

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA.

**“CONFIGURACIÓN DE LA FUNCIÓN DE
SUPERVISIÓN DE LAS EDUCADORAS: EL DEBER
SER HECHO CUERPO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

ROSA LINDA SOTO VARGAS

DIRECTORA DE TESIS:

MAESTRA: MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO

DICIEMBRE 2018

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA.

**“CONFIGURACIÓN DE LA FUNCIÓN DE
SUPERVISIÓN DE LAS EDUCADORAS: EL DEBER
SER HECHO CUERPO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

ROSA LINDA SOTO VARGAS

DIRECTORA DE TESIS:

MAESTRA: MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	5
METODOLOGÍA	17
CAPÍTULO I: LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA DE EDUCADORA: NOBLEZA CULTURAL.....	31
1.1. El gusto por los niños pequeños	33
1.2. ¡Vas a ir a donde nosotros digamos!	42
1.3. ¡Por vocación!	52
CAPÍTULO II: SER PIONERAS EN EL SERVICIO EDUCATIVO: HACER CAMINO.....	63
2.1. Nos dieron las plazas	66
2.2. No había tantos jardines como ahorita.....	75
2.3. Fue un santiamén ahí	85
2.4. ¡Eras todóloga!	100
2.5. La señora fea: era de miedo.....	111
CAPÍTULO III: ASCENSO A LA FUNCIÓN DE SUPERVISIÓN: EXPRESIÓN DE BUENA VOLUNTAD.....	124
3.1. ¡Yo no batallé!	127
3.2. Me quise preparar.....	138
3.3. ¡Todas se quedaron sorprendidas!	156
CAPÍTULO IV: DEBERES DE LA FUNCIÓN DE SUPERVISIÓN: PERPETUACIÓN DEL HABITUS.....	171
4.1. Necesito tener el pulso.....	173
4.2. ¡No eres un libro abierto!	187
4.3. Esos años de servicio me los han ido enseñando.....	203
CAPÍTULO V: EL RETO DE LA EVALUACIÓN: UNA POSIBILIDAD DE MOSTRAR LO APRENDIDO.....	212
5.1. ¡Éramos evaluadas, para nosotras mismas!	214
5.2. ¡La Reforma llegó para quedarse!	221
5.3. ¡Yo las veo muy preocupadas por la evaluación!	232
CONCLUSIONES.....	240
REFERENCIAS.....	242

AGRADECIMIENTOS

“Conocer lo humano no es separarse del universo,

si no situarse en él”

(Morín, 1992:27)

Martita: admirable asesora, gracias por acompañarme en este proceso de formación, orientar el camino en la oscuridad de mis conocimientos, por reconfigurar mi identidad profesional, por compartir y regalarme momentos de tu vida en esas largas y productivas charlas donde compartimos múltiples experiencias que sirvieron para moldear mis pensamientos y alcanzar la meta.

Mireya, Loraine, Alejandra, Olga, Beatriz, María América, María de los Ángeles, Mary, Marisol, Jazmín y Alfonsina, correspondo a ti que compartiste tu vida profesional por la cual te formaste en la profesión humana de ser educadora, fuente de vida de conocimiento que tuviste el valor de educar en un mundo carente, tu juventud es legado generacional para la formación de futuras educadoras. Gracias a nombre de la niñez por entregar tu vida adulta para tener un mundo mejor.

A ti lector de esta tesis; quien recrea en las líneas escritas la propia esencia. El lenguaje que compartimos permite comunicarnos a distancia, gracias por los minutos de tu vida que tomas para comprender la complejidad del otro ausente.

INTRODUCCIÓN

En esta tesis presento reflexiones derivadas de un proceso de investigación realizado en la Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa (MECPE). Devela la *configuración de la función de supervisión de las educadoras: el deber ser hecho cuerpo*. Es una historia, entendida como; “la ciencia del pasado.” (Le Goff, 2005:29) que permite contar una pequeña parcela de realidad vivida por once educadoras que ejercen la función de supervisión, la cual permite tener un acercamiento a su práctica profesional. El trabajo constituye un relato que recrea su experiencia orientada por un deber ser, el cual se aprehendió desde los primeros años de servicio, se nutrió en su trayectoria profesional y se hace presente en la función que actualmente desempeñan.

Por medio de un tratamiento interpretativo puedo elucidar la constitución de una identidad profesional que se teje de vivencias de sus prácticas en la cotidianidad, marcan la singularidad y particularidad de una colectividad que da sentido a una historia que; “se ha convertido en elemento esencial de la necesidad de identidad individual y colectiva.” (Le Goff, 2005:18) Es así: un reconocimiento a sus prácticas calladas y silenciadas, es dar voz a su memoria y permite a otros la proyección de un pasado vivido, elegido, deseado o transitado en un ambiente social específico.

La identidad como una construcción puede ser abordada desde diferentes perspectivas teórica. Los estudios realizados por Mead permitieron brindar la base para poner al sujeto como objeto de conocimiento en las relaciones sociales y se interesó en el problema de la personalidad y la conducta de éstos en la sociedad. Su particularidad permite saber que los fenómenos que surgen en las relaciones entre sujetos tienen consecuencias en la formación de una sociedad.

Jürgen Habermas (1998) afirma que los ciudadanos pueden construir su identidad personal y social bajo el horizonte de las tradiciones, lo que hace que los sujetos

se comuniquen por tener un lenguaje compartido en el que basan sus acciones al interrelacionarse.

Alessandro Pizzorno en Aguiar (1999) plantea que es necesario problematizar la formación de una nueva identidad colectiva, de ahí la importancia de plantearse preguntas para la búsqueda de soluciones en los fenómenos de las relaciones humanas no solo desde la individualidad, sino de las colectividades que permanecen en el tiempo. Pensar en preguntas sobre los elementos constantes y compartidos que se construyen en las identidades. De esta manera, sus aportaciones abren el telón para la investigación sobre las relaciones de las colectividades.

Posteriormente Berger y Luckmann. (2003) Sostienen que la identidad constituye un elemento clave en la construcción de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. Se forma por procesos sociales. Es decir, existe en la particularidad de las colectividades. Un sujeto como objeto de estudio, poseedor de una subjetividad que al paso de los años construye una realidad determinada por lo social. En esta dinámica existen múltiples determinantes sociales, institucionales y contextuales que se involucran en la conformación de sus subjetividades. Ello es posible de aprehender a través del lenguaje, siendo éste la objetivación más importante del ser humano al expresar su realidad subjetiva.

Años más tarde las aportaciones de, Chihu. (2007) Permite centrar la mirada en los problemas micro sociales y por medio de sus estudios comprender a la sociedad a través de las formas que asumen los sujetos cuando se comunican, justamente en este planteamiento; la comunicación que se da entre los sujetos cobra una relevante importancia dado que, entre estos, existen multiplicidades de tejidos sociales que son producciones de sentidos diferentes dentro de un universo de simbolismos compartidos y determinados por prácticas específicas. Por ello, afirma que existe una identidad colectiva. En esas micro colectividades es preciso comprender su funcionalidad y estructura a partir de los vínculos

comunicativos que se establecen. Dicha aportación centra la mirada en el reconocimiento de la existencia de grupos sociales que son capaces de generar conocimiento a partir de sus vínculos relacionales.

De manera específica, Erving Goffman, (2009) al estudiar la personalidad de los individuos determina que existen estigmas y estereotipos en el medio social que son determinantes para que los sujetos se comuniquen y en razón de ello se categorizan las personas. La particularidad de su identidad entonces es específica de acuerdo a los atributos asignados, en razón de ello, es lo que permite la interrelación entre grupos. En consecuencia, los sujetos actúan para dramatizar su vida cotidiana. En la configuración que los identifica socialmente en la particularidad de su existencia, dentro de un conglomerado social, de ahí que, la particularidad e individualidad es determinante y define el actuar de los pequeños grupos cuando se relacionan entre sí.

Las aportaciones anteriores me permitieron identificar que los sujetos son poseedores de una identidad producto de las relaciones sociales. Que sus comportamientos son orientados por estigmas y estereotipos construidos por los grupos sociales de pertenencia, de acuerdo a un tiempo y espacio determinado. Comprendí que las interrelaciones entre los seres humanos se basan en las tradiciones culturales lo que les permite compartir un universo de sentidos y significados a través de la acción comunicativa que establecen en un mundo simbólico. Estos planteamientos posibilitaron pensar a las educadoras como un grupo social que han construido un universo de sentidos y significados compartidos. Pensar a la identidad como un constructo relacional y dinámico

Particularmente los planteamientos de Bourdieu son una forma de mirar a los sujetos que se interrelacionan en diferentes campos sociales, determinados por la intelectualidad. En estos campos se construye una identidad por “la vulgata que definía su imagen pública, identificándose con una identidad social impuesta desde afuera y surgida primero de un simple acercamiento, para hacer de ello un proyecto colectivo.” (Bourdieu, 2003: 28) Este posicionamiento, conlleva a

comprender y explicar la configuración que sobre su función hicieron las supervisoras mediante un proceso relacional no común, sino que el desarrollo de sus capacidades intelectuales las legítimo como profesionales en el campo de la educación, es un elemento sustancial para que se distingan de otros grupos sociales. Sus saberes y conocimientos que adquirieron en el campo educativo, dieron la facultad para ejercer una profesión y posicionarse a su vez al frente de diferentes grupos de educadoras, al ejercer con sus acciones una identificación y caracterización, que se distinguen por un conjunto de valores, principios, formas de ser y hacer profesionalmente, son poseedoras de un bagaje cultural específico propio de las educadoras, como sujetos sociales que viven su cotidianidad en un mundo de relaciones interpersonales mediadas por su subjetividad.

De ahí que al interrelacionarse construyan una identidad que las distingue y viven procesos complejos posibles de develar a través de la investigación educativa para advertir su cotidianidad y sus saberes profesionales. El campo de estudio sobre la identidad es una ventana para comprender: “la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social, y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciada en el mismo espacio.” (Giménez, 2010:12). Es por ello que sus ideas, nociones, concepciones y conceptualizaciones que configuran sobre el ser educadora tienen sus especificaciones. En razón de sus propias creencias asumen la función de supervisión en cada una de las zonas escolares que coordinan. Han construido una urdimbre de saberes que desean transmitir a las nuevas generaciones de educadoras. Son el medio por lo que ellas desean que se les reconozca y trasciendan en la historia del nivel educativo de preescolar.

El posicionamiento de Bourdieu (1989) abre el telón para reflexionar y analizar sus sentidos y significados que dan a sus prácticas e ir más allá de lo aparente. Pensar en qué son diferentes y al mismo tiempo comparten sus conocimientos bajo estructuras en común. Por esta razón, abordar la necesidad que tienen los sujetos sobre la búsqueda de una diferencia y el reconocimiento en el deseo de su

propia búsqueda existencial. Construyen y comparten ideas, creencias, nociones, saberes que las distinguen como un grupo social determinado.

De modo que la presente tesis; además sostiene una identidad profesional que, “no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia.” (Maalouf; 2013:33). De forma tal que el relato, es parte del tejido social, el cual se nutre de diferentes hilos analíticos tales como las representaciones sociales, los imaginarios sociales y la vida cotidiana de las once educadoras investigadas. En su conjunto forman parte de la construcción simbólica de los sujetos. Las representaciones sociales son las ideas, nociones y concepciones construidas social e históricamente en un tiempo específico; los imaginarios sociales son productos de la creación social compartida por los grupos sociales, producto de su historia. La dimensión de la cotidianidad corresponde al sentido práctico, vivencial y experiencias inmediatas que como seres sociales desarrollamos en espacios determinados. Producto de la socialización a la que estamos sujetos. De tal manera que, al abordar la identidad, necesariamente se tocan algunos aspectos relacionados con los hilos analíticos mencionados. La diferencia en relación a éstos, radica en que el interés central de la identidad es la caracterización distintiva de un grupo social específico, como en este caso corresponde a las educadoras.

Con la intención de explicar: ¿Cómo se configuró la identidad de las educadoras? Realice una lectura de interpretación para recrear sus vivencias que tuvieron: el origen de sus ideas que las caracteriza e identifica como profesionales al servicio de educación preescolar e ilustrar las condiciones sociales que estructuraron su práctica educativa. El recorrido de su vida profesional a través de sus experiencias en su desarrollo como educadoras, directoras y supervisoras, así mismo, las formas en que se apropiaron de sus saberes, conocimientos, formas de hacer y valores perpetuados para la sobrevivencia en su desempeño, las diferentes maneras de transmitir un conjunto de prácticas distintivas.

El trabajo de investigación lo adscribo en la tradición interpretativa, en el estudio de lo social en el afán de adentrarme en sus experiencias y aprendizajes contruidos, involucra el descubrimiento y explicación de lo que pasó ahí, en una época pasada, donde esta otro como sujeto en la investigación. El énfasis está puesto en las construcciones de primer orden que las educadoras construyeron en torno a su profesión y sobre lo que les significa ser supervisoras. Por ello los saberes, experiencias, concepciones, ideas y creencias compartidas constituyen el principal referente para la reconstrucción de esas realidades subjetivas de su vida cotidiana, de sus costumbres y sus formas de apropiarse de ellas.

Sus experiencias vividas conforman la reconstruir de un entramado donde se conjugan sus ideas sobre; sus primeros retos y desafíos al enfrentarse al desempeño de su función, sus avatares en el desarrollo profesional para poder sobrevivir en la vida laboral como mujeres trabajadoras en medios rurales del Estado de Hidalgo. Sus relatos son contenidos vivos de experiencias significativas que guardan un tesoro y son producto de sus vivencias particulares insertas en momentos coyunturales de un México modernizador de fin e inicio de un nuevo siglo. Conocer su historia profesional y adentrarse a los momentos coyunturales es reconocer que las educadoras son poseedoras de un cuerpo de conocimientos, valores, actitudes y habilidades construidas sobre lo que significa su función y a su vez les permite hacer frente a las demandas educativas.

El relato expuesto permite contextualizar la apropiación de un habitus, cuyo imperativo dio cuerpo y esencia a través de un deber ser, es lo que da sentido a su práctica profesional, es una estructura estructurante que como seres sociales construimos. Cabe aclarar que: “hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada.” (Bourdieu y Wacquant, 2005:186) Y en razón de ello, las educadoras investigadas consideradas como seres individuales únicos e irrepetibles, muestran esa individualidad que se hace presente desde lo social, lo que explica un proceso relacional de acuerdo a tiempos y espacios particulares que les tocó vivir, comprender así que, aquella esencia que se oculta y muestra está estructurada

por disposiciones donde subyacen formas de hacer, de pensar y sentir de una colectividad que se aprende en los procesos relacionales con otras educadoras que ejercieron la función.

La posición social que ocupan como supervisoras la fueron adquiriendo con sus acciones, ello hace que compartan estilos de vida profesional que guardan una estrecha relación con pensamientos y percepciones de un mundo en el que actúan con esquemas que se generaron por las condiciones sociales propias de su época, esto hace sostenible un proceso de diferenciación entre este grupo de educadoras.

Comprender su pensamiento es reconocer la complejidad de su práctica profesional, la constitución de múltiples elementos o partes que conforman un todo de su realidad subjetiva, sin embargo, para explicar su historia develo la construcción de un deber ser que “no descansa en sentimientos, impulsos e inclinaciones, sino sólo en la relación de los seres racionales entre sí, en la cual la voluntad de un ser racional debe considerarse siempre al mismo tiempo como legisladora.” (Kant, 2007:47) En este sentido, explico el imperativo que aprehendieron, al que aspiran pertenecer y es compartido con quienes se relacionan por medio de un lenguaje que orienta la reproducción histórica de conocimientos prácticos que perpetúan y se reproducen de generación en generación, a través de ideas que se caracterizan por una cultura singular.

En este sentido, la tesis aborda la recreación de la vida profesional de mujeres destacadas que ejercen la función de supervisión en nivel de preescolar en el Estado de Hidalgo, quienes dedicaron gran parte de su vida a prestar sus servicios, ejercieron dentro del nivel educativo diferentes funciones (educadoras, educadoras encargadas, directoras y supervisoras) y por la época que les tocó vivir fueron pioneras en la expansión de este nivel. Conforman un grupo de profesionistas que reproducen prácticas que tienen una historia digna de ser contada, el interés no solo descansa en su dedicación, responsabilidad en el trabajo y permanencia al servicio educativo de preescolar, sino en comprender las

estructuras de su realidad que las distingue por sus producciones imaginarias, construidas en la cotidianeidad de su práctica.

El interés por el desarrollo de esta investigación nace de manera genuina al haber sido educadora encargada en distintas escuelas unitarias en el medio rural de educación preescolar y tener contacto directo con supervisoras; en estos vínculos relacionales identificaba prácticas que no comprendía, sentía una carga pesada sobre las múltiples exigencias de lo que se me solicitaba, donde existía una constante revelación ante los imperativos de los haceres propios de la profesión. Situaciones y sentimientos que algunas veces eran compartidos con otras educadoras sobre los comportamientos de las supervisoras. Reflexionaba que ejercían un poder y control sobre nosotras. Advertía que la figura mítica de la supervisora era de imposición, control y sancionadora. En poco tiempo de convivir y socializar en el grupo de las educadoras empecé a percibir que la figura de supervisión se diferenciaba y se respetaba, empecé a compartir sus ideas y la figura se convirtió en un fantasma que me perseguía en cada actuar de mi práctica docente y terminaba realizando las actividades pedagógicas de acuerdo a prácticas, costumbres y tradiciones propias de sus ideas que se realizaban sobre acciones propias del nivel de preescolar, aunque a veces no estaba de acuerdo.

Con estos primeros cuestionamientos e interrogantes, una vez problematizadas mis ideas ingenuas, pude centrar mi atención en reconocer que las supervisoras son poseedoras de un cúmulo de experiencias y conocimientos construidos en otro tiempo y espacio social. Es decir, lo que actualmente son y demuestran ser las supervisoras sobre su función, no es producto de la inmediatez en la práctica, sino que es fruto de una serie de relaciones que establecieron con los otros, de quienes aprehendieron formas de hacer y conducirse. Múltiples preguntas vinieron a mi mente, lo cual me hacía necesario conocer cómo habían arribado a tales construcciones. Ello me llevó por diferentes caminos en el intento de tratar de comprender por qué se posicionaban en la función de supervisión con ese poder y don de mando. Con estos supuestos me adentré en el campo de la identidad con el fin de identificar esos rasgos distintivos de las supervisoras.

Es así como finalmente, doy a conocer los significados que subyacen en sus prácticas que se configuraron al paso de los años durante su vida profesional, comprender la consagración al servicio de educación preescolar. Sus saberes, conocimientos, ideas y nociones orientaron la construcción de “un modelo generador relativamente simple que permita explicar teóricamente la lógica de la práctica.” (Bourdieu, 2007:160) El entramado presenta un conjunto de ejes articuladores que tensa cinco capítulos, cuyo sentido tiene mostrar la construcción del habitus del deber ser hecho cuerpo, desde su función como supervisoras.

En cada uno de los capítulos se exploran las ideas, pensamientos y nociones que se construyeron socialmente desde antes de entrar a la carrera, durante el ejercicio de su profesión y que actualmente transmiten para formar y apoyar a las nuevas generaciones de educadoras. Con la intención de reconstruir su historia, para mostrar su realidad, voy interpretando su subjetividad construida, en la interrelación de la psique y lo social, donde el habitus construido tiene relevancia para sancionar y regular las prácticas de las educadoras noveles. “Este universo de significaciones establecen lo que “es” y “debe ser” cada sujeto y su mundo en esa sociedad. Instaurando identidades dentro de un contexto de significaciones”. (Anzaldúa, 2007:53) Por lo tanto, estos imaginarios muestran un constructo que hace frente a los retos y desafíos que se presentan actualmente en un México de transformación global, donde las y los docentes hacen esfuerzos sustanciales para que la educación llegue a todos los niños y las niñas.

Cabe señalar que las educadoras enfrentaron una multiplicidad de realidades, donde su formación profesional les permitió: “adquirir y aprender continuamente, es un proceso cuyas implicaciones son complejas.” (Ferry, 1990:26). De ahí que, el contenido de cada uno de los capítulos muestra construcciones de primer orden, que intento reconstruir e interpretar para dar contenido a una historia que muestre una descripción densa de la cultura compartida por las supervisoras.

Es decir, la tesis que presento corresponde a una posibilidad de poder explicar y comprender cómo se piensan y asumen en su función, donde identifiqué el peso

que tuvo la apropiación e incorporación de saberes y experiencias vividas sobre lo que debe ser y saber hacer una educadora. Bajo la lógica de contar una historia, presento en cada capítulo una parcela de la realidad construida que accede a comprender sus ideas, pensamientos y sentidos que orientaron sus prácticas, así como los retos y desafíos a los que se enfrentaron. Por último, las expectativas que les genera la implementación de nuevas demandas expresadas en la actual Reforma Educativa.

Recreo el mundo laboral y profesional donde se apropiaron de un habitus para el ejercicio de su profesión. Es un “mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados.” (Bourdieu, 2007:87) En consecuencia, es lo que las define por sus acciones que dan continuidad y sentido a sus formas de actuar en cada una de sus prácticas que ejercen en las zonas escolares. Es remontarnos a otra época donde se constituyó su forma de ser y hacer.

