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado", Barcelona, España.

VALLS, F. (2007). *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional*. Almería: Universidad de Almería.

VASILACHIS de Gialdino, (2016) "La investigación cualitativa" 23-64 En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* España: Gedisa.

VÉLEZ-Grajales, R. et al. (2013). *Informe de Movilidad Social en México 2013: Imagina tu futuro*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY), pp. 9, 22.

WACQUANT, Löic (2008), "Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu", en Pierre Bourdieu y Löic Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 21-90.

WILLIAMS, C.J.F. (1989) *What is Identity?*, Clarendon Press, Oxford.

WUDY, D. y M. Jerusalem (2011), "Changes in teachers' self-efficacy and experiences of stress", en *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(4), pp. 254-267.

YURÉN, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Barcelona-México: Pomares.

ZAPATA, Pablo (2003) "El plan de estudios de 1984. Pre-texto para analizar y comprender las prácticas educativas en la escuela normal". Tesis de doctorado. México: Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco.

ZOLLA, Carlos Y Zolla, E. (2004) *Los pueblos indígenas de México. 100 Preguntas*, UNAM, México.

ZUÑIGA, Rosa María (1993) "Un imaginario alienante: la formación de maestros" en *Revista Cero en Conducta* año 8 No. 33-34. México, pp. 15-31.



## ANEXOS

### Anexo 1

#### <<CUADRO PANORÁMICO DEL OBJETO DE ESTUDIO>>

Permite una vista general de la pregunta general, de las preguntas específicas de la investigación y de sus respectivos objetivos generales y específicos.

PREGUNTA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p><b>¿Qué aspectos de las historias de vida de las educadoras de preescolar indígena contribuyen a la construcción de la identidad docente?</b></p> 	<p>Identificar los aspectos que contribuyen en la construcción de la identidad docente en las educadoras de preescolar indígena.</p>	<p>¿De qué manera la trayectoria personal contribuye en la configuración de la identidad docente de las educadoras de preescolar indígena?</p>	<p>Conocer las historias de vida de las educadoras para identificar aquellos aspectos que puedan contribuir en su identidad docente.</p>
		<p>¿Cómo es que se miran las educadoras de preescolar indígena?</p>	<p>Identificar la manera en que miran al nivel, a las educadoras y a sí mismas.</p>
		<p>¿De qué manera la cultura es participe en la construcción de una identidad docente?</p>	<p>Identificar aquellos significados y experiencias que han construido a la construcción de la identidad docente.</p>
		<p>¿Cuáles son los imaginarios que tienen las educadoras de preescolar indígena?</p>	<p>Identificar los imaginarios que forman parte de la identidad docente de las educadoras de preescolar indígena.</p>