A partir del primer capítulo reconstruyo tres ideas que orientaron la toma de sus decisiones profesionales, en ese momento histórico que les tocó vivir a las educadoras entrevistadas y fueron determinantes en la elección de la carrera: Con la intención de entrar al campo educativo pusieron su mirada en el gusto por los niños pequeños, como algo puro que surge en la contemplación del otro y se impone a partir de lo que se observa de sus saberes y conocimientos frente a las prácticas educativas, otra idea fue por culpa del imperativo impuesto a través de la orden de un padre que ejerció su poder al creer que la carrera era la mejor opción para garantizar el honor de una dama, quien se empezaba a preparar intelectualmente como profesional en una época donde solo algunas mujeres salían de sus hogares, se sintetiza en el mandato de ¡Vas a ir a donde nosotros digamos! Y una tercera idea marcada por la asignación de significaciones sobre las cualidades que deben tener quienes desean ser educadoras; tales atributos asignados socialmente como la vocación. En su conjunto nos remonta a imaginarios construidos desde el siglo XIX, los cuales fueron enarbolados a

principios del siglo XX cuándo una de las características sustantivas para ser docente era la pasión y entrega.

Enseguida en el segundo capítulo, se reconoce cómo el grupo de educadoras al entrar al campo intelectual de la educación aprehendieron desde sus primeras experiencias el oficio y marcaron con una huella su vida profesional. Fueron mujeres que tuvieron la oportunidad de tener un trabajo remunerado en corto tiempo, al haber estudiado la normal con planes de estudio de tres o cuatro años equivalente al bachillerato. Siendo así, acreedoras de una plaza para ejercer su labor en comunidades rurales donde ponían a prueba sus habilidades, conocimientos, saberes para realizar múltiples actividades propias de una educadora encargada en un jardín de niños unitario. Se convertían en todólogas de un oficio, vigiladas, controladas y disciplinadas por una supervisora quién se encargaba de sancionar o aprobar cada actividad realizada. En este marco aprehendieron el oficio desde sus primeros enfrentamientos con la práctica.

Posteriormente en el tercer capítulo, muestro su ascenso en la carrera docente hasta llegar a la función de supervisión. Identifico en este trayecto expresiones de buena voluntad, en tanto que las educadoras se apropiaron de cualidades que fueron reconocidas y les permitió distinguirse entre las demás. Algunas lograron su ascenso por este reconocimiento de parte de la supervisora titular quien otorgaba provisionalmente el puesto de directora; o por la parte sindical o institucional quien asignaba provisionalmente esta función. En estas designaciones se destacaba el peso de saber trabajar y amar su trabajo. Contextualizo el momento histórico que les tocó vivir cuando con el programa de Modernización Educativa, se otorgó un valor determinante al mecanismo de escalafón. Por medio de este se legitimaban los ascensos y los mejores lugares eran para quienes profesionalizaban su práctica a nivel licenciatura. En ese trayecto de ascensos, adquiere relevancia la participación y lealtad al SNTE para obtener como beneficio una clave de supervisora.

Enseguida en el cuarto capítulo doy continuidad al relato, donde las educadoras ahora ya desde la función de supervisoras, despliegan y ejercen sus creencias sobre su función, ponen en práctica sus saberes para comunicarse con el grupo de educadoras que se les asigna en cada zona escolar. El deber construido se oculta y se muestra. Esto es, recuperan experiencias tendientes a matizar y a atenuar las experiencias negativas que ellas experimentaron en los primeros años de su carrera. No obstante, reconocen cualidades y aprendizajes que tuvieron un efecto determinante en su vida profesional. El dedicarse por varias décadas a la profesión, les dio la posibilidad de legitimar los saberes y aprendizajes dignos de ser transmitidos a las nuevas generaciones más jóvenes, donde continúa el mandato de un deber ser ante la responsabilidad que cada una de ellas, las legitima y las posiciona ahora en un cargo diferente.

Al final en el último capítulo, se muestran las competencias que consideran poseer las supervisoras para enfrentar los retos y desafíos actuales. La reforma educativa que inició en 1992 con el Programa de Carrera Magisterial contempla en uno de sus ejes con la evaluación individual y voluntaria con el fin de revalorar la función social y económica del magisterio. Las educadoras participaron en el escalafón horizontal para ser acreedoras de los estímulos a su desempeño. En 2013 con la reforma educativa se institucionalizó la evaluación a los docentes y entró en vigor un nuevo sistema de profesionalización docente. La evaluación como dispositivo que regula el ingreso, la promoción, reconocimiento y permanencia en la docencia. En este escenario actual las supervisoras entrevistadas expresan estar preparadas para las nuevas exigencias, porque pueden desplegar ese habitus construido.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación responde a múltiples preguntas para las que no tenía respuestas. Durante su realización hubo dudas, incertidumbres, aciertos y desencantos. Mis supuestos se pusieron en duda para re-configurar nuevos saberes profesionales. Lo anterior me causó desequilibrios emocionales e intelectuales que paulatinamente superé en la medida que avance en la interpretación de los datos que explicaba la construcción de un deber ser hecho cuerpo de las educadoras. Reconozco que inicié con la idea de superación profesional, al sentirme incompleta en algunos aspectos de mi práctica docente, que, aunque pensaba que tenía conocimientos y saberes producto de una formación continua, éstos no eran suficientes para dar respuesta a algunas preguntas que me hacía. Fueron precisamente éstas el punto de partida para iniciar con un proceso de reflexión que sirvió para investigar cómo es que las educadoras aprendieron su profesión.

La transición de una preocupación didáctica, donde tenía ilusiones y fantasías personales sobre la práctica, me obligaría a reconocer que ésta no era suficiente. Inicialmente deseaba encontrar respuestas para que todos los niños y las niñas aprendieran los números como preocupación central; por ello mi interés se orientaba hacia la intervención y mejora de mi propia práctica. Uno de los planteamientos fundamentales para construir un problema de investigación fue reflexionar que la práctica docente va más allá de lo aparente, de lo visible, de lo inmediato. Identificar que existen circunstancias complejas que la determinan al estar inserta en la práctica educativa como práctica social, donde lo cultural, lo económico y lo político entre algunas dimensiones sociales, constituyen el telón de fondo que permite su comprensión. Por tanto, aunque el interés inmediato sea lo didáctico, éste no puede ser reconocido ni explicado sino a partir de otras dimensiones.

Bourdieu (1978) plantea que; hay que superar el empirismo ingenuo para construir el objeto de estudio. Éste se construye deliberadamente y metódicamente para preguntarse los problemas planteados para que surjan nuevas ideas. Ante ello, asumí que los problemas tenían un método el cual tenía no solo que conocer sino vivirlo y recrearlo durante mi formación profesional. Durante ese trayecto la teoría fue el pilar fundamental para develar y acercarme cualitativamente a los rasgos característicos de una parcela de la práctica educativa, expresada en mis preocupaciones investigativas. El proceso que experimente de rupturas y desequilibrios corresponde a lo que Sánchez (1983) denomina problematización.

Reconozco como parte del proceso de la problematización un alejamiento para comprender qué; “el conocimiento humano es también construcción de símbolo, es decir, de conceptos con lo que guiamos nuestra relación física y consciente con el mundo que nos rodea.” (Sancén, 2010: 129) En esta contradicción personal solo pensaba en un ser individual capaz de resolver los problemas existentes y percibidos en las relaciones inmediatas, sin embargo, había otros significados por reconocer en las relaciones de los sujetos y actores educativos investigados, en aquel tiempo percibía que existía una red compleja de relaciones que elucidar de la cual no escapaba en mis relaciones con las educadoras. Comprender que no era un sujeto aislado de mi entorno, aunque en esos momentos cargados de narcisismo no lo reconocía. Solo pensaba con poderes mágicos para resolver los problemas educativos.

Dada mi formación y experiencia profesional en otras áreas del conocimiento de las ciencias duras, sustentaba la apreciación de lo social y la construcción de conocimientos sobre las bases del paradigma empírico analítico–cuantitativo. Esa fue otra ruptura que me desequilibró. Para mi sorpresa la investigación cualitativa se oponía a mis saberes, las contradicciones fueron permanentes llevándome a cometer más errores que aciertos. Este desequilibrio sirvió para distinguir entre un paradigma y otro, reconocer que soy un ser social que se constituye en relación con otros sujetos en la cotidianidad, que no somos números estadísticos, sino que, los seres humanos somos sujetos con una continua construcción de procesos

identitarios. Necesitaba “comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes.” (Santamaría, 2011:8) Por lo que, para continuar en este proceso de formación viviría nuevas formas de acercarme a los sujetos con sentimientos, emociones y vivencias. Ellos estaban ahí para captar su realidad.

En el proceso formativo de la MECPE; los materiales bibliográficos, socialización con mis compañeros, visitas a congresos y conferencias, servirían para reconocer y profundizar más en lo que estaba pasando, intentar dar respuesta al por qué se daban los problemas de lo educativo, poner atención en relaciones dialógicas entre seres humanos, en lo que no había puesto mi mirada. El principal obstáculo era: “en este camino, aniquilar toda diferencia, reducir el otro al uno.” (Musicante, 2005:64) Es decir que, en la individualidad había contenidos mudos que no hablaban y estaba un otro aislado de sentidos y significados que desconocía, me enfrentaba a una realidad educativa que tenía una historia desconocida, que no podía explicar desde lo que creía conocer.

Solo inducía a través del proceso de problematización que el problema de la práctica docente que proponía era diferente a un problema de investigación educativa. Además, que “el multifacético comportamiento humano, con todos sus matices tan sutiles y vinculados al contexto, tal como se nos ofrecen en el proceso educativo, no pueden ser adecuadamente captados dentro de la estructura epistemológica y metodológica del neopositivismo.” (Husén, 1988:51) Para ello necesitaba, reconocer la manifestación de los comportamientos humanos, esto me obligaba a comprender que estaba frente a seres vivos que se relacionan en la complejidad de sus prácticas y dan sentido en la especificidad de sus contextos.

Dicha reflexión fue orientando mi interés investigativo, se trasladó de lo didáctico hacia sujetos sociales específicos, como fueron el grupo de educadoras con la posición de supervisión, mirarlas como sujetos que se relacionan en su vida cotidiana, que aprenden en sus interacciones y se constituyen a partir de ellas, como sujetos de carne y hueso que tienen múltiples experiencias de vida,

haciéndose necesario buscarlas y conocerlas en su realidad multifacética. De ahí que pensé en indagar lo correspondiente a su vida profesional con el fin de intentar comprender por qué actuaban de determinada manera. Centré entonces el interés en nuevos retos para reconstruir la realidad compartida por las supervisoras en el desempeño de su función. Enfrente para ello rupturas relevantes, al trascender la ingenuidad de mirar solo los límites de un aula y las relaciones que se establecen entre niños y educadora.

Conforme avancé en la discusión de los contenidos de los cursos de la MECPE la reflexión sobre algunos conceptos clarificaba mis inquietudes. Como alumna sentía una gran responsabilidad para aclararme el torbellino de ideas generado. Empezaba a “comprender inquietudes personales y cuestiones públicas, biografía e historia, y el ámbito de sus intrincadas relaciones”. (Mills, 2000: 236) La mirada entonces necesitaba los lentes de la teoría para ver no solo lo aparente, de tal forma que la revisión cuidadosa de los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) fueran determinantes para reflexionar y dar respuestas a mis preocupaciones que intentaban comprender la génesis de un mundo simbólico compartido por las educadoras. Lo anterior me llevó a vivir un alto impacto de curiosidad despertando el interés por conocer más y más. De continua exploración sobre los avances de la investigación educativa, escuchar audio conferencias, asistir a conferencias presenciales, leer artículos y publicaciones relacionadas con los campos de investigación, mismos espacios y documentos que fueron mis herramientas para abrir el telón a nuevas miradas sobre los problemas de práctica educativa.

La sorpresa de conocer y saber atrapé el deseo para plantearme nuevos retos y desafíos. Entraba en un mundo de la pseudoconcreción y la destrucción, necesitaba una actuación: “objetiva y prácticamente, la de individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza.” (Kosik, 1985:25) Estos momentos fueron determinantes para reconocer que en la vida ordinaria existen prácticas cuya naturaleza da la posibilidad de investigar en sus claros

oscuros y develar su realidad subjetiva. Acercarme a las educadoras que tienen una historia de sus prácticas.

Al ser educadora ciertamente estaba implicada; juzgaba, aseveraba los errores, los marcaba como desaciertos, al paso del tiempo al reflexionar sobre lo que iba descubriendo se fueron neutralizando mis aseveraciones. En esta fase de reflexión identifiqué que mi interés investigativo se relacionaba con mi propia historia profesional. Donde desde hace veinte siete años había vivido en mente y cuerpo con un fantasma, la demanda que me hacían mis superiores sobre mi trabajo que cargaba todos los días y a todas partes. Me invadía de manera constante y permanente, se había convertido en una carga existencial para mi desarrollo profesional. Incluso se hacía presente en mi vida personal, con contrariedades abismales de pensamiento e ideas frente a la práctica. Identificaba que las supervisoras y yo teníamos representaciones de mundos existenciales diferentes, pero buscábamos fines educativos iguales. Las relaciones eran complejas para entender lo que ambas buscábamos. La dimensión histórica cobró relevancia en tanto que “se construye poco a poco en y por la historia y por el hombre a través de la historia.” (Ardoino, 1997: 134) En la triangulación de esta complejidad iniciaba en reconocer la existencia de seres humanos con una vida singular.

Previamente a la entrada al campo, empezaría a problematizar con múltiples cuestionamientos que se centraban en saber ¿Por qué ejercen las supervisoras el poder sobre las educadoras? infería e incluso afirmaba que el poder que se les otorgaba era patológico por las formas y maneras tan salvajes sobre el trato que dan a las educadoras, era oculto y silenciado en las relaciones educadora-supervisora. Me cuestionaba ¿Cómo había sido posible que ascendieran a un poder? Múltiples ideas surgían sobre su función, percibía un problema insoluble y pendiente por resolver. Es así como llegué a definir un problema de investigación: entendido este como: “lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente la investigación en

cuestión.” (Sánchez, 1993: 66). De esta manera, el camino aún era poco claro solo sabía que necesitaba investigar lo que pasaba en estos sujetos fantasmáticos y míticos para mi propia realidad subjetiva.

Por lo tanto, para conocer en voz de las supervisoras el ejercicio de su función inicié la entrada al campo, conceptualizado como aquel que: “designa un lugar y un objeto de investigación.” (Auge y Colleryn, 2005:87-88) En esta delimitación tuve la posibilidad para acercarme y establecer el rapport con cada informante, de poner en juego mi subjetividad para comprender sus sentimientos, emociones y prestar atención a las narrativas de sus experiencias. Atendía la recomendación metodológica de no ser intrusiva, de respetar sus tiempos y sus espacios, el compromiso del anonimato y principalmente aprendí a desarrollar la capacidad de escucha e indagación sobre su interioridad.

Al acercarme y escuchar sus experiencias me dejaría impactada desde las primeras entrevistas realizadas. En los primeros encuentros no dejé de sorprenderme por todos sus saberes, conocimientos y actitudes para continuar en el servicio de educación preescolar; sobre el dinamismo que las caracteriza a pesar de tener más de cuarenta años en el servicio. Cada una de sus experiencias recreó la “vida cotidiana de una cultura distinta.” (Auge y Colleryn, 2005: 87) De ahí que, el dialogo compartido me llevó a conocer un mundo distinto. A saber, que a pesar de compartir una misma profesión hay una historia desconocida por: “la significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra, en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones.” (Guber, 2004:84) Los momentos históricos eran singulares y particulares sus experiencias de vida eran abismales, esto fue una de las primeras reflexiones que contrastaba con mis supuestos. En este momento había nuevos marcos de referencia, cada educadora tenía un mundo de experiencias que poco podía imaginar. Múltiples preguntas y cuestionamientos nuevos surgieron, los cuales registraba en el diario del investigador y orientarían el encuadre del problema de investigación.

A través de las entrevistas a profundidad rescate su subjetividad. Los “encuentros cara a cara entre investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” (Bogdan y Taylor, 1992: 101) Me permitió despertar mis sentidos sobre la curiosidad de investigar qué estaba presente y lo aparente y que es lo que se ocultaba.

Percibí así, una realidad que construyeron desde que fueron niñas en el contacto con sus educadoras, había imaginarios sociales sobre modelos de otros sujetos relacionados con el campo educativo, sus ideas tenían una alta influencia social. Justamente eran poseedoras de una identidad que las distinguía, compartían experiencias similares a pesar de no conocerce, diferentes elementos y situaciones que las identificaba. La identidad como “una cuestión de símbolos e incluso de apariencias.” (Maalouf, 2013: 158) Esta mutiplicidad de elementos es lo que daba sentido y significado a su práctica educativa, en algunas veces sin reconocer que son poseedoras de una experiencia digna de explorar y dar sentido.

Tuve así, el privilegio de visitar a las supervisoras en sus oficinas donde se encuentran sus zonas escolares. Las escuche con atención ante la apertura que tuvieron para narrar su historia y compartirme experiencias desconocidas. Cada diálogo con ellas los grabe y transcribí textualmente. Al volver a escuchar sus relatos de vida profesional era un deliete, una sorpresa ante todas y cada de las experiencias narradas. Desde estos momentos reconocía todo su bagaje cultural y la urdimbre de saberes que fueron construyendo al paso de los años. Empezaba a percibir que eran poseedoras de un conjunto de elementos distintivos dentro del grupo de educadoras y eran sujetos claves en el nivel de educación preescolar.

Sin lugar a duda tenía oro en mis manos. Estaba frente a un abanico de historias vividas que daba significaciones a sus prácticas. Al utilizar la investigación cualitativa e interpretar su realidad subjetiva, empecé a comprender sus comportamientos, a conocerlas y transportarme a mas de cuarenta años. La

recreación oral transportó mi mente a imaginar sus vivencias que me sorprendían. Era un mundo no conocido, ni imaginado. Había “una construcción simbólica ó estaba en mis manos una masa de datos por analizar y realizar un “descubrimiento en proceso.” (Taylor y Bogdan, 1992: 159) Encontrar lo que subyacía en los discursos, descubrir lo que no estaba aparente, seguir pistas de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas. Esta primera recreación orientó el primer bosquejo de los ejes de análisis y una posible estructura del entramado donde percibí que la apropiación de saberes sobre su función de dirigir y coordinar una zona escolar había sido aprehendida desde los primeros años de servicio. Situación que no dejaba de asombrarme.

Sin lugar a duda estaba frente a una historia digna de reconocer, la motivación hizo que sobre aumentará la interpretación, la sorpresa de sus experiencias me llevo también por caminos de supuestos que fueron teniendo su propia ruptura. Llegó el momento que mi mente se paralizó al analizar los discursos de cada una de las educadoras investigadas, había un re encuentro con el espejo de experiencias que reconocía. Estaba viviendo un proceso que: “implica un momento de desposeimiento del yo egoísta y narcisista.” (Ricoeur, 1995:106) Romper con mi individualidad, el propio narcisismo y mi yo, fue una tarea que resultó dolorosa, ya que formaba parte de mi vida personal y profesional. Logré en medio de este dolor y temor de encontrarme en algunos discursos, en medio de esta implicación logré una primera construcción de categorías empíricas, que a la luz de la teoría hasta ese momento revisada iba tomando forma.

La categorización fue un ejercicio de especial relevancia, ya que empezaron a fluir las ideas, conjuntar e identificar en cada uno de los ejes la información empírica que los sostenía. Sobre vino a mi persona una tranquilidad por tener suficiente información, sin embargo, cuando empecé a revisar y leer diferentes referentes bibliográficos me encontré con la gran responsabilidad de comprender su realidad, a definir el proceso de identidad profesional que las constituye y da estructura al cuerpo de conocimientos, saberes y prácticas que ejercer como profesionales.

Los datos estaban ahí para comprender lo que se ocultaba, no bastaba con saber porqué habían realizado la elección de la carrera, la relación con los otros en el trabajo en los jardines unitarios, haber cumplido con las tareas de dirección, de organización y gestión escolar, conocer los primeros cimientos de formación para el ejercicio de la función directiva y de supervisión. Dentro de este entramado parte de un tejido social sin lugar a duda habían aprehendido el imperativo de un deber, el cual se hizo cuerpo, por el cual se sostienen en sus comportamientos para dirigir una zona escolar. Entonces las categorías que me permitieron sostener esta reflexión fueron los: Ejes o núcleos que Taylor denomina tipologías. (Taylor y Bogdan, 1992) Mismos que orientaron y fueron dando cuerpo tentativo a un índice. Utilice para ello las siguientes: la elección de la carrera para ser educadoras, sus primeras experiencias, ser pioneras en el servicio de educación preescolar, la transición a la función directiva y su desarrollo profesional, los retos en los momentos actuales y funciones sindicales.

Al analizar en profundidad los datos construidos mediante el entramado del índice, encontré: “un cofre oblongo de madera que, por su perfecta conservación y asombrosa dureza, había sido sometida a algún procedimiento de mineralización.” (Poe, 1999:24) En dicho cofre había presente recuerdos que fueron narrados de una manera específica y singular, eran parte de su memoria viva, pero no compartidos. Los datos los consideré valiosos porque guardan experiencias que representan una historia no contada, e ilustran los tiempos coyunturales de la expansión del servicio educativo del nivel de preescolar. Al interpretar sus vivencias profesionales, son tesoros de una historia larga y aparentemente cerrada por el paso de los años, son partes estructurales que se constituyeron a través de vivencias olvidadas por la propia historia, pero que son parte de un cuerpo de saberes y haceres de prácticas educativas. Es un proceso histórico que constituye a su propia identidad profesional, sustentada por múltiples significados que orientan los haceres transmitidos de generación en generación.

En este momento del proceso, la revisión de elementos teóricos sobre el campo de la identidad fue fundamental para profundizar en los primeros análisis. Así

mismo, con la dimensión histórica de los procesos educativos. Me adentré en la búsqueda de información sobre el origen de la educación preescolar, sobre los momentos históricos que definen a los sujetos en el servicio de educación preescolar. Dicha búsqueda orientó la importancia pertinente para comprender las condiciones sociales por las que se definen y orientan sus haceres en los momentos actuales.

Las categorías rudimentarias, transitaron hacia una reordenación de sentidos. En un primer momento el tratamiento parecía desarticulado. No obstante, encontraba como punto de confluencia la comprensión sobre la apropiación de los conocimientos, saberes y valores que conforman su desempeño actual en la función de supervisión que aprehendieron en la práctica, una búsqueda de aquello que esconden, de lo que saben actualmente sobre su profesión. Ese mismo saber que aprehendieron en otro momento histórico en la relación establecida con otras educadoras, quienes les transmitieron valores, saberes y principios que fueron incorporaron paulatinamente. De esta manera, los conceptos y proposiciones teóricas adquirieron sentido en la comprensión de la información que poseía, se desdoblaba ante mi mirada una posible historia que contar.

Necesariamente analicé con mayor detenimiento las perspectivas teóricas sobre la identidad, donde identifiqué que la identidad era un tema que se podía abordar desde diferentes disciplinas, dado que existen: “atributos de pertenencia social que implican la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales.” (Giménez, 2007: 62) Siendo justamente lo que caracteriza a las educadoras que ejercen la función de supervisión, existía un reconocimiento totalizador solo orientado por el tema. Centraba la mirada en la identificación distintiva de múltiples saberes de las educadoras por develar, una realidad subjetiva necesaria por reconocer por el complejo de sus valores.

Al paso del tiempo comprendí que la identidad, no solo se compone de los atributos de sujetos, sino que, es un proceso relacional que se construye. Este fue un primer intento de construcción, una búsqueda de sentidos construidos wur

daban cuerpo a un relato. Quise volverme poética y escribir de la misma manera, pero solo reflejaba un romanticismo con el que trataba sus historias. Situación que no me dejaba satisfecha. En esta construcción, el tiempo fue un referente fundamental para ordenar y reflexionar sobre los datos.

Pronto y después de múltiples lecturas encontré un espejo del deber ser cargado de subjetividades, donde había saberes, conocimientos y actitudes para su perpetuación, una construcción de su propia realidad. Podía inferir que estaban presentes costumbres propias de un campo de culturas que daban sentido a las subjetividades características de las supervisoras, quienes están ubicadas en un espacio social estratégico para vigilar, controlar y supervisar las zonas escolares y a las educadoras. Había un complejo de experiencias que empezaba a interpretar en sus experiencias y por las que se hacían presentes.

En los primeros intentos de escritura intenté además realizar: “un proceso de compaginación y reunión del relato, de modo tal que el resultado capte los sentimientos, modos de ver y perspectivas de la persona.” (Taylor y Bogdan, 1992:174) En este sentido, buscaba que dicho relato tuviera una cohesión y una coherencia de cómo se fueron constituyendo en la función de ser supervisoras, de cómo se fueron posicionando de dicho cargo al paso de los años. Las habilidades eran escasas quería expresar mis ideas pero mis saberes eran insuficientes para expresar el contenido referencial.

Remontarme a su época y tiempos específicos llevó a buscar más referentes para poder reconstruir su narrativa. Así el cuerpo de la tesis empezaba a presentar una mejor orientación cargada de sentidos y significados que daban cuerpo a una historia de vida de profesional. La identidad la recuperé como un analítico teórico que orientó la construcción por su “carácter estratégico y a su poder condensador, pero también a la percepción creciente de su necesidad teórica”. (Giménez, 2007:53) Lo que me obligó a profundizar sobre otros referentes teóricos como la construcción de experiencias.

Tenia datos múltiples de discursos que sustentaban una narrativa biográfica. Había que comprender su realidad vivida, reconocer su subjetividad e identificar sus saberes que construyeron durante su práctica, desde antes de ingresar al sistema educativo, hasta saber los retos que enfrentan en la actualidad, poder interpretar el conjunto de saberes construidos mediante múltiples experiencias que dan significado de ser educadora, es saber cómo se relacionaron con otros para dar sentido a su vida profesional.

La supervisoras develaban un aprendizaje por experiencia, entendido como aquello que: “prevalece en la adquisición de los muy numerosos saber-hacer de los oficios, adquisición que pasa por una relación directa con la experiencia y por la ejecución en situación real de gestos profesionales.” (Delory,2014:705) Reflexionar sobre lo anterior era pensar que las educadoras a lo largo de su vida profesional ejercieron prácticas situadas en contextos específicos que las identifica pero a la vez la distinguen por saber – hacer y que en la actualidad son el marco de referencia para ejercer la profesión de ser educadora.

Al conjunto de prácticas realizadas puse énfasis, entonces inferí que había: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes.” (Bourdieu, 20076:86) Dichos sistemas estructurados en ideas, pensamientos, creencias, dan sentido a sus prácticas en la función de supervisión para lograr los fines educativos. Entonces definí que había una estructura: la cual daba sentido al habitus del deber ser. Ello regulaba sus prácticas en cada una de las zonas escolares, presenten en un conjunto de haceres que permanecen por medio de la transmisión de conocimientos que dan forma a un cuerpo de saberes constituidos a lo largo de su vida profesional. Es por ello que casi al finalizar el relato recuperé la estructura del habitus del deber ser como referente para comprender la construcción oculta en sus práctica y que hoy tengo la gran oportunidad de reconocer y develar por medio de esta tesis.

El reconocimiento permite mostrar las relaciones que establecieron las educadoras para construir sus ideas, nociones y concepciones que determinan sus prácticas en común, las cuales son representaciones, desde Jodelet (2007) están conformadas por tres esferas de pertenencia a lo social: la subjetividad, que considera los procesos que operan a nivel de los mismos individuos; la intersubjetividad de situaciones en un contexto determinado y contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos; y la transubjetividad que resulta del acceso al patrimonio de recursos proporcionados por el aparato cultural para la interpretación del mundo. Encontré así, nociones que tienen sobre sus prácticas educativas e ideas sobre lo que es ser educadora, permanecen en el pensamiento como estructuras estructurantes desde antes de elegir la carrera profesional.

Develar entonces, el pensamiento de cada una de las educadoras investigadas sobre los imaginarios sociales que poseen, “al poner el signo, lo imaginario social, por primera vez en el desarrollo del universo, da existencia a la identidad, y lo hace de una manera tal que no existe y que no puede existir en ningún otro sitio, instituye la identidad, y la instituye en y por la figura.” (Castoriadis, 1989: 289) Estos es, la busquedad de la existencialidad de su profesión tiene como principios imaginarios sociales que se construyeron en otros tiempos y en otros momentos, es lo que hace posible las relaciones a partir de compartir ese conjuntos de representaciones que son la esencia de la función que representan y se comparten en códigos sobre las prácticas singulares y específicas.

Cabe destacar que, en su vida ordinaria existen experiencias que: “varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo.” (Rockwell, 1997: 13). Sin embargo, a pesar de la diferencia, existen un conjunto de saberes que las identifica y la distingue por los momentos coyunturales de políticas educativas propias de la modernización educativa en la expansión del servicio educativo de preescolar. Es lo que da singularidad y especificidad a las formas de comportamientos que asumen en el ejercicio de la función de supervisión, además es una constitución identitaria que se estructuró

socialmente al paso de los años dentro de una complejidad que se puede analizar y develar a partir de su reconocimiento.

Por lo antes expuesto, logré una narrativa que permite situar en tiempo y espacio los procesos identitarios a través de los cuales las supervisoras se constituyeron. Es un análisis cualitativo que sostiene una lógica sobre sus discursos en razón de sus experiencias, las cuales organice en razón de un análisis de segundo orden sobre sus vivencias en la vida ordinaria. Son representaciones que muestran las estructuras estructurantes que les permite compartir un mismo lenguaje, mujeres que trabajan en un contexto específico y comparten códigos sociales que se identifican a su vez como algunas de las primeras mujeres trabajadoras que rompieron los paradigmas del sometimiento femenino del hogar, al trascender como profesionistas llevan consigo imaginarios sociales que las constituye y las distingue en sus posiciones como sujetos de entrega y pasión a su profesión. En consecuencia dan cuerpo a un deber ser, que les da la posibilidad de compartir y dar sentido y significado a su práctica en la cotidianeidad que viven y recrean en cada una de sus experiencias que despligan, imperativo que por ende comparten y ponen en práctica en la atención a las nuevas demandas educativas orientando los nuevos retos y desafíos de la reforma educativa promulgada en el año 2013.

CAPÍTULO I

LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA DE EDUCADORA: NOBLEZA CULTURAL

La posibilidad de autonomía individual se actualiza en la emergencia histórica del individualismo, al tiempo que sigue siendo inseparable del destino social e histórico.

(Morín, 2003: 78)

Este primer capítulo explora las ideas de las educadoras en el momento que dieron génesis al pensamiento para elegir la carrera, tiene como punto de partida el proceso de ¿Cómo surge en su pensamiento la idea que orientó su camino profesional? ¿Cuáles fueron sus intereses y motivaciones para emprender su proyecto profesional? ¿Por qué eligieron la carrera de educadora y no otra carrera? Son preguntas que planteo para el desarrollo de la investigación.

Ante las interrogantes, las respuestas fueron analizadas y encontré tres sentidos de interés que orientaron el deseo de una elección de la carrera, el cual se centró desde lo social a partir de imaginarios sobre lo que es ser educadora; el primer sentido para cursar la carrera de educadora fue: El gusto por los niños pequeños, el segundo fue el imperativo de una dominación masculina de ¡Vas a ir a dónde nosotros digamos! y un tercero ¡Por vocación!

El gusto por los niños pequeños es un gusto bárbaro y puro que se construyó mediante el arte nuevo que esta: “dirigido a una minoría especialmente dotada” (Bourdieu, 2012: 35) Es así un gusto que surge al querer ser como otras educadoras que proyectaron el referente de sus prácticas, el marco referencial se relacionó al creer ser poseedoras de capacidades, habilidades y cualidades que son ejemplo de entrega y pasión al trabajo. Las acciones aprendidas sobre cómo

deben ser las educadoras fueron transmitidas desde pequeñas, el gusto por los niños devela una imposición social a partir de creer poseer las cualidades personales estereotipadas socialmente, inician así, un arte nuevo y joven que orientó la idea de tener un gusto distintivo.

En el imperativo de ¡Vas a ir a donde nosotros digamos!, subyace una dominación masculina que se impone por un: “capital escolar equivalente, las diferencias de origen social (cuyos efectos se expresan ya en las diferencias de capital escolar) están asociadas a unas diferencias importantes.” (Bourdieu, 2012:71) En este sentido, la dominación masculina prevalente de la época del siglo XX, hacía que los padres de familia ejercieran su dominación a través de comportamientos que enmascaraban con cuerpo: estricto, machista o chapado a la antigua. Las mujeres siglo XX por lo general no podían salir de sus hogares, la escuela era vista como un lugar de perjuicio, estaba en las familias aun presente la idea de separar las escuelas, una para hombre y otras para mujeres. Por tal razón algunos padres de familia veían en la escuela normal una nueva posibilidad para que sus hijas estudiaran para educadoras donde prevalecían las mujeres.

En el sentido de ¡por vocación! Explica los atributos, las cualidades y las virtudes asignadas socialmente, mismas que se espera de quienes son aspirantes a la carrera, acciones y comportamientos que se manifiesten con base a ello, es decir, hay un ideal de cómo debe ser una educadora que se transmite ante la mirada de la elección de la carrera.

Las significaciones para una elección de la carrera son una “imaginación radical como flujo incesante de representaciones, deseos y afectos crea a partir de ellos significación y sentido para la psique.” (Anzaldúa, 2010:43) Un imaginario al que se aspira y se desea a partir de las relaciones con otras educadoras que fueron modelo, es una expresión que perpetuó en el pensamiento en los momentos de tomar las decisiones, son manifestaciones singulares construidas a partir de modelos que explican el inicio de la identidad docente.

1.1. El gusto por los niños pequeños

El gusto por los niños es un sentido que construyeron Alfonsina, María América, Mireya, Marisol, Fátima y Loraine desde edades tempranas para elegir la carrera, es un rasgo distintivo e íntimo de la infancia por imposición social, donde “los niños regularmente interpretan y dan sentido a sus propios mundos.” (Jipson, 2005: 60-61) De manera que, la génesis de la construcción de su identidad se constituyó edades tempranas, la toma de decisiones la fundamentan mediante un proceso relacional con otros adultos profesionistas, a partir de la imagen que identifican, idealizan, contemplan o admiran se hace presente en la elección de la carrera de educadora, como un acto de nobleza cultural.

La toma de decisión se originó desde una identidad temprana bajo el disfraz de un deseo del querer, es un “ingenuo exhibicionismo del <consumo ostentativo> (Bourdieu, 2012:35) Se expresa como un sello de la distinción social, son quienes tuvieron el privilegio de mirar un modelo como patrón del saber ser educadora para trabajar años más tarde en el nivel de preescolar en las grandes urbes. ¿Qué era ser maestra de educación preescolar?, era distintivo dado que, en la década de los sesenta del siglo XX, dicho servicio no era prioritario para las zonas rurales de México, aunque el plan de once años consideraba su curso, el presupuesto solo alcanzó para dar cobertura a los niños de educación primaria y solo en algunas ciudades se impartían clases de preescolar.

Por lo tanto, “la tentación de atribuir la coherencia de una estética sistemática a las posturas objetivamente estéticas de las clases populares no es menos peligrosa que la inclinación a dejarse imponer, incluso sin saberlo.” (Bourdieu; 2012:37) Así que, tomar una decisión no era producto de la casualidad, sino la asimilaron desde lo social de manera sutil y silenciosa. Los recuerdos evocados con claridad frente a la máscara del deseo lo pueden explicar con claridad como lo expresó Alfonsina:

Yo siempre, desde niña, desde que yo me acuerdo decía que: quería ¡Ser maestra! Pero yo no tenía definido si maestra de primaria o maestra de preescolar. (E02/07)

De esta manera Alfonsina, desde su infancia tuvo la génesis de un imaginario sobre los roles sociales que: “son personalidades estereotipadas, embajadoras del Yo (Moi) respecto del otro, pero también de las imágenes del Yo (Moi) respecto de uno mismo. Algunos de estos roles, muy interiorizados, comportan reajustes de personalidad.” (Morín, 2003: 54) La profesión que elegiría estaba determinada por pautas sociales de una sociedad separada por funciones, por lo que orientar su deseo ante la idea de ser maestra era elegir, había presente en su mente rasgos que fueron interiorizándose desde lo individual en la infancia en la relación con otros, en diferentes acciones de la vida escolar, que definía los comportamientos de cada maestra de acuerdo al valor dado desde su propia subjetivación.

En las relaciones maestra – alumna, es donde los sujetos se apropian de las significaciones de los roles, se convierten en una idealización de un modelo, de un referente para la conceptualización de un imaginario racional, los atributos personas expresados de manera inconsciente se ponen de manifiesto para el rol de ser una maestra, es justamente donde se manifiesta el primer el hilo identitario en este grupo de mujeres que se inclinan por una profesión. Los comportamientos son determinantes al interaccionar con otras maestras porque se caracterizan los rasgos subjetivos para iniciar un proyecto de vida personal, además son cualidades que movilizan las fibras de su personalidad para abrir nuevos horizontes como lo recordó María América:

Te soy sincera, cuando yo tuve mi educadora en preescolar, la maestra, este...Rosita, fue así como ¡Qué el ideal! y siempre la tuve presente en muchas cuestiones que viví en preescolar. ¡La verdad! que me tenía siempre la atención, como éramos muchos niños, pero yo siempre me sentí con esa atención en cualquier momento que yo la requería; la confianza, su afecto, también platicaba mucho con mi mamá. (E03/06)

La infancia encuentra una identificación de personalidad como lo expresó María América, quedando marcada con el sello de la atención, del dialogo, de la conversación y de aceptación, elementos que son determinantes para encontrar una identificación de personalidad idealizada. Los comportamientos afectivos, de escucha, de sentimientos le significaron un vínculo en estrecha relación con una imagen personal. Puede hacerse presente desde la etapa escolar de educación preescolar, donde surgió un marco de apuntalamiento sobre las actitudes de otros. Es aquello que hace sentirse bien como lo expresó, lo que genera hasta cierto punto un bienestar en la etapa infantil, las actitudes de los otros orientaron una imagen singular hasta sentir un deseo - idealizado de ser educadora a partir de su propia configuración vinculada a referentes relacionales.

La idealización como “principio de producción.” (Bourdieu y Wacquant, 2005:99) En este sentido, las primeras ideas fueron transmitidas de ejemplos en las relaciones mutuas, fue donde se generó un interés y una identificación de su propia personalidad expresada en las experiencias vividas y recreadas, pero impuestas al margen de modelos estereotipados y bajo el sentido de un gusto.

Por consiguiente, a partir de la identificación de personalidad puede hacerse presente un principio organizador de una identidad temprana como en el caso de María América, donde el vínculo relacional se caracteriza por una "adhesión completa a las normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás.” (Giménez, 2005: 21) En este sentido, ella percibía un modelo ejemplar de conductas al cual se creía poseedora para estar al servicio de otros a través de la atención que podría prestar. Identificarse con un modelo es compaginar y “tratar la representación como una forma discursiva de sujetos situados en la sociedad.” (Jodelet; 2002: 479) Es así un sentido de pertenencia al ambiente del entorno donde los sujetos se identifican con comportamientos implícitos y explícitos, que orientan las acciones de la propia práctica, esos momentos de confianza, de afecto, de atención, que se aprehenden para ser transferidos en la toma de una decisión de un imperativo perdurable al paso de los años.

Ser maestra a partir de un imaginario es construir la idea bajo condiciones sociales al paso de los años, es un deseo configurado desde etapas tempranas, es precisamente una transferencia de prototipos que reviven las experiencias significativas. Entonces, la transferencia surge en los vínculos desde la infancia, las imágenes, modelos y juegos de simulación son reafirmados por medio de una evocación de experiencias pasadas, una complejidad individual que comporta unidades múltiples e intersecciones, donde se tejen nuevas identidades desde lo que se observa como comentó Alfonsina:

Cuando yo asistía con mi hermana, que me permitían quedarme ahí, yo veía el trabajo y la verdad como a mí siempre me han gustado los niños o sea siempre ha sido lo mío (...) y ahí fue donde me definí en algún momento. (E02/07)

Así mismo, la contemplación del otro como en el caso de Alfonsina es el inicio de un deseo, es donde surge una identificación personal de los atributos sociales heredados a la profesión de ser educadora, un momento preciso de querer y desear, es la cúspide donde se “busca la distinción en la exhibición primaria de un lujo mal dominado no es nada si se compara con la capacidad única de la contemplación pura.” (Bourdieu, 2012:35) Ello remite a pensar que los sujetos perpetúan la voluntad del imperativo cuando sienten ser distinguidos, hay una exaltación, surge así la pasión de una práctica mítica no solo del querer, sino de la admiración del otro, de lo que realiza, de un gusto selectivo de prácticas ejercidas en la historia.

Es así como en la relación maestra – alumno se aprehende modelos fronterizos, a partir de lo específico, de lo singular, de miradas encontradas, de identificación, de deseo, de sobre interpretación y vínculos que se buscan por creer tener los atributos como es el gusto por los niños, son referentes que orientan horizontes profesionales de otros sujetos que ejercen una profesión. Luego entonces, la apropiación de la representación del gusto por los niños se construyó a partir de una contemplación de una maestra, se aprehende en relación con los otros de una

imaginación y en la identificación con el otro. Es la génesis de una actividad creadora, generadora de pensamientos, motor de vínculos y de alianzas que se alejan también de los sujetos, en su lugar, aparece la fuerza del deseo. La representación del gusto por los niños como construcción subjetiva posibilitó buscar una carrera en estrecha relación con niños. De ahí que, el deseo es construcción de lo social, de lo que se vive, se aprehende, se manifiesta y se hace cuerpo incluso del deseo. Ahí, en ese espacio escolar y momentos efímeros de una vida cotidiana es dónde se define ser maestra de preescolar.

Lo antes expuesto hace referencia, a una construcción de un arte nuevo, de un querer identitario. Surge entre la imposición de lo social y la contemplación del otro, que “no es para todo el mundo, como el romántico.” (Bourdieu, 2012:36) Esto es, una distinción selectiva al pensar o creer poseer las cualidades identitarias para iniciarse en el arte, capaz de poner a prueba las vibras sensitivas de lo que se cree el sujeto capaz. Es una individualidad construida con otros que se piensa como lo expresaría Mireya:

Desde pequeña me gustaron los niños, aunque tengo tíos, primas y tías que son maestras, realmente no fue por ello, porque no conviví con ellos, nosotros vivíamos en México. (E01/06)

Es pensar en un arte que tiene como punto de partida primero en lo que Mireya desde pequeña identificó en ella; tener la cualidad como atributo estereotipado del gusto por los niños como rasgo que le asegura desempeñar el rol de maestra con sujetos específicos, ello significa que “una potencia subjetiva más fuerte se impone en el centro del dispositivo lógico-egocéntrico y, literalmente, subyace al individuo, que entonces se encuentra poseído en el interior de sí mismo.” (Morín, 2003: 87). Entonces, es un posicionamiento de imposición social donde se asume un posicionamiento de los roles sociales, con sus estereotipos que se representan y tienen una lógica personal, el cual permanece desde construcciones sociales como arte.