## Anexo 3

### Ejemplo del primer apartado en un <<CUADRO DE FASES TEMÁTICAS>>

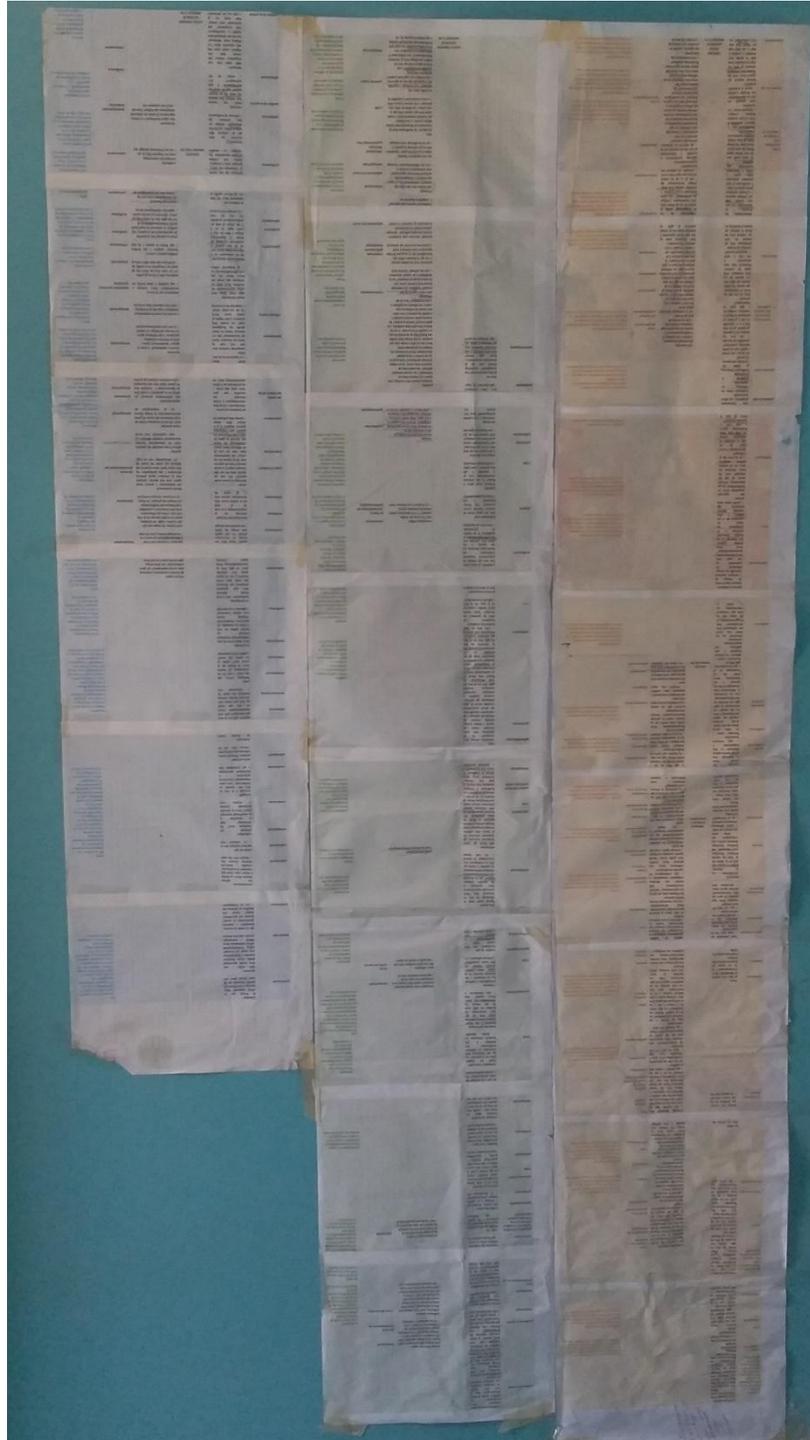
Recupera aspectos relevantes de la vida de las educadoras de manera cronológica (biograma) y al mismo tiempo, identifica la cuestión individual y/o relacional (Dubar, 2000).

CUADRO DE FASES TEMÁTICAS					
MTRA. LUPITA					
IDENTIDAD DOCENTE					
(Vaillant, 2007)					
<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción.</li> <li>+ La percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad.</li> <li>+ La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.</li> <li>+ La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la "definición de sí mismo" que hace el docente.</li> <li>+ Comporta una especificidad: les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación.</li> <li>+ La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.</li> <li>+ Según Dubar (1991), <u>un</u> identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre participantes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.</li> </ul>					
FASE TEMÁTICA	INDIVIDUAL	CRONOLOGIA	RELACIONAL	FASE TEMÁTICA	INTERPRETACIONES REFERENTE TEORICO
Origen	+ Nací el 27 de abril de 1975, en la ciudad de Tulancingo, Hgo.	Primeros años 0-3 años	+ Mi papá fue una persona muy humilde, había algo que lo hacía diferente a los demás era muy inteligente, era albañil y con trabajo se hizo de su propia cementera donde los ingenieros llegaban a sacar sus proyectos porque era muy bueno en matemáticas. + Mi mamá también fue humilde, ella tuvo 15 hermanos, se crio con sus padrinos en una hacienda lejos de sus padres y en una vida cómoda.	<b>Familia</b>	<b>Con los antecedentes que recupera de su familia, da muestra de la concepción que tiene acerca de buscar la movilidad social, de un origen humilde a una posición económicamente cómoda.</b>

#### Anexo 4

Fotografía de una sábana de la etapa cronológica <<INGRESO A LA DOCENCIA>>

Esta herramienta permitió ir identificando recurrencias, puntos clave, y hallazgos.