Es así como, se busca la realización, a través de un cuerpo de prácticas sociales por imposición social, donde se fija la mirada de identificación por percepciones sensoriales. “Cada actor se apropia de su uso de acuerdo con su sensibilidad y los acontecimientos que fueron punteando su historia personal.” (Breton: 2002:58) De manera que, para Mireya el cuerpo infantil despertó sus sentidos sensoriales por percepción para acceder a una carrera que tiene una estrecha relación a su propio deseo, una imagen que evoca en sus recuerdos infantiles.

Además, la idea del gusto por los niños, puede surgir de los capitales culturales familiares que se heredan de generación en generación, donde en el margen del contexto familiar al relacionarse continuamente en un ambiente de lo familiar entre miembros que son maestros, compartir costumbres, tradiciones, formas específicas de ser, se aprehende desde la niñez de manera natural, como fue el caso de Marisol:

Dentro de la familia, e... más que nada, bueno es la herencia, ¡Mi papá maestro, ¡mi mamá Maestra y mi hermano maestro! pero... yo me incliné más hacia el preescolar pues por la edad de los niños, porque yo considero que mi capacidad era más para ese nivel, que para otro. (E07/03)

Marisol al crecer junto a una familia profesional heredó un corpus de naturaleza genealógica de conocimientos transmitidos de generación en generación, es un ADN social que concentra la esencia de los imaginarios sociales sobre las funciones de ser maestro, de estar ahí en el campo de lo educativo, donde la “presencia significativa resulta inconsistente y se encuentra ligada a una herencia romántica.” (Bourdieu, 2007:87) De manera que, hay significaciones familiares que se heredan inconscientemente en prácticas sensibles a la profesión de ser maestro, se considera tener la capacidad para aspirar a ser o no ser y tomar posiciones jerárquicas desde una nueva idealización que se basa en la representación del gusto por los niños. Los deseos de interacción con los niños pequeños es justamente lo que se simboliza en el acceso a la carrera, el sentido

impulsado por el deseo de decir: *Si, ¿deseaba ser educadora, trabajar con niños pequeños! (E10/04)*. En este sentido, hay un primer hilo que identifica para buscar las escuelas formadoras para educadoras.

Es así como, la imposición social va condensando una estética popular, “fundada en la afirmación de la continuidad del arte y de la vida, que implica la subordinación de la forma a la función.” (Bourdieu, 2012:37) El ser maestra es una herencia social, es hacer arte a partir de los contextos naturales que se transmiten de generación en generación, es dar continuidad a la vida profesional como lo comentó Marisol:

Mi papá era Maestro de Telesecundaria, mi mamá fue maestra de primaria y mi hermano empezó como maestro de primaria que ahora es maestro de telesecundaria, yo me incliné más hacia el preescolar por el trato con los niños pequeños. (E07/03)

Marisol forma parte de un cuerpo magisterial heredado de los capitales familiares, el arte de educar se acentúa, las disposiciones ordinarias por las disposiciones estéticas, se centran en el gusto por los niños, el niño se convierte en el símbolo que guía el sentido de referencia para la búsqueda del deseo de sí misma y de la realización. “La identidad del individuo viviente hay, por consiguiente, una referencia a una singularidad genética, de la que procede la singularidad morfológica del ser fenoménico.” (Giménez, 2005: 13) La presencia de un genoma con caracteres hereditarios, la necesidad de marcar fronteras, tomar hilos identitarios en comparación con los ancestros.

Una vez reconocidos socialmente las ideas o pensamientos sobre los estereotipos sociales se transmiten las voces de transferencia sobre una estética popular que circula entre otros miembros de la sociedad, que estereotipan o caracterizan la profesión de ser educadora, se trasmite oralmente. Hay un sujetamiento que subyace a partir de creaciones sociales e individuales que son marcas que definen y resurgen en momentos cruciales para definir un proyecto de vida profesional como lo recordó Mireya:

Cuando presenté examen en el CREN estaban dos filas, ahí íbamos formadas entonces escuché que el maestro Cuatepotzo, el que está todavía, decía –acá, acá, acá- está la fila para niños pequeños, pero como era insistente, lo pensé por unos segundos y vi que la fila era muy pequeña, ¡que me formo tú! y pasé el examen, pues fui la tercera generación de educadoras. (E01/06)

Cuando el estereotipo se hace presente desde edades tempranas y además circula en voces populares, la representación surge como un arte joven donde las futuras educadoras se empiezan a identificar, “se conozcan y reconozcan en el gris de la muchedumbre y aprendan la misión, que consiste en ser pocos.” (Bourdieu, 2012:36) Es así que, además se desea permanecer a un grupo selectivo y específico que se hace público.

En consecuencia, la imagen de un niño es la evocación de una esencia simbolizada, está presente en la creación de un lenguaje compartido de significaciones que dan sentido a su vida profesional. La edad del cuerpo se convierte en deseo, el gusto por los niños, además, es un enmarcamiento que se hace presente para elegir entre un camino y otro a nivel profesional, como reafirmó Mireya:

Me gustaban los niños, aquí también estaba en contacto con los niños, fui cursando la carrera y me gustaba. (E01/07)

En ese arte joven subyace un cuerpo de lo infantil, de lo pequeño es, “una ficción culturalmente operante, viva.” (Bretón, 2002; 33) Ahí es justamente donde, existe una urdimbre de sentidos construidos históricamente desde lo social y en constante dinamismo, por lo tanto, en el cuerpo pequeño hay imágenes objetivadas en cada discurso, subyacen fantasías, ideas, pensamientos sobre el deber ser de una educadora, el cual se construye desde lo social para lo individual en su propia caracterización.

El símbolo de los niños pequeños como una atracción para el nacimiento de un arte nuevo y joven, “es lo que da comienzo, lo que establece y lo que forma.”

(Enríquez, 2002; 57) Es así la génesis de un pensamiento que va a configurar a la futura educadora, tiene como referente al niño, la búsqueda de espacios escolares es determinante para el cuerpo estereotipado por edades, como en el caso de Loraine:

Me atraían mucho las escuelas de niños pequeños, en ese entonces que yo te digo, que quise ser maestra en educación preescolar. (E05/04).

Objetivar las ideas, es concretarlas por lo que se hace necesario buscar las instituciones sociales para adquirir los títulos que dan el valor de ejercer el arte nuevo, Loraine expresó con claridad ese gusto por los niños pequeños, donde hay espacios propios para atender a los niños pequeños, donde se compone de un deseo, de una expresión personal, de aprehensión de lo pequeño. La imagen de un niño como referente para acceder a la carrera de educadora, un fantasma de la imaginación que infiere el deseo de un mundo infantil, una atracción por percepción donde sus sentidos desde su yo buscan desde el inconsciente, un apego a su propia realidad, una motivación intrínseca que las llevaría a lograr sus propósitos y continuar en la búsqueda de su propia autorrealización.

En resumen, el gusto por los niños es un sentido de imposición social, ante ello Giménez nos remite a pensar a una identidad determinada por un interaccionismo simbólico (Georfe Hernet Mead). La complacencia al otro es una parte crucial del desarrollo humano que consiste en imaginar cómo podrían vernos los demás para ajustarnos a ellos. Además, la teoría “dramatúrgica” de Erving Goffman (1959) Cuya afirmación sustenta en cómo la identidad empieza a constituirse en los vínculos relacionales y se desarrolla al representar de forma convincente determinados roles en conformidad con las expectativas sociales. Por lo tanto, la idea de ser educadora surge como arte estética joven nueva, a través de los vínculos desde la infancia al relacionarse con adultos que son modelos estereotipados inconscientemente para llegar a trazarse un proyecto profesional.

1.2. ¡Vas a ir a donde nosotros digamos!

El sentido de ¡vas a ir a donde nosotros digamos! es una metáfora recuperada de los datos empíricos recordados por Olga, María de los Ángeles, Fátima y María Beatriz en el momento de determinar el acceso a la carrera de educadora, la relación padre – hija fue una determinante para iniciar su proceso de formación profesional en una escuela normal, está caracterizada por una dominación masculina, ello permite reconstruir “la historia de los agentes y de las instituciones que concurren permanentemente a asegurar esa permanencia.” (Bourdieu, 2000:105) De manera que, el escenario histórico de los setenta y los ochenta del siglo veinte y su relación con la búsqueda de instituciones educativas conforman experiencias que tiene formas y figuras que pueden recordarse a través de la memoria y dar así paso a un relato.

La imposición patriarcal para ingresar al sistema escolarizado del nivel medio superior, fue un signo de obediencia y acatamiento, dado que, en esos tiempos en las comunidades se carecía de escuelas para que los jóvenes continuaran con sus estudios, entonces una vez que llegaba el tiempo de dejar la escuela secundaria, quienes continuarían con sus estudios en la capital del estado, iniciaban con una forma de vida citadina. El enfrentamiento a nuevas experiencias donde la escuela o el Estado son: “lugares de elaboración y de imposición de principios de denominación que se practican en el interior del más privado de los universos.” (Bourdieu, 2000:15) Por lo tanto, conjugar la dominación patriarcal y la imposición de nuevas formas vida, el camino de formación quedaría marcado, donde se esconden y se ocultan saberes propios de un espacio y de una época.

Pero, ¿Por qué los padres de familia de las educadoras investigadas imponían que sus hijas estudiaran en una escuela normal? En esos tiempos además de la carencia de escuelas, el padre o jefe de familia reproducía y era el encargado de mantener un orden social de dominación, se asignaba al padre el derecho de ejercer su poder sobre los hijos o hijas en diferentes momentos decisivos de su

vida personal, la transición de la escuela secundaria al nivel medio superior era una determinante crucial que implicaba nuevas experiencias, era un momento en que cada sujeto asumía el enfrentamiento a nuevos horizontes, Olga recuerda que:

Cuando salimos de la secundaria, el venirnos del pueblo a la ciudad ¡era complicado! y yo les decía a mis papás que quería estudiar la prepa para que después de la prepa meterme a la Universidad a estudiar de abogada y mi papá, como buen machista dijo:

- No, ¡aquí se hace lo que yo quiero! si tú quieres estudiar vas a ir a donde nosotros digamos y te vamos a ir a sacar cita, a la ficha a la normal para que seas maestra. (E08/03)

El recuerdo de Olga ilustra el cambio de un espacio pueblerino a la ciudad, las políticas educativas no habían puesto su mirada en ofrecer a la mayoría de los jóvenes una formación educativa a nivel medio superior, solo se consideraba como básico estudiar la primaria o la secundaria, quienes tenían el privilegio de cambiar o acceder a una formación era obedecer en algunos casos a los padres para continuar educando el cuerpo en instituciones con el prestigio de educar, la escuela estaba aún caracterizada por lo sexuado donde: “la división entre los sexos parece estar «en el orden de las cosas».” (Bourdieu, 2000:21) En aquel entonces el orden era determinado por una separación de sexos, el mundo social se organizaba en partes definidas por el género e inherentemente había escuelas para hombres y otras para mujeres y las normales históricamente se caracterizan por su alta demanda de mujeres, se mantenía un orden moral, las normales era una escuela que perpetuaba y caracterizaría la carrera de educadora solo para señoritas, una imposición social en el campo de la educación donde el trabajo es sexuado como lo plantea Apple (1989), es decir, en educación preescolar se intensifica la presencia de mujeres, es una idea patriarcal que subyace ante la perspectiva de un futuro trabajo propio para una mujer.

Es una idea implícita de un orden de división del trabajo sexuado, “el mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales.” (Bourdieu, 2000:22) Entender esto conlleva a, pensar el impacto de la división, que no solo se impone, sino que, también se acepta ante la identificación caracterizada. Esto permite también, la aceptación de una futura formación con una pertenencia marcada con el sello que marcaría la identidad profesional, una trampa que se acepta al paso de los años, como lo recordó Olga:

El estudiar, el que tus padres te dieran un estudio era algo para salir del pueblo, para ser algo diferente, porque pocas éramos las personas que estudiábamos en aquel entonces, paso el examen y este... ¡si lo vi como una oportunidad! me empezó a gustar, me empezó a gustar la pedagogía, todo lo que conlleva la carrera, llevamos muchas materias en la escuela, incluyendo las curriculares y eso a mí me fue gustando. (E08/04)

La resistencia de Olga en un principio se dejaba notar, sin embargo, surgían reflexiones ante quedarse en el pueblo o buscar nuevos horizontes que daban la posibilidad de posicionarse más tarde como trabajadora de la educación o quedarse estática en los quehaceres domésticos. “El cuerpo femenino ofrecido y negado simultáneamente manifiesta la disponibilidad simbólica.” (Bourdieu, 2000:44-45) La feminidad ofrecía nuevas posibilidades entre la negación y la aceptación, pero finalmente la imposición tenía que ser aceptada ante la oferta, la diferencia es lo que daba la esperanza, el deseo y los anhelos para marcar la diferencia, para instalarse en la memoria sobre la mayoría, es finalmente un arte nuevo y joven que se apropiaba entre una búsqueda personal de reconocimiento.

La imposición de un principio ético era necesario para romper con las cadenas de la esclavitud femenina para formar un cuerpo social que se construyó a partir de formaciones académicas que marcaban las diferencias de vida, la visión social que se tenía de cada institución escolar fue el referente oculto para orientar el camino de las mujeres pueblerinas, en este caso la normal tenía referentes muy

específicos, era considerada una escuela para mujeres y las escuelas para hombres eran las carreras universitarias o tecnológicas, dando así, un significado singular entre las voces populares, escuchar que pensaban esos padres de familia sobre las escuelas donde prevalecían los hombres, y ante ello Olga es portavoz de las palabras de su padre:

Yo le rogaba, papá déjame estudiar. - No, ¡porque ahí se hacen putas.... con las cuatro palabras, ahí la gente que se va a estudiar, ahí se hace eso!... porque la prepa es para el desmadre, para las cosas así y dije: - bueno si no paso el examen ¿sí, me llevan a la prepa? (E08/04)

La imagen patriarcal sellaba el cuerpo femenino con ideas estereotipadas, por lo tanto era el padre el encargada de cuidar la reputación de sus hijas, específicamente el padre de Olga asociaba una escuela para hombres con una vida en desorden para el estudio y pensar que una mujer se involucrara en el espacio escolar sería no apto, para poner orden estaba aquel hombre de “cabeza erguida, el estómago levantado, los hombros anchos, los brazos largos, los dedos fuertes, el vientre hundido, los muslos gruesos, las piernas flacas.” (Foucault, 2002:82) Ese padre con un cuerpo de saberes sociales, era no solo la voz de orden, sino la voz de principios pertinentes para una mujer, ante la soberbia de las hijas que se resistían, para esto había que utilizar la dominación masculina, “se la mantenía con la “rienda suelta.” (Vaughan, 2001:75) Entiéndase la rienda como, el mando que reprime las acciones, los sentimientos, las emociones, la fluidez de la palabra, los papás son quienes tenían la última palabra para realizar cada una de las acciones que ordenarán y sin cuestionar para cuidar del bienestar social.

En el Estado de Hidalgo como en otros países de América, la cultura patriarcal llama la atención de diferentes investigadores, por ejemplo; el feminismo islámico y las condiciones de la mujer musulmana y su relación de desigualdad femenina, donde lo escolar es determinante para desarrollarse profesionalmente. La violencia patriarcal mantiene sometidas a muchas mujeres aun hoy en día. De ahí

que, cualquier elección que tome la mujer está controlada por el jefe de familia, un rol asignado al padre, quien se orienta principalmente por construcciones sociales de la división del mundo en sexos.

El yugo paterno es históricamente ancestral, marca las diferencias corporales, “al ser percibidas y construidas de acuerdo con los esquemas prácticos de la visión androcéntrica se convierten en el garante más indiscutible de significaciones y de valores.” (Bourdieu, 2000: 37) Es por ello que, la dominación masculina ejercida por prácticas de violencia simbólica e incluso hasta física sobre la corporeidad de la mujer, terminaba por la sublimación porque también hay un beneficio que a las hijas convenía. María de los Ángeles explicó:

Casi, casi me hayan forzado hacer el examen para maestra, porque en sí ¡yo no quería! fue así como mi papá me llevó para que hiciera y presentará el examen, lo presenté en Pachuca, pero... ¡no, quede! cómo iban a ser dos grupos de cincuenta personas cada grupo, yo fui el ciento uno y ¡quedé fuera! Entonces, pues, ya, me regresé con esa desilusión, porque al final de cuentas dices: bueno ya, te habías ilusionado al presentar el examen. (E11/06)

Ciertamente a pesar de la dominación masculina como lo expresó María de los Ángeles en esa época, nacían nuevas experiencias que marcaban ilusiones que se desvanecían con la negación a lo escolar, solo estaba “condenado como fallo contra natural, idóneo para reforzar la cultura androcéntrica.” (Bourdieu, 2000: 134) Esto explica, cómo lo escolar marca caminos identitarios separados por las posibilidades donde los hombres constituyen el sujeto de referencia y las mujeres quedan invisibilidades o excluidas, el papá era específicamente quien tenía el poder de decidir, era quien forzaba a su hija para estudiar. Ello remite a comprender que hay una permanencia de una economía de los bienes simbólicos y estrategias de reproducción que conviene a padres – hijos – hijas. La familia era: “guardiana principal del capital simbólico.” (Bourdieu, 2000:120) El padre utilizaba la dominación masculina ante lo necesario para el surgimiento de motivaciones, experiencias y vivencias bajo una urdimbre de significaciones que resguardan la

imposición de los principios éticos y morales de una mujer en la división cultural de un mundo sexuado.

La transición a nuevas instituciones de dominación eran momentos cruciales, donde hay “un sistema de relaciones y de representaciones que resulta de la inscripción del sujeto en una multiplicidad de círculos de pertenencia y de contextos en los que se actualizan todas las dimensiones de su identidad.” (Anzieu, 1997:90) Es decir, hay una transición a nuevas posibilidades de pertenecer a otros sistemas de vida marcados por las instituciones y organizaciones que se regulan por normas y reglas, marcan las diferencias de los grupos, definidos por los planes y programas de formación que dan acceso a los espacios laborales.

Aspirar a lo escolar ante la carencia de instituciones del nivel medio superior, era además vencer el obstáculo de un examen que determinaba el acceso al desarrollo de la intelectualidad, había que demostrar los conocimientos y habilidades, los saberes en el examen, aprobar con parámetros idóneos de acuerdo a lo que se esperaba en cada estudiante, cuando los resultados no eran favorables los estudiantes como en el caso de María de los Ángeles sobrevenían crisis ante el fracaso, aunque la dominación masculina determinara que estudiará su hija o hijo la institución escolar es la que abre o cierra con fronteras intelectuales, de ahí que el examen era el primer filtro para acceder a la carrera en este caso de educadora. Las mujeres disciplinadas intelectualmente eran las que podían acceder entre una multitud de aspirantes, había que hacer lo que se dice para aumentar la posibilidad de ser seleccionadas, como Fátima refirió:

Había una fila larguísima (indica con su mano derecha la fila) en las que estaban solicitando una oportunidad. (E10/04).

En esos tiempos la oferta educativa era escasa y la aspiración de mujeres para la carrera normalista era buscada y deseada, después de vencer la dominación masculina, la selección era enfrentarse a más de mil aspirantes que procedían de diferentes partes del estado de Hidalgo. Pero, ¿Por qué los padres de familia de

esa época ejercían la dominación masculina para estudiar en una normal? Los padres del siglo pasado como figura de disciplina y autoridad marcaban claramente “las cualidades morales y físicas atribuidas al hombre o a la mujer dejan de ser inherentes a los atributos del cuerpo, pertenecen a la significación social que se les da y a las normas de comportamiento que esto implica.” (Breton, 2002: 68-72) Es decir que, al ser mujer se poseía culturalmente una vulnerabilidad, pero más bien una figura social que la definía en sus comportamientos, actitudes y valores estereotipados socialmente por creencias propias de una época conservadora. En esos tiempos las mujeres se empezaban a preparar académicamente había que cuidar el marco de valores éticos y morales.

Algunos hombres mexicanos adultos de medios rurales de ese tiempo solo cursaban hasta sexto o tercero de primaria, lo que les hacía comportarse como hombres salvajes, cuidaban y se sentían responsables de vigilar y castigar los cuerpos femeninos de los placeres de la vida, de una castidad, de que el cuerpo mantuviera: “una reverencia profunda por la tradición y las costumbres, así como muestra una sumisión automática a sus mandatos.” (Malinowski, 1985: 22), De ahí, que las jóvenes investigadas procedían de cunas familiares donde el salvajismo estaba en su esplendor por diversas circunstancias entre las que destacan las condiciones contextuales, como hace referencia María Beatriz:

*Decidí ser educadora porque no había otra opción ¿no había otra opción en ese tiempo! y este mi papá... es, era muy estricto, muy chapado a la antigua, no, machista y él este.... no nos dejó salir de, de nuestro pueblo, donde estábamos y lo único que había ahí en el pueblo ¿era la normal!, no, entonces, lo que yo quería era estudiar, no tenía, así... como una meta establecida, cómo de qué, pero lo que quería era estudiar, no, entonces, la oportunidad sucedió ahí.
(E09/03)*

María Beatriz reconoce las carencias escolares de los lugares de origen, la negación de posibilidades de formación académica, el sometimiento de un padre

salvaje que mantenía la esperanza del bienestar de su hija, una dualidad entre el deseo y la esclavitud para hacer que las ideas se perseveraran por las costumbres y tradiciones de códigos establecidos sobre la imagen de las mujeres, las damas tenían que quedarse en casa no salir a otros medios. El machismo como aquella conducta que se impone con ideas sexuadas, característico de algunas zonas rurales se acentuaba en los lugares donde se carecía del servicio educativo, de ahí que, el deseo de estudiar en una escuela normal era su única oportunidad. Ciertamente las normales rurales fueron una oportunidad para que muchos estudiantes que carecían de los recursos económicos se formaran académicamente en espacios escolares no solo cercanos, sino también ofrecían la opción de quedarse como internos quienes no vivían cercas.

La normal como institución escolar del nivel medio superior en los setenta y los ochenta se posicionaría para la formar mujeres con valores marcados por la dominación masculina, fue una institución donde se capacitaba para el trabajo eficiente y eficaz bajo la idea del proceso – producto, donde se miraba a un sujeto técnico, dando una formación académica en tres o cuatro años. En el desarrollo capitalista la producción privilegiaba la producción de mano barata, de manera que, el tiempo de estancia en las instituciones era capacitar y desarrollar habilidades específicas para ser profesor de educación primaria o bien profesora de preescolar. Es por ello que, tanto universidades como normales a través de las carreras cortas capacitaban para el trabajo a corto plazo de acuerdo a las demandas laborales en cada Estado, Fátima recuerda que en ese tiempo en el estado de Hidalgo:

Soy de la tercera generación de educadoras, este... estaba yo, entre ser enfermera, una carrera corta más que nada por la situación económica de mi familia, era decidir entre ser enfermera o ser educadora. (E10/03)

Otra de las condicionantes inherentes para formarse profesionalmente como educadora era la situación económica de las familias. Fátima reconoce ser hija de

una familia con condiciones económicas adversas, estudiar se convertía en la generación de gastos económicos que los padres de familia tenían que absorber. Los salarios de los papas eran los que cubrían los gastos como cabezas de familia, dado que, las madres de familia solo se dedicaban al hogar. Entonces las carreras de corta duración de formación ofrecían la posibilidad de desarrollarse profesionalmente.

Por otra parte, en esos tiempos el Estado – Nación pasaba por una “alianza oligárquica, como de la forma en que se resuelve el conflicto que entraña su consolidación, frente a las instituciones heredadas de la época colonial.” (Miranda, 1996:31) En otras palabras, la educación de once años que se aspiraba que tuvieran los mexicanos y las mexicanas solo comprendería la educación secundaria. Estudiar el nivel superior era un privilegio que los padres de familia cubrirían con sus propios recursos, el deseo del progreso era lo que hacía que las familias cubrieran los gastos que se generaban para desplazarse a la capital como era hospedaje, comidas y gastos de lo escolar.

La idea de preparación profesional surgía por voces entre algunas jóvenes que aspiraban a iniciar un proyecto de formación, los códigos compartidos entre compañeras o dentro de la misma sociedad, orientaban el proyecto de formación, aspirar a nuevos horizontes no era una necesidad sino un privilegio. Compartir rasgos de identificación entre compañeras era un medio para trazar nuevos proyectos, dado que, la educación media superior no formaba parte del vocabulario ciudadano, no era común que las mujeres se profesionalizaran. Olga explicó que:

En un inicio no sabía lo que era preescolar, cuando paso el examen y me dicen: - ¿Para qué quiere hacer su examen, para preescolar o para primaria? Y yo dije - ¡pues para preescolar! nunca se me ocurrió, yo no sabía qué era eso, (...) en la carrera me doy cuenta que preescolar era para jardín de niños y finalmente yo pues llegué por accidente a ser maestra. (E08/04)

Algunas jóvenes egresadas de secundarias generales rurales como Olga, solo tenían el deseo de salir de la opresión de un pueblo, la idea de iniciar una formación como maestra era confuso, la normal al aperturar una nueva división de profesionalización, además de formar profesores de primaria, se le asignaría la formación de educadoras. Con la modernización educativa hubo la necesidad de hacer una división que correspondería aún más a la especialización para atender a los niños más racionalmente. Entonces la formación de educadoras profesionalmente se gestaría en momentos coyunturales para ofrecer a las mujeres una oferta educativa. La normal abría fronteras académicas, por lo que Olga solo tenía la noción de ser maestra, el nombre de preescolar no le de que las normas solo formaban a docentes de primaria, preescolar era un vocabulario que las voces ciudadanas no reconocerían con facilidad, las maestras de preescolar eran desconocidas por muchos ciudadanos.

Ser educadora implicaba cursar un mapa curricular específico para adquirir los saberes como futura profesora de preescolar, los apuntalamientos psicológicos, pedagógicos, fundamentos filosóficos sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños de tres a seis años abordaban teorías del proceso enseñanza- aprendizaje para niños específicos, curricularmente se aspiraba desde ese entonces a una continuidad y secuenciación para formar racionalmente a la niñez mexicana. Se empezaría a gestar en las normales una formación específica que se derribaba del imaginario social de ser maestro o maestra.

Para terminar cabe resaltar que la dominación masculina solo fue la expresión contextual producto del bajo nivel de escolaridad que imponía principios éticos y morales en un mundo académico sexuado, por lo que se pueden apreciar las relaciones de imposición social arbitraria, algunas mujeres adolescentes tuvieron que vivir el salvajismo de una figura paterna violenta para tener nuevas formas de vida, un espacio escolar como la normal les dio la oportunidad de ser sujetos con ideales de nuevas aspiraciones de construir identidades diferentes a su contexto, los momentos coyunturales de un país más moderno les aperturó nuevos horizontes para una identidad profesional, con ello el impacto escolar transformo la

vida de una mujer rural por una mujer profesional. Cabe reconocer que fueron mujeres privilegiadas que sí tuvieron apoyo de sus padres tanto moral, como económico para salir de sus lugares de origen y formarse académicamente para que en el futuro continuaran con su trayecto profesional como educadoras.

1.3. ¡Por vocación!

Otro sentido que orientó la elección de la carrera de ser educadora a Alfonsina, Loraine y Marisol fue ¡Por vocación!, palabra mítica que refiere a un llamado, de acuerdo al diccionario de la real academia española, deriva del latín *inspiratio - ōnis* que remite a una acción y efecto de inspirar o inspirarse; ilustración o movimiento sobrenatural que Dios comunica a la criatura; estímulo que anima la labor creadora en el arte o la ciencia o cosa inspirada. Es decir que, existe una atracción maravillosa que encanta al ser, se relaciona con creencias que involucran un misterio, se origina en la mente mediada por las relaciones culturales en las que se convive y se practican valores, principalmente en la convivencia familiar.

Históricamente la noción de vocación en educación de acuerdo a Miranda (1996) reaparece en un momento coyuntural, cuando las rupturas con la iglesia renacen entre los liberales diferentes ideas, quienes se empezaron a preguntar ¿Qué vía educativa seguir? ¿Cómo imponer en las personas una educación sin coartar el derecho a elegir la que mejor pareciera? Luego entonces, la idea de libertad para la enseñanza, como aquella que le permitiera al alumno terminar sus estudios en el tiempo que su capacidad le posibilitara, esta idea de libertad transitaría hacia una elección de la educación por vocación, definida esta como la libertad de los padres para educar a sus hijos en el área que mejor les plazca, sin tener que subordinarse a los mandatos del Estado, esto se refiera a una voluntad de libertad de los ciudadanos. De manera que, la vocación, fue la facultad que los padres tenían para elegir la educación de sus hijos, sin responsabilizar al estado de dicha acción.

De ahí que, “en el pasado la educación ha sido mucho más vocacional de hecho que de nombre. La educación de las masas fue claramente utilitaria. Se le llamó aprendizaje más que educación, o sea justamente el aprender por experiencia”. (Dewey, 1998:262) Entonces, si nos remontamos a la historia de la educación hay saberes y conocimientos que se construyeron históricamente sobre la noción de vocación, las decisiones utópicas de los liberales enfrentaron la problemática de educar a una gran multitud de niños y niñas, ante este dilema solo se buscó que aprendieran lo que necesitaban.

En este sentido, la subjetividad sobre la vocación empezó a generar supuestos, como fue en el caso de asignar atributos de personalidad que orientarían los supuestos que caracterizaban a la vocación, el ser educadora años más tarde no escaparía a los imaginarios sociales, no solo se asumían desde una subjetividad, sino que, empezaría a establecer una relación imaginaria de quienes deseaban ejercer en este caso la profesión, las caracterizaciones instituyeron la personalidad de quienes deseaban seguir trayectos académicos de acuerdo a los atributos personales sobre un proyecto profesional. “La <vocación> (que <actúa> tanto de manera negativa como positiva) acuden a tomar el relevo de la exclusión expresa.” (Bourdieu y Wacquant, 2005:56) En este sentido, al pensar la profesión de ser educadora por vocación es remitirse a los mitos sobre las prácticas que se ritualizaron, pensar en lo que permanece en los cambios históricos que transformaron las prácticas y ante ello la noción de vocación es una construcción que estructura y da cuerpo a la elección de la carrera.

Entre el grupo de educadoras se asignaron atributos a la profesión, que años más tarde se convirtió en: “la relación de la vocación con la educación.” (Dewey, 1998: 268) En este sentido, se estructuró en el pensamiento la especificidad de cómo debía ser una educadora, se marcó la ideología propia de una vocación de entrega, pasión, dulzura, tolerancia, entre algunos atributos que servirían para la entrega a un trabajo, a una disciplina, se distingue por servir al otro, ser dócil, dedicada, son algunos atributos que se reafirmaba por quienes ya habían recorrido a su vez el camino por largos años como lo recordó Alfonsina:

Tuve una experiencia muy... para mí: gratificante, pero a la vez, este... impactante en mi vida, ¡mis tres maestras que fueron de preescolar fueron mis tres maestras de técnica en la normal!, la que yo había tenido en preescolar en el jardín de niños dónde yo estuve, de primero, segundo y tercero las tuve en la normal de técnica,(...) son: ¡situaciones de la vida!, no sé, algo, algo fue y para mí fue algo muy gratificante porque, yo las recordaba a ellas y ellas me recordaban a mí y pues sí, me decían que mi vocación estaba muy firme. (E02/07)

Los atributos eran objetivados desde una subjetividad, cuando Alfonsina al reencontrarse con sus educadoras se apropió de la idea de tener vocación, los comportamientos sirvieron de modelos sobre una profesión marcada por la noción, una invitación para vivir la experiencia profesional de acuerdo a las cualidades que percibía, que miraba en las tres educadoras que tuvo en preescolar y en razón de lo que creía que debía de ser, “la <vocación> tiene como efecto producir tales encuentros armoniosos entre las disposiciones y las posiciones que hacen que las víctimas de la dominación psicológica puedan realizar dichosamente.” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 92) Las ideas captadas desde la subjetividad de Alfonsina fueron receptadas en su mente, pero a su vez trascendió a partir de lo que vivió como algo bello, de los momentos gratos de su niñez y su adolescencia en las prácticas escolares. En los vínculos agradables aprehendió a ser educadora, apropiarse de los atributos compartidos por la idealización de la vocación, como un valor primordial para elegir la carrera, al creer tenerla fue un punto referencial que garantizaría la realización de las tareas de lo escolar para el nivel de preescolar.

Es así como, en el pensamiento de sus educadoras la vocación era un referente básico, “cuando los educadores conciben la orientación vocacional como algo que lleva a una elección definitiva, irreparable y completa, tanto la educación como la vocación escogida serán probablemente rígidas y dificultadoras del desarrollo ulterior.” (Dewey, 1998: 262). En este sentido, la vocación fue la noción básica para asumirse en el compromiso de una vida profesional de entrega total. Algunas

expresiones como la disciplina, se transmitieron de generación en generación entre lo no dicho se reafirmaba en las relaciones con otras educadoras que ya habían recorrido el camino, la caracterización se transmitió, dándole el nombre de vocación, hay otro que da el estereotipo para que las nuevas generaciones preexistan.

Las prácticas antecesoras fueron referentes fundamentales para orientar los haceres de la profesión, moldear un cuerpo cuyo sustento fue a partir de la noción de la vocación, sin los atributos sería lo opuesto a una profesión, es “la carencia de fines, el capricho, la ausencia de adquisiciones acumuladas en la experiencia, en el aspecto personal y la orientación ociosa, la dependencia parasitaria, en el aspecto social.” (Dewey, 1998:259) En esta dinámica de negación y aproximación, Alfonsina creía tener los atributos, las virtudes, las cualidades para la profesión, lo que nutrió al propio imaginario social que tenía y así comprometerse aún más con la profesión de ser educadora e indirectamente por vocación. Había figuras importantes que lo decían y se lo recordaban, era como un adhesivo que pegaba sus experiencias selladas por formas de hacer en la práctica.

Fue así que, quienes consideraban tener los atributos por vocación buscaron espacios institucionales para formarse académicamente, aunque acceder a estos espacios educativos era difícil, dado que, “a partir de los años cincuenta se empezaba a incluir en la escuela, y particularmente en el nivel medio superior, grupos de población que nunca habían tenido acceso a este nivel escolar.” (Villa, 2001:283) Una época donde el nivel medio superior empieza abrir fronteras para las poblaciones menos favorecidas, dándoles la oportunidad de cursar sus estudios entre algunas escuelas del nivel medio superior como era una normal. Alfonsina explicó que:

Cuando hice el examen, presentamos más de quinientas educadoras para aspirar para entrar a la normal y nada más quedamos cuarenta. (E02/08)

Los espacios escolares en las instituciones eran limitados, por lo que las; “vocaciones se distribuyen de un modo exclusivo, una y solamente una para cada persona.” (Dewey, 1998:259) Es decir que, al definir el proyecto personal de formación se negociaba un deseo basado en ideas, supuestos y creencias de vocación distintiva, ser educadora, el examen era un dispositivo de selección que objetivaba el interés, el deseo y las aspiraciones construidas socialmente a la luz de otras educadoras se apropiaba la búsqueda misma del deseo.

La idea de vocación iniciaba a formar un cuerpo, solo si la institución legitimaba los conocimientos, ello no era una tarea fácil, primero porque en los años sesenta del siglo XX en la República Mexicana no había escuelas normales en todos los Estados como Alfonsina lo explicó:

La normal de educadoras, la nacional de educadoras, una normal en Monterrey, creo en el norte y una, la normal de Morelia, eran tres, en toda la república, entonces, esas tres, surtían a toda la república. (E02/09)

De manera que, para quienes tenían el deseo o la idea de ser educadora de manera profesional orientadas por la idealización de la Vocación tendrían que estudiar en una escuela normal, una idea guiada a partir de los atributos vocacionales para buscar en las grandes urbes instituciones formadoras de profesoras en educación preescolar.

En esos tiempos solo algunos Estados de la República contaban con normales, en Hidalgo estaba negada la posibilidad de estudiar la carrera, la vocación en el sentido de libertad era solo una utopía, es por ello que algunas educadoras como las investigadas se asumían en una búsqueda más allá de los recursos educativos, iniciaban nuevos horizontes en los pocos espacios que existían como lo recordó Alfonsina:

La normal urbana federal de Morelia, en ese tiempo, solamente recibía un solo grupo de treinta y cinco personas y había, no me acuerdo, si cinco o seis grupos de primaria. (E02/07).

En este sentido, es preciso recordar que la educación media superior había primeramente sido exclusiva de quienes vivían en las grandes urbes y para quienes tenían una clase media, fue hasta 1968, cuando “una nueva generación de estudiantes refutó las interpretaciones oficiales de la Revolución Mexicana como proceso consensual que buscó la modernidad y la justicia social”. (Vaughan, 2001: 21) En otras palabras, las escuelas del nivel medio superior como las normales conservaban discursos revolucionarios, no se habían cumplido con las negociaciones, solo existían pocas en el supuesto de acelerar una educación para todos, incluso solo algunos maestros se formaban académicamente para ser maestros y una minoría empezaba a formarse como educadora.

Ser aspirante para profesora de preescolar era tener tenacidad, compromiso, y el verdadero deseo de saber lo que se quería. De ahí que, quedar elegida se convertía en un logro que representaba hasta cierto punto distinción, algo especial, era ser seleccionada favorablemente, se conjugaba la aspiración con la selección, reafirmaban en cada proceso su vocación, haciéndolas sentir orgullosas de sus logros al pasar el examen, como lo expresó Alfonsina:

¡Una gran satisfacción! era una parte de lo de... yo me sentía segura, yo sabía que iba a pasar el examen, para mí nunca lo dudé, nunca lo puse en duda de que tal sino lo paso, (...) ahora volteo para atrás y lo digo: ¿No por qué tan segura? (E02/08)

Ahora bien, cuando se lograba ser seleccionada la satisfacción sobrevinía desde algo interno, como una apropiación de sí mismas ante los logros, Alfonsina además de tener un sentido de distinción, era apropiarse de un orgullo personal que fueron “encarnando de manera duradera en el cuerpo con una naturaleza, naturaleza socialmente constituida.” (Bourdieu, 2003:15) Es decir que, en el momento de ser seleccionada en su pensamiento empezaba asumir y refrendar un compromiso, ante el fantasma de ser una de las mejores, se sumaba el sentido vocacional. El competir con otros generaba un estado de bienestar, “descubrir que uno tiene aptitud para hacer y lograr una oportunidad para hacerlo es la llave de la

felicidad.” (Dewey, 1998: 260) Es por ello que, el compromiso se asumía en razón de una profunda vocación reconocida socialmente, expresar así que se posee la capacidad ser educadora.

Alguna de las educadoras investigadas orientó su formación académica en una actividad donde se comprometió socialmente, en la idea de la entrega total de querer ser. La idealización se conjugó no solo con el deseo personal, sino también al margen de las condiciones sociales, “nadie es solamente un artistita y no otra cosa, y en la medida en que uno se aproxima a esta condición, es también el ser humano menos desarrollado.” (Dewey, 1998:259) Luego entonces, la noción de vocación como fenómeno, enmascara la encarnación de los atributos que se encuentran en una continua búsqueda de ser la mejor educadora, como lo recordó Lorraine:

Quise ser maestra en educación preescolar, no había en el Estado la normal, o sea, no había, entonces, mis papás, tenían que buscar a dónde había una escuela para que yo pudiera ingresar a estudiar para educadora, había en México y decidieron llevarme a Puebla, yo estuve en Puebla estudiando la carrera de Maestra para Jardines de Niños, que en ese entonces, así se mencionaba, maestra para jardines de niños y ahí hice mi carrera, este de educadora y pues quiero decirte que para mí, fue muy satisfactoria el ir viendo cómo te tenías que formar, para poder después regresar y como que demostrar que habías aprendido y que tenías que hacer, eso era de las cosas importantes que había que hacer y ¡siempre muy gustosa, yo soñaba! (E05/04)

El privilegio, el deseo, el anhelo de la idealización de profesión de ser educadora comprometió a Lorraine, sabía que la elección le pertenecía, por lo que su familia se comprometió a realizar su ideal de; “una ocupación acertada significa simplemente que las aptitudes de una persona están en un juego adecuado, actuando con el mínimo de fricción y el máximo de satisfacciones.” (Dewey, 1998: 260) Las expresiones de búsqueda y apropiación responsabiliza a los otros, por lo

que los papás de Loraine buscaron una escuela en la República Mexicana para que fuera maestra de jardín de niños, como se le llamaban en los setenta del siglo veinte, había escuela en México y la llevaron a Puebla, ante el derecho vocacional por libertad de cumplir los sueños de su hija, en ella las condiciones económicas y sociales eran favorables para buscar el cumplimiento de un deseo y una aspiración.

Es así como entre la búsqueda del deseo, los anhelos y la identificación idealizada de la profesión se buscaban los espacios escolares para formarse como futuras educadoras, las instituciones daban forma a la vocación con base a los propios fines, por lo que los saberes y atributos se transmitían, “las <vocaciones> siempre son, por una parte, la anticipación más o menos fantástica de lo que el lugar promete.” (Bourdieu, 2005:77) En este sentido, en cada espacio escolar transmitió saberes, conocimientos y habilidades propios de programas específicos, además de acuerdo a circunstancias históricas de cada época, donde se conjugaba la búsqueda personal idealizada de la vocación.

La ruptura de la vocación como libertad de elección sería una utopía, cuando la posibilidad de elección de la carrera empezaba a llegar a otros Estados de la República Mexicana, la carrera de educadora se apertura a toda la población de otros estados como anexa a las escuelas normales como lo explicó Marisol:

*En ese tiempo cuando yo termino la secundaria, no había el nivel de preescolar en el CREN, la escuela Normal Nacional de Educadoras era en México, entonces, yo no me quise, bueno... no es que no quisiera ¿No me iban a permitir ir a estudiar a otro lugar? Este...Entonces, dije pues entonces, entro al CREN a primaria, pero se da un año antes de que yo salga de la secundaria, empieza, el nivel de preescolar, entonces, yo fui la segunda generación del CREN ya en el nivel de preescolar, por eso me incliné a irme al CREN porque a otro lugar no me hubieran dejado ir a prepararme.
(E07/04)*

Formarse en una profesión por vocación quedaba al margen de una fantasía para ser educadora, había nuevos espacios institucionales más cercanos a los lugares de residencia, pero principalmente empezarían a circular en la elección de la carrera nuevos principios con “una nueva concepción del mundo y del origen de las especies, particularmente del hombre, cambia totalmente los sistemas educacionales.” (Mena, 1986:122) De ahí que, la vocación pasaría a un segundo plano, se empezaría a estudiar por ser una nueva alternativa.