## Anexo 5

### <<CUADRO DE HALLAZGOS>>

Resultado de la sistematización de la información obtenida en las sábanas, organiza los hallazgos y da pauta a identificar a posibles temáticas en 3 bloques.

CUADRO DE HALLAZGOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su lugar de origen no es en el Valle del Mezquital.</li> <li>- Origen humilde</li> <li>- Su familia (padres) son originarios del Valle del Mezquital.</li> <li>- Incidente crítico</li> <li>- Ausencia de la figura paterna</li> </ul>	PRIMEROS AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La figura materna como personaje principal en la socialización primaria.</li> <li>- Desde pequeños viven en Ixmiquilpan.</li> <li>- Representación de su madre como persona trabajadora.</li> <li>- Identificación con maestras por su personalidad.</li> <li>- Incidente crítico</li> </ul>	INFANCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incidente crítico</li> <li>- Expectativas: Buscan ser otra cosa, trascender.</li> <li>- Establecen grupos de amigos por gustos y preferencias particulares.</li> </ul>	PUBERTAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado de insatisfacción reflejado en un estado de rebeldía, bajo rendimiento e inseguridad.</li> <li>- Elección de carrera: carrera universitaria.</li> <li>- “no tuve otra opción”, la docencia como segunda opción.</li> <li>- Formación inicial: es indistinta a educación preescolar.</li> <li>- Influencia de su madre en la toma de decisiones al ingresar a la docencia.</li> <li>- Pocas amistades</li> </ul>	ADOLESCENCIA Y JUVENTUD
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencia de personas críticas (docentes).</li> <li>- Antes de ingresar al nivel de preescolar indígena, dieron clases en niveles de primaria, educación inicial y secundaria.</li> <li>- “La idea era trabajar” expresión utilizada como liberación femenina, independencia y una mejora calidad de vida.</li> <li>- Ser maestra de educación indígena “porque no tuve otra opción”</li> <li>- Dificultades con la lengua “le entiendo poco”.</li> <li>- Deseo de cambiar de nivel.</li> <li>- Continúan estudios relacionados con su ámbito profesional.</li> <li>- Sus expectativas: realizar otras actividades relacionadas con el género (belleza, cocina, manualidades)</li> <li>- Educación indígena: lo que se dice que es y lo que realmente es               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejar la lengua, tomar en cuenta su contexto, y Su cultura.</li> <li>2. “Nada más se hace por prototipo”, “lamentablemente yo no lo puedo hacer”, “estamos haciendo como que un trabajo y aparte lo indígena”, “aplicar el programa y también lo indígena”, y “las educadoras de educación indígena ya estamos como las de general”.</li> </ol> </li> <li>- La imagen que tienen del nivel: va a desaparecer, estamos dando patadas de ahogado, tenemos deficiencia por reconocernos.</li> <li>- Dificultades al inicio de su ejercicio docente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>+ cómo acceder al aprendizaje del niño.</li> <li>+ fue frustrante, qué les enseñó</li> </ul> </li> <li>- La imagen que tienen de educación preescolar               <ul style="list-style-type: none"> <li>+ es una etapa esencial en la educación del niño.</li> <li>+ es la base para formar a un ciudadano</li> </ul> </li> </ul>	INGRESO A LA DOCENCIA