En el Estado de Hidalgo en los ochenta con las estrategias surgidas de los momentos coyunturales de la modernización educativa, se empezaban a diversificar nuevas posibilidades de estudiar para quienes egresaban de una escuela secundaria, los jóvenes tenían la oportunidad de formarse académicamente en la libertad vocacional y es justamente que la escuela normal permitió a las educadoras investigadas tener la posibilidad de acceder e incluso de elegir entre algunas escuelas del medio superior una carrera como lo recordó María América:

*La decisión de...llegar a la normal, por alguna causa, puedo decir que no fue una decisión que en ese momento yo hubiera dicho por vocación, sino porque, tuve dos opciones, (...) algo de laboratorio o algo así ¡No recuerdo muy bien y era... o administración, ¡pero no!, eso no me llamaba, eso lo dejé como una segunda opción, si en la normal no quedaba, pero, en la normal decidí ser educadora.
(E03/05)*

La vocación empezaría a desvanecerse para centrar la atención en la racionalidad y demostrar tener los atributos intelectuales para ser educadora, ello se pondría al centro ante la opción de elección de instituciones educativas, solo se convertiría en un referente, en “un principio organizador para la información y las ideas, para el conocimiento y el desarrollo intelectual. Proporciona un eje que pasa por una cantidad inmensa de detalles, hace que diferentes experiencias, hechos y temas de información se pongan en orden unos con otros.” (Dewey, 1998: 261) En este sentido, María América buscaba el vínculo con las escuelas del nivel medio

superior ante la oferta y la demanda, priorizaba su acceso a la normal, aunque pensaba que no tenía la vocación, pero estaba frente a la posibilidad de organizar un nuevo horizonte hacía donde deseaba orientar sus propósitos, entonces el referente ante la idea de poseer el cuerpo de conocimientos se rompía ante la diversidad institucional.

Aprender las enseñanzas de educadoras mayores, como aquellas que transmitieron con ejemplo de vida, que surge en la idealización de la profesión por vocación, no se encuentra en teorías ya elaboradas, sino en lo que se da en las prácticas cotidianas, hay ideas que construyeron, que solo se perciben con los sentidos, de un acercamiento hacía los otros, de escuchar lo que piensan, donde se comparten identificaciones, pertenencias, códigos, por diversas situaciones propias de la vida, Loraine expresó que:

Ser maestro, hay que tener ¡v o c a c i ó n! vocación de servicio, vocación de dar, vocación de enseñar, vocación de aprender junto con ellos, ¡de aprender de compartir!, de dar, es dar, dar, dar, eso es lo bonito. (E05/29)

Loraine defiende la idealización, de la cual desde su función de supervisión da continuidad a la voz, esto define la vocación como la disponibilidad para ayudar, para servir a los otros, de educar, de formar, de colaborar, mismas virtudes y cualidades construidas en el devenir de sus años de servicio y que transmite de generación en generación en lo instituyente de las prácticas educativas que se realizan desde años atrás. Se fortalece así, el imaginario social de las maestras con vocación, es una profesión de entrega y de tiempo completo donde hay que dar todo de sí mismas para que otros aprendan.

Luego entonces, la vocación es un referente que atrae, se elige con libertad, pero va más allá, es un estar dispuesto a servir en un espacio con sujetos específicos que trasciendan a partir de ejercer acciones, tener una vocación como medio para la libertad, para tener la oportunidad de arribar a la práctica de “todos los seres humanos en todos los tiempos es vivir, desarrollarse intelectualmente y

moralmente.” (Dewey; 1998: 261) s así como se gesta la idealización de una vocación en las educadoras, la vocación en este sentido, es pensar que cada educadora investigada construyó un imaginario social de acuerdo a sus referentes históricos propios de su vida personal y en razón de la convivencia cotidiana con otros sujetos involucrados en lo educativo de épocas antes de la modernización educativa, una mezcla de ideas escolásticas, revolucionaria y socialistas que se hacen presentes en las prácticas de supervisión que se encuentran presentes y viven entre los códigos para elegir la carrera, a pesar de existir institucionalmente referentes propios de cada época en la formación de cada generación.

Para finalizar, cabe resaltar que las educadoras investigadas a pesar de compartir una misma profesión y el posicionamiento de la función de supervisión, hay elementos que las identifica, hay posibilidades con base en las condicionantes contextuales donde surgen sus pensamientos, que orientó sus ideas para una búsqueda de lo común, de lo social, un principio organizador para gestar su proyecto de formación profesional que las identifica, donde se entrecruzan los momentos históricos ante la poca posibilidad de lo escolar en los lugares de origen natal. El vencer las adversidades para cumplir sus sueños que surgen en una idealización es aquello que dejó fluir hacía las instituciones formadoras de educadoras que dieron los cimientos para ser mujeres una preparación profesional, ser un grupo de sujetos privilegiados dentro de una sociedad donde el sexo determina las limitantes para muchas mujeres y se sobrepone ante otras adversidades para el desarrollo profesional. Así mismo, el conjunto de imaginarios que se gestan socialmente para formarse en una profesión son condicionantes para dar continuidad a un proyecto de formación, una vez que se vencen y trasponen las fronteras, se empiezan a tejer los hilos identitarios en la entrada al campo como se da a conocer a continuación en el desarrollo de los siguientes capítulos.

CAPÍTULO II

SER PIONERAS EN EL SERVICIO EDUCATIVO: HACER CAMINO

“El sujeto de la subjetividad, en tanto devenir, flujo incesante de imaginación radial y río abierto de significaciones imaginarias sociales, es posible que cuestione lo que es, lo que ha sido para pasar una mirada reflexiva y autónoma hacia lo que podría ser.”

(Anzaldúa, 2010: 56)

Este segundo capítulo permite conocer la experiencia de las educadoras, quienes fueron pioneras y fundadoras del servicio educativo de preescolar, es un acercamiento histórico-social que se puede comprender y recrear a partir de los primeros enfrentamientos que tuvieron al entrar al campo de la educación, fueron quienes de manera violenta se enfrentarían a nuevos retos después de egresar de una escuela normal como aquel: “campo intelectual en tanto espacio social relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos permite una comprensión.” (Bourdieu, 2002:5) En este sentido, la formación académica las enfrentaría a vivir una novatez como sujetos racionales dándoles la legitimidad para ejercer la función de enseñar y educar a la niñez mexicana en momentos coyunturales, desde ese entonces construyeron significaciones para adquirir un cuerpo de conocimientos, fueron quienes llevaron por primera vez la educación preescolar a las zonas rurales. Sus primeras experiencias como profesionistas frente a una vida laboral, empezaban a poner tinta a las marcas en la textura de su piel a nivel profesional, construían una identidad docente.

Cuando la modernización educativa llegó los esfuerzos del Estado mexicano se concentraron en la ampliación de los servicios educativos, no habían dado los frutos que se esperaban principalmente en la cobertura de educación primaria. En la política educativa aún no representaba una prioridad el nivel de educación

preescolar, el cual no tenía un carácter constitucional, solo se pensó en el nivel de primaria, “a fines del sexenio en 1964, se había abatido a 28.9%, aunque el número absoluto de iletrados disminuyó sólo ligeramente: de 10.3 a 9.2 millones.” (Latapí, 1984: 16) razón por la que Torres Bodet como Secretario de Educación priorizó el nivel de educación primaria a fin de abatir el analfabetismo, por medio del Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México o mejor conocido como Plan de Once Años. Es así como, ante serias deficiencias el sistema educativo federalizado con una organización burocrática concentrada en la Ciudad de México, delega a cada estado la responsabilidad de organizar estatalmente el sistema educativo. Las educadoras investigadas enfrentarían serias dificultades frente a los nuevos retos y desafíos en la expansión del servicio de educación preescolar y las deficiencias culturales en las comunidades rurales.

En un segundo momento desarrollo la descripción y análisis de las condiciones sociales, culturales y políticas cuando no había tantos jardines de niños como ahorita, lo que permite recrear la expansión del servicio de educación preescolar en el estado de Hidalgo, en la década de los setenta a los municipios y en los ochenta a la cobertura en las comunidades rurales, se presentan algunos de los avatares vividos por las educadoras entrevistadas.

En un tercer momento analicé la frase etnográfica como “fue un santiamén”, es un estar ahí y un aquí que permite recrear los avatares que vivieron las nuevas profesionista al ir a fundar jardines de niños en zonas rurales en la década de los ochenta, la necesidad de consolidar una nueva imagen del servicio educativo en espacios alejados, en medio de la pobreza, sin recursos, una oportunidad de adquirir habilidades, conocimiento y actitudes de liderazgo, de negociación para coordinar grupos en las comunidades rurales, de formarse habitus que las configuraría y posicionarían con un estilo singular.

Explicar un cuarto momento, “¡Eras todóloga!” recupera ante ello la experiencia sobre las múltiples actividades que realizaban para que funcionaran lo primeros preescolares, acondicionando los espacios educativos, organizaban a las

personas de las comunidades, mantenían aseados los espacios donde se instalaba el servicio educativo, eran lugares apartados de las ciudades e incluso de las cabeceras municipales, asumían el reto de desempeñar el papel de educadora encargada en una escuela pequeña donde solo había una educadora.

Y finalmente, se presentan la imagen mítica de a una señora fea como la imagen que se aprehende y es capaz de probar miedo, caracterizada por un autoritarismo para vigilar y controlar permanentemente a las educadoras, donde subyacen estereotipos de la personalidad al establecer las primeras interacciones como profesionistas, una resistencia de las educadoras al llegar a la zona escolar asignada para prestar sus servicios como educadoras.

Las cinco categorías permiten recrean los avatares, retos y desafíos que vivieron para entrar al campo de lo educativo, específicamente en el nivel de educación preescolar las supervisoras quienes desde sus primeros años de servicio profesional aprehendieron el oficio de ser educadora, fueron profesionistas que primero se enfrentaron a prestar su servicio como educadoras, pero como directoras y todólogas en el oficio, ello permite comprender el ethos que configuraron desde sus primeros enfrentamientos profesionales.

2.1. Nos dieron las plazas

Una vez que Alfonsina, Loraine y María América egresaron de la escuela normal hacen referencia a “Nos dieron las plazas,” esto remite a recordar el dispositivo implementado por el estado en una estrecha relación con las instituciones educativas públicas, las egresadas de escuelas normales seducían: “con la asignación de plazas de trabajo estables y hasta de por vida, - algunas incluso que en las familias pasaban a ser parte de la herencia generacional -.” (Pérez, 2010: 182) En este sentido, las normalistas como parte del capital humano preparado por el estado para desempeñar el papel del proyecto estatal de modernización de la educación federalizada, se les envió a fundar jardines de niños en zonas rurales.

Las normalistas en su tránsito de ser estudiantes a ser educadoras, después de haber cursado el plan de estudios a nivel medio superior, las hacía acreedoras a obtener el certificado de estudios y algunos otros documentos de identidad personal profesional para poder participar en la asignación del lugar en que prestarían sus servicios como maestra frente a grupo, se realizaban trámites burocráticos en la ciudad de México por existir un control federalizado, se asignaban las plazas en la capital y de ahí se distribuían a cualquier parte de la república mexicana, como lo explicó Alfonsina:

Cuando salimos de ahí que nos dieron las plazas, que nos las dieron en México todavía en esos tiempos se daban las plazas, ahí en México.

Las educadoras una vez que egresaron de la escuela normal en los sesenta y setenta se desplazaba a la Ciudad de México a las oficinas centrales, ello porque en ese entonces el Sistema Educativo estaba federalizado, es decir que, nacionalmente se controlaba la asignación de trámites burocráticos como era entre algunas funciones, la asignación de las plazas de maestros y maestros que trabajarían en diferentes lugares de la república. En esta asignación burocrática se

simbolizaba el inicio de una vida profesional, la ubicación dependía del lugar donde existía la necesidad del servicio educativo, las nuevas educadoras, daban sus primeros pasos hacía la construcción de una identidad docente, a través de enfrentar una realidad poco imaginada en el espacio asignado, marcaba la propia singularidad para comprender nuevas culturas.

Durante más de tres décadas el “sistema educativo centralizado y corporativo,” (Ornelas, 1995:17) se mantuvo mediante dicha organización de orden centralizado a nivel federal, fue un espacio donde se administraban los asuntos educativos de toda la república mexicana y se transferían los recursos humanos a los Estados. Las recién egresadas, una vez que eran convocadas para asistir a la Ciudad de México y proceder con la asignación del lugar donde laborarían, se preparaban mentalmente entre compañeras para inferir sobre los espacios en donde serían ubicadas, las familias de las estudiantes también aceptaban dejar ir a sus hijas en edad entre diecisiete y veinte años a prestar los servicios educativos. Alfonsina recuerda que:

Este... a nosotros nos citaban y nos ponían el mapa como está ahorita aquí el calendario y nos decían miren hay una plaza en, me dijeron; íbamos pasando por calificaciones. Nos decían; hay una plaza en Chiapas, otra en una parte y otra en tal parte, escoja la que quiera, entonces íbamos pasando de una por una. (E02/09)

El recuerdo de Alfonsina refiere a la forma en que se asignaban las plazas, el Estado les otorgaba mediante la realización de trámites específicos una plaza entendida como un espacio laboral específico para ejercer las funciones de maestra con grupo. “La asignación de plaza inicial operó por primera vez en 1951, cuando a los egresados de la Escuela Normal Superior de México, a fin de asegurarles un espacio laboral al término de su carrera.” (INEE, 2015:127) Este mecanismo garantizaba un empleo por medio de un contrato de base intransferible y de por vida laboral, de manera que, el modelo de la plaza inicial años más tarde fue transferido a otros niveles de educación, como fue la asignación de plaza

directa a las educadoras, una política que abrió nuevos horizontes a las mujeres que se profesionalizaban para maestras.

La utilidad de un mapa para situar los espacios donde se ubicaban los jardines de niños poco podía orientar ante la realidad que les esperaba vivir, dado que señalar el lugar en el mapa no permitía imaginar y tener una idea sobre la situación real de los espacios y sus condiciones sobre los servicios básicos para su sobrevivencia, la lejanía en relación a los kilómetros e incluso la ubicación del jardín de niños que les tocaba prestar los servicios educativos, existían avatares, retos y desafíos que enfrentaría para entrar al campo laboral.

En el caso de Alfonsina tuvo tres estados para elegir; Chiapas, Michoacán e Hidalgo, sus conocimientos geográficos determinaron su elección, además había el conocimiento en cada educadora que la asignación de su lugar de adscripción estaba alejado de su lugar de residencia, existía una predisposición para prestar sus servicios educativos, los saberes eran compartidos entre compañeras, existía la solidaridad para anticipar las condiciones superficialmente geográficas de los lugares que estaban disponibles como lo continuó narrando Alfonsina:

Y cuando entonces, la que paso antes de mí me dijo: mira hay una en Michoacán, pero en esa plaza de Michoacán, está por este... allá por allá en Lázaro Cárdenas y no en Lázaro Cárdenas y está en la Sierra, solo se entra por avioneta, es la única que hay en Michoacán, este... y me dieron otra en Tlaxcala escoger y otra a escoger en Hidalgo, bueno yo dije por lo menos en Hidalgo hay Tren, ahí y la vía del tren, ya por lo menos tengo por dónde pasar, por donde entrar.(E02/10)

Para Alfonsina la orientación de una compañera quien informo que la plaza de Michoacán era en la sierra y había que entrar por avioneta fue crucial en tanto al ver las vías del tren en el mapa del Estado de Hidalgo tomo la decisión, el medio de transporte en aquel entonces fue su referente determinante para su elección

más allá de condiciones sociales, económicas o culturales, de manera que lo importante en su pensamiento era tener un medio de transporte para llegar dado que los lugares donde había avionetas solo se podía salir una vez por semana y en tren las corridas eran diarias, de ahí que, las educadoras desde sus primeros años de servicio tenían la idea de trabajar en zonas alejadas, en zonas rurales donde sus servicios eran necesarios, se había construido en los grupos de estudiantes el imaginario que ser educadora, es estar dispuesta a viajar hacia lugares alejados donde no había transporte, ni otros servicios como en las grandes urbes.

Arnaut (2008) plantea que la docencia había tenido históricamente como atractivo ser una carrera corta, era un empleo seguro, un salario decoroso y se podía aspirar a una movilidad ascendente en el servicio, no obstante, era una carrera para un segmento de la población con menores recursos económicos, de ahí que los estudios normalistas eran atractivos para obtener empleo e ingresos seguros, a cambio de sufrir algunos avatares en los primeros años de servicio profesional.

Las estudiantes egresadas de un sistema normalista público, así mismo como de un sistema privado tenían la posibilidad de participar en la asignación de una plaza, es decir, tener un espacio laboral definitivo dependiente del sistema educativo mexicano, como refirió Loraine:

Cuando yo salí, yo me presenté en la Secretaría de Educación Pública, allá en el Distrito Federal, porque, porque bueno yo salía de una escuela normal particular y bueno había que ir a la secretaría para que nos dieran este, la plaza y hacer todo el trámite (...), fui y nos dijeron: - bueno haber ustedes acá, quienes son las que vienen así como de escuelas oficiales, quienes son las de particulares y nos hicieron que fuéramos a la escuela nacional de educadoras, a las que veníamos de escuelas particular hacer, un examen. (E05/10)

Los encargados de coordinar la asignación de las plazas en la ciudad de México separaban a las adolescentes egresadas de escuelas normales particulares, quienes presentaban un examen que les daba la posibilidad de ser seleccionadas y otorgarles la plaza, era una primera diferenciación entre un servicio público y un servicio privado, un estereotipo que marca la vida en la esencia del ser, en tanto que, egresar de una escuela privada era demostrar que se tenían los saberes para ejercer la función de educadora, es como se empezaba a mercantilizar la plaza a través de un examen de conocimientos para estudiantes que pagaban el servicio educativo pero paradójicamente recibirían finalmente el beneficio de la plaza para ejercer en el servicio público.

El examen como dispositivo no solo estaba presente para el ingreso como estudiantes normalistas, sino también para aspirar a una plaza quienes se formaban académicamente en escuelas particulares, median el conocimiento, los saberes desde una racionalidad, ello dejaría la huella en la experiencia de Loraine, medio que la hacía sentirse diferente, pero a la vez distinguida, ser parte de un gremio educativo: como lo fue recordando:

Fíjate hacer un examen, yo hice un examen en ese entonces, a lo mejor como ahora que son exámenes de oposición, no, pues a mí me mandaron pues yo fui y después ya fuimos. Nunca supe cuál había sido mi resultado, pero me dijeron fórmese aquí, a ver, a ver siempre y niñita, haber, a ver ir, jir a una fila... tremenda! (E05/11)

El examen de conocimientos para las estudiantes normalistas como Loraine que eran recién egresadas de escuelas normales particulares fue un recurso que permitía abrir paso a un empleo seguro, una seguridad laboral que representaba permanecer por tiempo indefinido en un lugar de adscripción, prestar un servicio educativo con niños preescolares, salvo que se deseara tener un ascenso se participaba en otros mecanismos de selección pero todas iniciaban como maestras frente a grupo e incluso las órdenes de presentación aclaraban maestra foránea ilimitada, es decir por tiempo ilimitado.

Lorraine tuvo la posibilidad de prestar su servicio donde la experiencia personal en razón de otros se empezó a construir, dado que, la identidad docente de ser educadora: “no está ni dada, ni es unidimensional, sino que resulta del trabajo del actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones.” (Dubet, 1989:536) Es decir que, desde sus primeras experiencias se sentía con el privilegio de prestar sus servicios en su propio Estado donde de ella dependió el relacionarse, el sentirse educadora al ofrecer sus saberes académicos adquiridos. Tiene en su recuerdo el momento crucial cuando la enviaron a su estado:

Entonces me dijeron, a ver pues tú te vas a ir para el Estado de Hidalgo, pues si yo venía con todos mis papeles de Puebla, tú te vas a ir y por dentro yo dije, si supiera que yo soy de Hidalgo, pero bueno, te vas a presentar en Pachuca. (E05/ 10-11)

Finalmente cuando a Lorraine le asignaron su lugar y fue enviada al estado de Hidalgo lugar de residencia y Puebla era solo un espacio donde estudió para profesora de educación preescolar, en esos momentos pensó en guardar silencio cuando la mandaron para Pachuca, la emoción vino en su inmediatez, porque prestaría sus servicios en su propio estado con personas de su región, donde compartía un sentido de arraigo identitario regional que se caracterizaba por sus costumbres, tradiciones, formas de vida e incluso por ese sentido de pertenencia que se siente en la textura y la tonalidad de un cuerpo.

Las personas viven experiencias más allá del vínculo institucional de lo público y lo privado, el enfrentarse a nuevos retos, conocer nuevas personas, poner a prueba su propia personalidad para aprehender realidades diferentes, que solo si existen interacciones, se genera paulatinamente un proceso cíclico donde se aprende el oficio de ser educadora, se va dando de forma paulatina, los nuevos retos se enfrentan ciertamente en lo individual, para vivir experiencia sociales como lo comentó Lorraine:

Debo decirte que yo lo hacía sola eh, mis papás me dejaban que yo tenía que hacerlo, y lo hacía y me desenvolvía a pesar de que tenía ¡diecisiete años! (E05/10)

Había un compromiso personal que deja de lado los tabúes sobre la profesión de un empleo seguro para las familias más necesitadas, en Lorraine existió una búsqueda personal de autorrealización, de autodescubrimiento en la experiencia de un proceso de asignación laboral, vivió las circunstancias y asumió los desafíos personales que fueron fundamentales para construir a lo largo de los años. Lorraine fue auténtica sobre lo que quería ser, estaba alejada de sentirse inferior o superior dentro de una estructura de clases, sabía lo que quería, hacía donde iba, lo que podía hacer, demostrarse lo que podía hacer, era como demostrarse así misma que podía, de una búsqueda personal para vivir la vida, una manera de proyectarse dentro de una sociedad llamada por una fuerza e impulso dinámico de su propia esencia y de su propia personalidad.

Posteriormente, a principios de los ochenta continuaba la asignación de plazas, pero el sistema educativo mexicano había transferido la responsabilidad de organización a los estados, es decir, se había descentralizado los servicios educativos, los trámites se realizan en la capital de cada Estado dado que, el sistema educativo había tenido un alto crecimiento y resultaría insostenible la organización a nivel federal, es por ello que Alejandra recordó:

¡Todas salimos con plaza, todas las plazas se quedaron aquí en el Estado!, solo una se fue a Veracruz, pero pues todas tuvimos nuestra plaza, no batallamos en ese sentido. (E04/05).

La asignación de la plaza era un beneficio del estado para los y las egresadas de la escuela normal estatal o federal, los trámites burocráticos al igual que se hacía en el sistema centralizado, las indicaciones eran claras y precisas, un aparato burocrático orientaba la realización de los trámites en cada una de las instancias correspondientes. Al ser un sistema descentralizado el control administrativo era

más preciso para asignar los lugares que el nuevo personal tenía que cubrir y ciertamente se asignaba a todas las egresadas una plaza sin batallar para que se les fuera asignada.

Pero la experiencia de la asignación de la plaza iba más allá de mantener un trabajo con base, las nuevas educadoras vivían momentos cruciales ya en su ubicación, tenían inquietudes, sentimientos, emociones, con referentes de personalidad donde subyace una subjetividad, cargadas de sentidos y significados que construyen hilos identitarios a partir de los primeros avatares que se vivían. Experiencias personales para enfrentar nuevos retos y responsabilidades como lo explicó Alfonsina:

La angustia o la situación de nunca haber salido de la casa, me hizo que yo como a los dos meses, si, en octubre, a principios de octubre y este... la situación de empezar a extrañar a la familia y lo que quieras y gustes y ya para fines de octubre yo ya me quería regresar a la casa... había aparte otras situaciones; entras a la vida laboral, cambias de ubicación, entonces, pues un poquito traumático de alguna forma. (E02/10)

En el caso específico de Alfonsina, a la edad de dieciocho años enfrentó los primeros avatares profesionales. “La angustia es una señal de alarma, una reacción ante el peligro impreciso (de origen externo o interno), frente al cual el sujeto se siente desvalido.” (Anzaldúa, 2010:43). Es esta posibilidad, desde las primeras experiencias había una inquietud e intranquilidad, un mecanismo de autoprotección natural, el ingreso a una nueva vida de un trabajo profesional amenazaba su propio bienestar familiar por lo cual el miedo la haría reaccionar ante una negación al enfrentarse sola a responsabilidades nuevas.

El vínculo con la institución, “moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social.” (Kaës, 1996:25) En otras palabras, Alfonsina a pesar de su

negación permaneció en su campo laboral, las condiciones de formación psíquica para continuar con una vida profesional de ser educadora, de formar su propia historia profesional donde descubrió rasgos inconscientes que la hicieron mantener un hilo identitario. Una historia que inició al vencer del obstáculo, es por ello que Alfonsina explicó:

*Mi mamá a pesar de que era la mayor y de que, sentía mucho mi venida y todo, ella me impulso a que me quedara, fuimos hablar con el sacerdote de Tulancingo, él me apoyo mucho y este... mi mamá, me dice espérate de aquí a diciembre, si tú en diciembre, ya vienen las vacaciones en diciembre, si tu estas decidida a quedarte, o sea, yo no digo que te quedes, yo no digo que te vayas, pero, por ti conviene que te quedes, ella se salió llorando porque ya quería llevarme de una vez, pero pues este... ya me quedé, y ya pasé ese trauma, ese momento de angustia, de trauma, de depresión, desesperación, de lo que tú quieras, pues, dije ya, y seguí adelante.
(E02/10-11)*

Alfonsina, a partir de estos momentos se definiría por dos existencias: una familiar y una profesional, la primera la definiría con una identidad particular, pero la segunda construiría una identidad docente, nacía un nuevo hilo colorido que permitiría vivir nuevos retos propios de la profesión, construiría una identidad social, “ya no se define por la internalización de reglas y normas, sino por la capacidad estratégica de lograr ciertos fines, lo cual le permite transformarse en un recurso para la acción.” (Dubet, 1989:526) Es decir que, empezó actuar para un fin educativo, ahora ya no era la hija de familia, ahora era una profesionista frente a la institución donde sus talentos serían determinantes para marcar las huellas de su propia identidad.

Cabe destacar que, las nuevas profesionistas al asignarles una plaza laboral era el medio para empezar a construir una identidad docente de ser educadora, fue el momento de re encuentro con el fantasma oculto de la fusión de imaginarios

sociales, era momento de estar frente a frente con el gusto por los niños y poner a prueba su vocación, sus vivencias darían una tonalidad a la identidad docente, se iniciarían en una vida profesional, la plaza asignada cobraría sentido con sujetos de carne y hueso que se apropiaban de una función educativa, que la recrean, la viven y la construyen para un beneficio social, es justamente en ello que hay historias construidas que se pueden palpar y recrear.

2.2. No había tantos jardines como ahorita

En las experiencias compartidas por las educadoras, se encontró que sus primeras experiencias en el trabajo fueron a partir de mil novecientos sesenta y nueve, cuando no había tantos jardines como ahorita, lo que me permite contextualizar las condiciones en que el nivel de educación preescolar empezó a expandirse ante una concepción democrática en la educación bajo el ideal educativo de “la extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás.” (Dewey, 1998:82), Es decir que, el contexto de sus prácticas se orientó hacia acciones de una política educativa, por lo que se les delegaba la responsabilidad para vencer las barreras de desigualdad a partir de prestar sus servicios a la niñez mexicana con escasos recursos destinados para el nivel de preescolar. Estaban ahora como intelectuales “dotado de una autonomía relativa es la condición de aparición del intelectual autónomo.” (Bourdieu, 2002:12) En una autonomía donde la toma de decisiones era personal, para dirigir a los miembros de las comunidades rurales.

El servicio de preescolar empezó a ser una prioridad para las grandes ciudades, fue un momento donde se experimentaron cambios sociales importantes, tales como; la liberación sexual, la incorporación de las mujeres al ámbito laboral, el desarrollo de ideas progresistas, entre algunos cambios en la sociedad, donde se empezó atender a la población infantil en sus primeros años de vida, mientras las madres de familia salían a trabajar, un tiempo histórico donde se combinó la necesidad social para atender el servicio educativo y su expansión en las grandes

urbes, surge así la necesidad de implementar jardines de niños y ofertar atención a la población infantil. Desplazar a lugares poco conocidos como explicó Alfonsina:

Nadie conocía dónde estaba Cuauhtepac. Andaba con mis papás a parte estaba muy chica nunca había salido de mi casa, tenía dieciocho años nunca haber salido pues se siente uno media, media rara, porque, ¡pues a dónde me fui a meter no! pero pues, ya venimos, ya fuimos, en la única parte que nos dieron razón que conocían el lugar fue en la estación del tren y nos reunimos en la estación del tren que hicimos cinco horas para llegar a Cuauhtepac en ese tiempo, y pues, sí, al ver la comparación del Estado, con el Estado de Michoacán que es dónde soy, de allá vengo, pues es realmente opuesta, porque aquí es muy árido y allá no. (E02/10-11)

La narrativa de Alfonsina recrea el momento en que tiene que desplazarse al lugar donde trabajaría después de asignarle en la Ciudad de México el Estado por medio de unas ordenes de presentación, cuando el sistema educativo tenía un carácter federalizado, eran municipios no nombrados, la ubicación era difícil de saberla dado que no existían carreteras que comunicaran con los Estados, las vías de acceso eran por tren o bien por veredas o brechas que se recorrían por largas horas en camionetas o camioncitos.

Ante el desconocimiento personal experimentaba temor, una incertidumbre ante los obstáculos para llegar a los lugares de trabajo asignados, era uno de los primeros, pero a su vez el nacimiento de ilusiones de tener un grupo a quien mostrar sus saberes, una combinación que provocaba sentimientos raros como lo llama Alfonsina, lo raro como aquello que siente el corazón, que es difícil de explicar, puntos de crisis donde se piensa, se siente, se vive. Había motivaciones positivas ante nuevos horizontes, algunas ideas pasaban por la mente de Alfonsina como nueva profesionista a la edad de dieciocho años, era atreverse a vivir las experiencias bajo un desconocimiento.

Las nuevas profesionistas tenían que desplazarse por muchas horas a los lugares, durante el trayecto, el primer impacto que sufrían era la propia variedad de la

naturaleza a través de su flora y su fauna sería lo que determinaría reafirmar en primer orden su pertenencia a una zona urbana y no a una semi urbana o rural, había diferencias de árboles, de tipo de tierra, de bosques, de montañas, de clima, entre algunas variedades de zonas geográficas que caracterizan a las regiones de la República Mexicana, era desplazarse lentamente en la profundidad de nuevas experiencias que ponían a flor de piel sus sentimientos, sentirse diferente desde el aire y el clima que se respira en un espacio que no es el que se había crecido, por lo tanto las primeras experiencias de una vida profesional quedarían marcadas con el sello provocativo de una naturaleza geográfica, de sentimientos, de emociones que se conjugaban con una nueva práctica de lo escolar.

De manera que, en los últimos años de los sesenta y principios de los setenta solo algunos municipios en los Estados de la República Mexicana contaban con el servicio de educación preescolar, las educadoras que prestaban un servicio profesional eran de Estados diferentes al existir solo algunas normales urbanas que formaban académicamente para profesoras de educación preescolar, durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, 1964-1970, se dio importancia a la educación preescolar y a la atención infantil, así como en el período de Luis Echeverría Álvarez, 1970-1976, se reestructuró la educación y se decretó la Ley Federal de Educación, en esta Ley se señaló que la educación de tipo elemental estaba compuesta por la educación preescolar y la primaria, aunque no se le dio un carácter obligatorio el nivel de preescolar para el ingreso a la primaria, el servicio educativo era extensivo, Loraine recuerda que:

Cuando yo salí que fue en mil novecientos setenta y dos, eran pocas las zonas que había, entonces, (...) eran pocas las zonas escolares que había. (E05/10)

Cabe señalar que, en 1972, en el Estado de Hidalgo el servicio del nivel preescolar se empezaba a organizar en pequeñas regiones por zonas escolares, las supervisoras eran quienes se encargaban del funcionamiento y el control de los jardines de niños, en ese tiempo no se contaba con una oficialización y reconocimiento dentro del sistema de educación básica, era un servicio no

obligatorio constitucionalmente y además las comunidades de los municipios carecían del servicio educativo.

El servicio educativo en algunas ocasiones se sostenía económicamente por educadoras para ejercer la función de supervisión, contribuían con recursos materiales y económicos ante las carencias de infraestructura y otras necesidades que se requerían, como refirió Loraine:

En ese entonces, las maestras supervisoras tenían sus oficinas incluso en sus casas, ni siquiera, no creas que como aquí que tienes que buscar donde te acomodas en una escuela o le buscas por la presidencia municipal, pues las oficinas eran en sus casas.

Pregunté ¿Dónde era la casa de Esperancita?

– ya me dijeron.

Entonces que voy con Esperancita. (E05/10).

Loraine permite recordar que, las supervisoras prestaban sus casas, un cuarto para instalar las oficinas donde acudían las educadoras para realizar trámites diversos, entre lo que cual se encontraba la ubicación del personal de nuevo ingreso, se asignaba un espacio laboral como fue el caso de Loraine, quien entregaría un oficio de presentación para asignarle el lugar en que quedaría adscrita, llamándole ubicación de centro de trabajo, es decir, era su ubicación donde tendrían que impartir las clases. Las supervisoras empezarían a encargarse de esas funciones entre algunas otras, sin embargo, al no ser un nivel educativo con una prioridad socialmente reconocida las instancias gubernamentales no se veían involucradas para prestar espacios que funcionaran como oficinas, es por ello que los lugares eran prestados en estrecha relación con quienes ejercían el cargo de supervisora como lo explicaría Loraine.

Así mismo, la llegada de una nueva educadora de procedencia de otro Estado de la República Mexicana se modificó en pocos años, a principios de los setenta las

órdenes de presentación se daban a las educadoras para que se presentaran con las supervisoras.

El sistema educativo mexicano, en esa época intentaba dar cobertura al nivel de primaria y secundaria con el plan de once años durante 1950-1970, cuyo significado de la educación era un esfuerzo compartido, “la evolución del sistema educativo después de 1940 estuvo marcada por el signo del compromiso.” (Torres, 1985:171) Es decir que, el curso a seguir entre los miembros de la sociedad es la apropiación del discurso de un compromiso, como ese pacto que fue internalizándose en la mente de los ciudadanos y que se manifestara en las prácticas a través de la responsabilidad de asumirse en la carga no solo administrativa, sino también en su desempeño laboral.

Dentro sistema educativo mexicano en los setenta durante el periodo de Luis Echeverría, “se crearon cuatro subsecretarías: educación primaria y normal; educación media, técnica y superior; cultura popular y educación extraescolar; y planeación y coordinación educativa.” (Navarrete, 2010: 40) Como se puede apreciar en dichos datos, educación preescolar quedaría fuera de considerarse dentro de la política educativa, de manera que, la función de supervisión de educación preescolar fue adscrita dentro de otras subsecretarías que no tenían una relación directamente con el nivel educativo, de ahí que, las educadoras asumían un compromiso ético-moral para expandir el servicio educativo de preescolar.

De ahí que, las educadoras vivieron prácticas dominantes que se instituyeron en los avatares enfrentados ante las pocas condiciones y el gran compromiso de expandir el servicio en algunas comunidades cercanas a las zonas urbanas, en los espacios educativos se concentraban alumnos de otras comunidades cercanas a fin dar cobertura en razón de atender a la mayoría de los niños que vivían en las colindancias de la ciudad como lo refirió Alfonsina:

En ese tiempo todo estaba lejos, lo más cercano era a donde más llegaba la ciudad de Pachuca es donde está la secundaria Federal

dos, todo para acá pues era como venir a un pueblito, Venta Prieta, no había ni ISSSTE, no había nada de esto, entonces venían niños aquí al Jardín, inclusive iban niños de San Antonio, del Tezontle, del Uixmi, de diferentes partes, de acá de este lado de Nopalcalco, de acá, iban niños de las comunidades, sí de las comunidades cercanas pero Autóctonos, que no eran ni esperanzas de cómo está ahorita. (E02/17-18)

La memoria de Alfonsina explica que, Venta Prieta como una localidad de la ciudad de Pachuca, era como un pueblito donde había poca población, en el centro su iglesia y sus escuelas, se veían alrededor pocas casas que correspondían a otras comunidades más dispersas, su función de las educadoras era sensibilizar a los padres de familia para que llevaran a sus hijos a las clases que se impartían para niños de cuatro y cinco años.

Ahora los niños empezaban acudir a preescolar ya no para ser cuidados mientras las madres de familia trabajaban, sino porque era un nuevo servicio donde los niños aprendían a cantar, bailar, cuidar animales, plantas, preparar ensaladas, entre algunas actividades que se realizaban en el kínder, una expresión que remite a los Kindergarten, con una influencia del método Federico Fröebel, años más tarde “con el fin de mexicanizar la institución, los materiales, las canciones, las técnicas, etc. La Profesora Estefanía Castañeda, propone el nombre de “jardín de niños” en lugar de “Kindergarten.” (Torres, 2016:1) Sin embargo, en el lenguaje social se continuaría dando uso a la expresión.

En las grandes urbes los niños empezaban a conformar su esquema básico de educación, mientras los niños de escuelas rurales cursaban entre tres y seis años de educación primaria, ante este contexto histórico-social la niñez de las grandes ciudades era privilegiada con un esquema de diez años de educación básica como se estipulaba en el proyecto educativo. Justamente los niños hidalguenses desde esas épocas socialmente se encontraban vulnerables a las desventajas educativas, en razón de otras personas que tenían la oportunidad de vivir en las ciudades con este tipo de servicio. Era una época de poca oportunidad escolar

para la niñez mexicana porque el servicio educativo no llegaba a toda la niñez mexicana como Alfonsina recordó, en el año de 1969:

No había tantos jardines como ahorita, había jardines casi, casi en las cabeceras municipales de los Estados, de los municipios y no en todos. (E02/09)

Dicha afirmación permite inferir que, el servicio tenía poca expansión en la república mexicana y además no todos los niños y niñas en edad de cuatro y cinco años tenían la oportunidad de tener sus primeras experiencias escolares, los pocos jardines de niños que existían estaban adaptados en las cabeceras municipales en espacios que no eran construidos para tales fines educativos, las educadoras se encargaban de equiparlos con materiales concretos que servían para llevar a cabo sus clases, en una palabra todo era adaptado de acuerdo a los recursos y la gestión personal de cada educadora.

Los méritos eran personales, en apariencia se buscaba un beneficio social, se planeaban fines y metas que se lograban con una cooperación colectiva, por lo que algunas educadoras creían que se involucraban con una cultura que “se construye sobre las ideas de racionalidad conquistadora y progreso, cada una se identifica como el actor de esos nuevos valores.” (Dubet, 1989:530) De manera que, había que conquistar, buscar, adaptar e incluso hacer posibles fantasías para el progreso de la comunidad, fueron pensamientos que forjarían las bases para sentirse identificadas con la profesión de ser educadora. Sin embargo, compartían valores que consolidaron las formas específicas de su actuar.

Las educadoras manifestaban su razón de servir, su edad se imponía para vivir la experiencia, cada una desde sus motivos intrínsecos se mostraban dinámicas, ávidas de nuevas experiencias que fortalecerían su vida profesional. Las condiciones de expansión del servicio una vez cubierto en los municipios en los ochenta se iniciaron con la expansión a las comunidades rurales como lo recuerda Betty:

Nos ubican cerca de nuestro pueblo (...) pero en comunidades alejadas, en comunidades que no había, este... nunca hubo jardines de niños o sea abrir jardín de niños (...) ¡yo no le veía mayor conflicto, complicación!, o sea, íbamos como que con mucho ánimo.
(E09/07-08)

Es así como, la expansión del servicio educativo de preescolar empezaba a llegar a las comunidades más alejadas, ideas transferidas de José Vasconcelos quien “su mayor interés fue la campaña contra el analfabetismo.” (Ocampo, 2005:149) De manera que, en las comunidades rurales las personas recibirían la educación preescolar. En este tiempo las educadoras ahora no venían de otros Estados, eran formadas académicamente en Estado de Hidalgo y se les asignaba lugares muy alejados, pero cerca de su lugar de origen, las nuevas profesionistas ya conocían las condiciones geográficas, formas de ser de la gente, se tenían nociones de cómo llegar, el tiempo de su desplazamiento, pero tenían que estar dispuestas a caminar por largas horas para llegar a la comunidad asignada a dar clases.

La expansión del servicio educativo se realizó desde la política educativa solo con enviar a las egresadas de las normales urbanas y más tardes a las egresadas de normales estatales - federales a prestar el servicio educativo bajo condiciones nada favorables, dado que no había nada, había que sensibilizar a las autoridades, a los padres de familia para que enviaran a sus hijos o hijas a las clases de preescolar en el ideal de que en preescolar se iba un rato aprender, además consolidar una participación social para construir los espacios, equipar las aulas con materiales concretos para niños preescolares, ello implicaría de la tenacidad de cada nueva profesionista, buscar múltiples estrategias para lograrlo, adaptarse a los recursos que ofrecían los municipios, comunidades o localidades rurales como lo explicó Alfonsina:

Cuando yo llegué en Venta Prieta lo único que me dijeron fue:

- Mire maestra, aquí adelantito va a ver un espacio dónde se va a construir el jardín de niños.

Y ya la comunidad dio el espacio, venga para que lo vea.

- Fui a verlo y pues había como medio carro de grava debajo de un árbol. Y me dijeron:

- Aquí se va construir el jardín de niños, vamos a trabajar.

- Este... pero como en ese tiempo no había CAPCE, CAPECE, ni todo lo demás, entonces tenía que construirlo la comunidad.

(E02/16)

Las autoridades de las comunidades o las localidades como era el comisariado ejidal o el juez era quienes apoyaban para construir el edificio de cuatro paredes, con ventanas rectangulares a la mitad de dos muros, el techado de lámina o de concreto, baños y explanada, su ayuda era fundamental para tener los mejores logros en las construcciones, eran quienes conocían las condiciones sobre la construcción, de cantidades de materiales, donde adquirir los materiales, se recolectaba lo necesario a través de su ayuda, del conocimiento que tenían sobre qué y cómo construir, por lo que la educadora tenía que desarrollar la capacidad para negociar entre lo que era más pertinente.