- + salir leyendo
- La imagen que tienen de sí mismas como educadoras
  - + Amistosas, alegres, sensibles, con virtudes y debilidades, aman a su familia, seguir aprendiendo.
- Lo que les causa satisfacción:
  - + Reconocimiento y agradecimiento de los padres de familia.
  - + Aceptación y reconocimiento de sus compañeras.
- Recuperación de la imagen de otros maestros para ir creando una propia.
  - + su maestra de preescolar (representación social)
  - + Maestros que las marcaron por su personalidad y prácticas.
- Lo que les causa insatisfacción:
  - + La falta de apoyo de los padres de familia.
  - + El rechazo de sus compañeras.
  - + Las políticas educativas en cuanto al nivel de educación indígena.
  - + La falta de posibilidades de preparación académica en educación indígena.
- ¿cómo inician?
  - +motivadas
  - + “hago muchas cosas”
  - + en escuelas unitarias
  - + escuelas con ubicación lejana
  - + directoras comisionadas
- Cultura en un grupo de educadoras de preescolar indígena:
  - + Las normas que tienen que aprender las educadoras nuevas.
  - + escalafón
  - + antigüedad
  - + ubicación en una escuela
- Compromiso:
  - + con los padres de familia
  - + con los niños
- Responsabilidad:
  - + Planear por las tardes
  - + preparar mi material
  - + Siento que a veces le exijo demasiado a mi cuerpo
  - + a veces las maestras de preescolar nos rompemos tanto la cabeza
- autoestima y superación personal
- Refieren pedir apoyo

} Reconocimiento de los  
otros

## Anexo 6

<<Cuadro tres bloques>>

Este cuadro permitió afinar los hallazgos y recurrencias para identificar las ramificaciones conceptuales para dar la posibilidad de identificar las categorías para la redacción del informe.

AGRUPACIÓN EN TRES BLOQUES		
RECURRENCIAS	DEFINICION DE CATEGORIA TEMÁTICA GENERAL	CATEGORIAS TEMÁTICAS A DESARROLLAR
<p><b>Lugar de origen</b>  <b>Aspecto socioeconómico</b>  <b>Antecedentes familiares</b>  <b>La figura materna como personaje principal en la socialización primaria y como representación de mujer trabajadora.</b>  <b>“échale ganas a la escuela”</b>  <b>Incidente crítico como dispositivo de cambio</b></p>	BIOGRAFICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización primaria</li> <li>- Identificación con la figura materna</li> <li>- Imaginario social</li> <li>- Imagen de sí mismo</li> </ul>
<p><b>La docencia como segunda opción:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carrera universitaria (deseos o epifanías)</li> <li>- Influencia de la madre</li> </ul> <p><b>Formas de ingreso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “la idea era trabajar”</li> <li>- “no tuve otra opción”</li> </ul> <p><b>Lo que se dice que es y lo que realmente es (el ejercicio docente)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La imagen que se tiene de educación indígena.</li> <li>- La educación preescolar como etapa esencial en la educación del niño</li> </ul> <p><b>Experiencias docentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicios: condiciones, recuperación de modelos, establecer un grupo.</li> <li>- Dificultades: qué les enseñó, la lengua indígena “ le entiendo poco”.</li> <li>- Expectativas: continuar estudios relacionados con su profesión docente</li> <li>- Satisfacciones</li> <li>- Insatisfacciones</li> </ul>	Entre el discurso y la realidad (Sentido de pertenencia)	<p>Imaginarios  Representaciones  Experiencia  Formación  Epifanías  Discurso  Realidad  expectativas</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo que implica pertenecer a un grupo.</li> <li>- Las normas que tienen que aprender las educadoras.</li> <li>- En busca del reconocimiento, la aceptación y la idea de ascender.</li> <li>- “a veces las maestras de preescolar nos rompemos tanto la cabeza”</li> <li>- Compromisos, responsabilidades, autoestima y valores.</li> </ul>	Cultura	<p>Ethos  Habitus  Identificaciones  Imaginarios  Representaciones  Reconocimiento de los otros  Movilidad social  sociomoral</p>