Este tipo de negociaciones fue un factor de identificación en algunas educadoras que iniciaron sus primeros años de servicio en comunidades rurales, con ello se generó la política cultural con rasgos de la Revolución Mexicana y una identificación con el grupo de personas de las comunidades. La construcción solo era posible realizarse en un ambiente de colaboración, de coordinación, de tolerancia, de respeto, de tenacidad para concretar el proyecto de construcción de los espacios escolares, se realizaban múltiples actividades, (bailes, kermeses, donativos, rifas, bazares, etc.) que permitían recolectar la cantidad económica necesaria para comprar los materiales, como lo explicó Alfonsina:

Para construirlo: entonces pues, empezamos haciendo eventos, eh... me apoyaron mucho, mucho las autoridades, el comisariado ejidal en ese tiempo me apoyo mucho, mucho en ese aspecto y pues hacíamos los bailes, los bailes de la comunidad, por ejemplo,

el baile grande era el de dieciséis de septiembre, ellos hacen la fiesta grande ahí, entonces, hacían baile, decían todo lo que salga de ganancias se va para la construcción del jardín, pero tiene que estar usted aquí.

*Entonces me la pasaba en apoyos, en todas las actividades que hacían, independientemente de lo que tenía que ir a trabajar para poder hacer la construcción del jardín, y con esos apoyos logramos en un año construir, este... un salón, los baños, la dirección, una como bodeguita, ehh... y el aula de usos múltiples y otro que quedo como un espacio de, como que después se utilizó como salón.
(E02/16-17)*

La diversidad de eventos se organizaba con la intención de tener recursos económicos, eran a su vez una responsabilidad compartida con padres de familia y autoridades, ello implicaba tener una buena organización, metas claras y saber con qué actividad se tendrían mejores ganancias, convirtiéndose así las educadoras en las mejores organizadoras de eventos, que era una función diferente a la pedagógica pero necesaria para brindar espacios educativos dignos a los preescolares. Los logros de Alfonsina en razón de la construcción, de la infraestructura puede dar cuenta de la persistencia y la tenacidad de combinar las actividades pedagógicas, las relaciones con las autoridades ejidales, la disponibilidad de tiempo extra para lograr en un año tener una escuela construida, la coordinación con padres de familia, la organización que implicaba cada uno de los eventos.

En suma, la expansión del servicio educativo de preescolar en la década de los setenta no fue parte de la política educativa dentro del plan de once años que era continuidad de Jaime Torres Bodet, el discurso era una utopía de una función distributiva – selectiva, en estrecha relación con educación y justicia, “la complejidad de este término en el lenguaje político y la vaguedad con que se relaciona con él de educación hacen difícil precisar el pensamiento oficial sobre su relación con el desarrollo y el cambio social.” (Latapí, 1984:77) De forma que, en

los ochenta empezaba a figurar como una necesidad social más que de las políticas educativas al expandirse a zonas rurales, pero sin considerarse dentro del sistema educativo nacional, pero las educadoras investigadas vivían y se configuraban ya en procesos identitarios que las caracterizaba.

2.3. Fue un santiamén ahí

El sentido de “fue un santiamén ahí” recrea las vivencias de los primeros años de servicio de algunas educadoras, es un recordar y estar ahí por momentos significativos. Es la forma cómo se configuraron a partir de significados regionales, formar así, “la imagen que los individuos y los grupos de una región moldean en sus relaciones con otras regiones.” (Giménez, 2005:72). Es decir, las experiencias que vivieron para llegar a la comunidad donde prestarían sus servicios fue el marco que recuerdan de manera más inmediata, es volver estar ahí, en esos espacios con características propias de cada región, donde la naturaleza ofrece la posibilidad de explorarla, de vivirla, tocarla y ser testigo de los múltiples avatares.

En este sentido, el desarrollo del apartado permite conocer las circunstancias que guiaron la práctica basada en lo interno y lo externo, entre el deber e interés, la inteligencia y el carácter, los diferentes dilemas sociales de una práctica ética y moral y les permitió hacer frente los retos profesionales al desempeñar su función en contextos rurales. Los avatares de la vida y su novatez profesional que Torres (2005) llamó en su esquema de la identidad profesional docente a través de las etapas del ciclo de la vida de un docente, es lo que identifica y caracteriza profesionalmente. De manera que, desde la etapa inicial estuvo marcada por su experiencia novata, por el aprendizaje adquirido al fundar los jardines de niños en las zonas rurales, donde su función no solo se limitaba a los vínculos relacionales entre educadora- alumno, sino que también tenían que adaptarse a las condiciones contextuales de una vida rural, espacios no imaginados.

En razón de ello, consolidaron disposiciones para actuar de cierta manera más que de otra, al impulsar el servicio lograron construir una identidad regional que

era “estimulante para sus habitantes, suscita orgullo y adhesión, una fuente de cohesión regional, una voluntad de actuar a favor de su región.” (Giménez, 2005:74) Transferir y entender esto es imaginar, cómo se empezó a tejer en el telar un cuadro con rasgos identitarios que fue un arte para prestar sus servicios en las comunidades rurales, donde las relaciones con autoridades, padres de familia, miembros de comunidades y localidades específicas pusieron un marco de saberes, construir una historia donde no existía un nivel similar que atendiera a los niños de las comunidades rurales. Se desarrolló justamente en la época donde las políticas educativas de los ochenta del siglo veinte, la modernización educativa priorizó la expansión del servicio de preescolar a las zonas rurales, por lo tanto, en esa época les tocó aperturar espacios educativos en lugares donde no existía la infraestructura necesaria para prestar los servicios educativos, Mireya recordó que su primer lugar de trabajo fue en:

En Tula, en una comunidad a hora y media de Tula, me mandaron a fundar jardín de niños. (E01/17)

Ello indica que, no existían jardines en las localidades alejadas de los municipios, los espacios laborales ahora ya no eran en los municipios, sino en comunidades alejadas de los mismos, había que caminar o bien quedarse en esos lugares apartados donde el servicio educativo tenía que llegar, pero había un deseo, una ilusión, una consciencia de compartir los saberes profesionales, por lo que cada educadora valoraba de manera personal las posibilidades de quedarse, viajar al municipio o llegar diariamente a su lugar de origen, ello dependía de cuestiones personales.

Las condiciones contextuales daban una oportunidad para adquirir nuevos saberes de la profesión, por ejemplo, enfrentarse a la fundación de los jardines de niños en zonas rurales, era una tarea azarosa, los aprendizajes adquiridos eran múltiples ante las vivencias de culturas que se desconocían, en compromisos asumidos de manera personal que ratificaba el querer ser educadora desde los primeros años de servicio, con experiencias singulares, como lo recordó Marisol:

En el ochenta y siete, este... y de ahí vengo, bueno vengo a fundar a la comunidad de Cruz de Mujer, el jardín de niños, este... en Cruz de Mujer, había pocos niños, ¡sin escuela! (E07/09)

Trasladarse las nuevas educadoras a las comunidades rurales para prestar un nuevo servicio educativo, era sensibilizar a los padres de familia, explicar, conocer y enfrentar el reto de que todos los niños y las niñas de las comunidades asistirán a la clase, no conocían el servicio, la edad de los niños hacía que sus padres los protegieran, las creencias de las personas hacía que no enviaran a sus hijos a cursar el jardín de niños, y por otra parte había que construir los espacios, no había una escuela.

Las educadoras investigadas, se enfrentaban a contextos rurales poco favorables, dadas las características geográficas de las comunidades sin vías de acceso, había que transitar por veredas, exponiéndolas en la mayoría de las veces ante múltiples peligros, sin servicios de comunicación como teléfono, luz y transporte, así mismo, con características regionales diferentes a las de su origen social, había que estar dispuestas a vivir nuevas experiencias, dado que no estaban acostumbradas a vivir en medio rurales como lo recordó María de los Ángeles:

Con el riesgo de que en el trayecto nos fuéramos en el barranco, porque es un lugar bastante, era en ese tiempo, muy feo, y nos fuimos en una camioneta de redilas ¡llegamos todas mojadas! la compañera que trabajaba en el lugar que te digo entraba en caballo, este, se fue al barranco con todo y caballo, estaba embarazada, iba con dolores de aborto, porque, si aborto la chica, bueno fue un santiamén ahí. (E11/08)

María de los Ángeles recrea el santiamén como una frase donde se asusta de lo que vive pero a su vez habrá un beneficio, una de muchas experiencias vividas ante los avatares de las condiciones geográficas de las comunidades rurales en Estado de Hidalgo, son zonas que se encuentran en la profundidad, por ello se llaman barrancos porque las carreteras son en espiral rodeadas de cerros

rocosos, veredas o caminos estrechos que dinamitaban para que las rocas abrieran paso, entonces, cuando el transporte va bajando, basta con voltear la mirada y observar en la profundidad la comunidad, pero al mismo tiempo se siente un vértigo, miedo de sufrir un accidente, las camionetas son el transporte de la gente, donde el viento, el sol y la lluvia son elementos naturales que reviven los sentidos, es conjugar la naturaleza con el atrevimiento que se tiene para vivir las experiencias en estas comunidades donde hay que tener más que el simple deseo de querer ser maestra.

Diversas experiencias pueden recrear la vida profesional en los primeros años de servicio de las educadoras investigadas, al recordar los riesgos y peligros propios de la flora y la fauna en los espacios rurales, las características regionales de cada comunidad, los caminos y veredas de terracería cubiertos con piedras de erupción volcánica de hace millones de años, algunas dinamitadas y otras aún permanecen naturales a su evolución, cimas de cerros a escalar o bajar para llegar a la vida rural donde se puede prestar el servicio educativo de preescolar, allá en la profundidad de selvas, bosques o planadas donde habitan personas que sobreviven con sus propios recursos naturales, ahí donde crecen los niños y las niñas con una tortilla, sal, frutas silvestres, agua de los ríos o manantiales, frijoles que siembran y algún otro alimento natural, en esos lugares alejados tenía que llegar una educadora a construir una nueva historia. Algunas educadoras de nuevo ingreso se les asignaban comunidades alejadas que tenían que quedarse con las familias de la localidad, como lo recordó María América:

Yo estuve por primera vez en un jardín de niños que me tocó ir a fundar, de nueva creación, en una población rural. Me quede ahí... todo el ciclo escolar... en una casa ahí. (E03/07)

En esa casa con un estilo rural, cuando la educadora se quedaba comía la misma alimentación de las familias, dormía en una cama adaptada, sus necesidades fisiológicas las hacía en medio de la milpa o las plantas silvestres porque solo en algunas casas había letrinas que el sector salud instalaba, pero no todas las

familias tenían los mismos recursos para comprar los materiales y adaptar las letrinas, bañarse una vez por semana con una sola cubeta de agua, ante tales carencias las lágrimas se ocultaban en medio del humo con la que las familias guisaban, pero se iban adaptaban paulatinamente a su nueva vida..

Algunos contextos ambientales rurales hidalguenses se caracterizan por una multidiversidad geográfica, sus condiciones socioeconómicas de pobreza extrema, por la lejanía de los municipios, por estilos de vida salvaje de las personas, por dinámicas de organización de sociedades ancestrales, formas cósmicas de ver la vida, una vida rural que las educadoras pueden recordar desde sus primeros años de servicio al vivir y compartir con la gente de la comunidad como Olga compartió:

Trabajaba en Apan, en una comunidad que se llama Tetlapaxco, Tletlapaya y tenía que tomar un camión que era hacía Tetlapaxco, que era una salida hacía Puebla, por ese lado de Apan, la comunidad era ¡pobrísima, o sea de verdad no había nada! Dónde hay un tierrero, donde la gente anda con huaraches, donde anda todavía la gente con sus chales, no había manera de sacar un recurso para la escuela, la gente era humilde, pero humilde con ganas. (E06/16)

De manera que, las nuevas educadoras tenían que prestar sus servicios en comunidades rurales que se encontraban en las colindancias del Estado de Hidalgo, por lo que era más fácil primero desplazarse a los Estados colindantes y ahí buscar el transporte, eran lugares poco comunicados, lo que dificultaba viajar diario a sus hogares, tenían que vivir en la comunidad. Olga al convivir con las personas de las comunidades rurales vio sus carencias, un problema histórico que Ignacio Ramírez reconoce que: “la influencia de la extensión territorial en la ignorancia y miseria de la nación, y a través de lo que llama “puras hipótesis” va examinando el panorama que se presentaría, de haber una buena distribución de la riqueza.” (Reyes, 1985:466) En este sentido, las mismas condiciones sociales en las comunidades alejadas, ahí existen seres humanos donde empezaba a llegar un nuevo servicio educativo para mejorar el atraso y las condiciones de

pobreza mediante la educación preescolar, la educadora empezaría no solo a construir significados propio del campo de las educadoras, sino también a construir significados con las familias rurales, se empezaría a ser una conquista de intercambio cultural de manera indirecta y de forma sutil para conquistar nuevas culturas.

Había ahora un sujeto novato ejerciendo una profesionista capaz de sensibilizarse, ante las carencias de sus alumnos en las comunidades que quedaron rezagadas desde las políticas establecidas en el gobierno de Porfirio Díaz que se caracterizó por el hecho histórico de que: “las masas oprimidas, principalmente obreros, campesinos e indígenas, pasaron al primer plano de la política nacional y sus demandas tomaron una fuerza social hasta entonces desconocida.” (Guevara, 2011:19) Es preguntarse, él por qué, quiénes dominaron los poderíos de esas comunidades dejaron en el abandono la oportunidad de una educación, a quién le convenía tener grupos de personas oprimidas, qué ideas liberales subyacen en el pensamiento de los dominantes, si la política nacional era dirigida para estos grupos vulnerables sociales, una respuesta que requiere profundizar y abre otras líneas de investigación.

Lo cierto es que, los primeros años de servicio de las educadoras en el medio rural eran una experiencia significativa que les permitía configurar su proceso de formación como “un proceso complejo histórico e individual que conlleva la negación y la superación de la propia experiencia para trascenderla en una transformación de creencias, saberes, conocimientos, procuraciones y finalidades. (García, 2010:237) Es decir que, desde los primeros años de servicio profesional, adquirieron un cuerpo de valores y conocimientos que las empezaba a formar ante las diversas y variadas circunstancias que se vivían en esa época, en el afán de difundir el servicio educativo ponían a prueba sus competencias propias, ello las configuró con haceres específicos que permanecen implícitos en sus formas de ser educadoras. Sus vivencias fueron un sello que marcó y se guardó en su memoria como refiere Alejandra:

Yo tenía que irme en el autobús de la primaria, porque el autobús de la primaria se iba más temprano, si no, no, tenía que irme caminando, entonces al yo irme caminando, tenía que irme por otro lado, pasaban varios autobuses y de ahí me iba a caminar. (E04/09)

Alejandra como otras educadoras nuevas vivían avatares día a día ante la falta de autobuses que llevaran a los maestros o las mismas personas de las comunidades por las mañanas, las salidas eran de seis a siete, así como la salida de regreso era entre dos y tres de la tarde, ni un minuto menos, ni uno más, de ahí que la puntualidad fue un hábito inherente a la necesidad de viajar diario, de lo contrario era caminar largos kilómetros a gran velocidad y a pasos forzados, porque son más de dos horas las que había que recorrer.

Cada comunidad rural tiene sus especificaciones, sus rasgos geográficos que las hacen únicas, son singulares en razón de las distancias, del medio de transporte, de los servicios con que cuentan, y en razón de ello las personas toman sus decisiones para poder así asistir a impartir una clase como lo recordó Fátima:

Me mandaron a una comunidad muy lejana donde tenía, no había acceso para llegar, teníamos que caminar nueve kilómetros, nueve kilómetros y ningún arbolito siquiera para poderte atajar, podernos tapar del sol, no, y pues sí, sí fue complicado. (E10/08).

Fátima recuerda esas largas distancias que tenía que recorrer a gran velocidad en el tiempo de su juventud, su sentir ante las condiciones ambientales cuando por las mañanas el reflejo del sol calienta y por la tarde los rayos son tan intensos que se conjugan con la arena, el polvo, el viento, el usar una gorra o un sombrero no son suficientes para cubrir el cuerpo, algunas zonas son áridas, hay que ir a la mitad del camino por el peligro de una víbora o algún animal ponzoñoso, las temperaturas son extremosas, el calor calienta deshidratando la piel o el clima muy lluvioso, donde el lodo queda penetrado en las suelas de los zapatos, olvidar la sombrilla permitía que la lluvia penetrara sobre las vestimenta, de ahí que hay que atreverse a soportar y vivir la experiencia día a día para llegar al aula.

La experiencia de la vida cotidiana que vivía en algunas comunidades rurales, empezó a generar lazos identitarios, algunas educadoras se sentían atraídas por la caracterización de los lugares, por la convivencia diaria con las personas, los niños, el propio caminar, aunque parezca que nunca se llegaba, solo era imaginar, cerrar los ojos y recorrer largas distancias diariamente como lo explicó Olga:

Cruz de Mujer, era un lugar muy alejado de Omitlán, hacía el Paso y después Cruz de Mujer, eran como ocho kilómetros de carretera, pero, sin pavimentar, de Omitlán hasta arriba. (E08/10)

En comunidades como Cruz de Mujer donde Olga experimentó sus primeras experiencias, las distancias diariamente se caminaban desde tempranas horas, por lo que había maestras que salían de sus casas desde las cinco de la mañana para llegar a las ocho y media al jardín de niños, había además de la puntualidad la responsabilidad de que fueran a trabajar diariamente sin que nadie las vigilara.

Sin embargo, para las educadoras de esos tiempos poco importaban las condiciones geográficas, de plusvalía o de carencias, el tiempo, las distancias, las largas caminatas, su entusiasmo por estar frente a los niños, de disfrutar de la vida áulica, eran la motivación permanente para continuar ante las propias adversidades, pero también tenían su esplendor, se disfrutaba de paisajes singulares que despiertan los sentidos, la mirada se recrea, se percibe una imagen que da vibras positivas, se aprecia el ambiente rural de lugares únicos, el murmullo del agua, la brisa en un día nublado, el aroma de cedro, de pinos de oyamel, de montañas, como lo recordó Olga:

La experiencia que yo te puedo recordar de que me estoy imaginado ahorita, ¡solita, en medio del bosque como caperucita roja! La escuela estaba en el cerro, la neblina cuando bajaba no veía yo ni la reja de la entrada, así, estaba yo en el mero cerro y se alcanzaba a ver la explanadita nada más y aunque te asomaras, pues era una soledad, aparte de todo era una soledad. (E08/10)

Olga recrea a partir de su experiencia la imagen del paisaje de las escuelas rurales, que se convierte en testigo fiel y callado de la soledad que enfrentan algunas educadoras en esos espacios, dado que están solitas como adultos, solo se relacionan con los niños que atienden, es una sentimiento de soledad, pero a la vez se adquiere una seguridad, la confianza brindada por las personas de la comunidad quienes lograron respetar a las educadoras y expresar el agradecimiento por servicios que prestaban a cada una de las comunidades, el caminar solitarias no implicaba riesgos o abusos, al contrario cuando la educadora llegaba a pasar frente a los señores, estos inclinaban la cabeza, retiraban el sombrero y hacían una reverencia para saludar de manera respetuosa, un saludo cómplice de las condiciones climatológicas de acuerdo a la propia cosmovisión de percibir la naturaleza, esa conjugación entre la tranquilidad que se podía disfrutar ante las maravillas de la naturaleza.

Los lugares así, cómplices de pensamientos personales al ver y admirar la naturaleza, desarrollar la sensibilidad de expresión de los sentidos, ilustrar el ojo humano con los paisajes que se disfrutaban, una sensibilidad humana que se nutría día a día en un encuentro consigo misma y un temple para reafirmar la profesión de ser educadora como Olga lo explicó:

Era una introspección, también hacia tu persona, porque tenías tiempo suficiente, para ver lo que estabas haciendo, como lo estabas haciendo, en lo que ibas caminando, en lo que regresabas caminando, hijo y ¿Cómo le voy hacer mañana? (...), yo creo que es de las partes, lejos de decir, pues es algo que hídole, ser unitaria, te relegó, no, yo creo que aprendes más ¿Por qué? Por qué si no te encuentras contigo, en ese momento de tu profesión, no como persona, también te ayuda, pero, no, te ayuda más en tu profesión para encontrarte, a ver si es cierto que puedo a ver, sí, es demostrarte a ti todo lo que eres capaz. (E08/11)

Olga ante la búsqueda interior de reafirmación profesional reconoce que era una introspección también hacia su persona, Laplanche y Pontalis (1996) plantean que

cuando el sujeto está en búsqueda del yo-placer del mundo exterior hay una parte placentera y una parte displacentera, que tiene como resultado una nueva repartición que se efectúa mediante una introyección que es parte del placer, de formas que el sujeto coincide su nueva posición de sujeto, permite definirlo como «yo-placer purificado», un yo identificado ante una nueva acepción. Es decir, que Olga también tuvo la oportunidad en las zonas rurales de disfrutar a cambio de caminar muchos kilómetros para llegar a su escuela, le daría la posibilidad de identificarse con la profesión de ser educadora. Son experiencias que están “en lo más hondo de sí mismo” (Maalouf, 2013:9) que quedaron marcadas con un sello de singularidad en el pensamiento e incluso son las significaciones específicas que dan sentido a la razón de ser educadora.

Su pensamiento se moldeaba para actuar frente a las personas de las comunidades, dado que en el interior se deseaba obtener buenos resultados, es por ello que Olga reconoce para sí misma una etapa de aprendizaje, de formarse retos, siendo una etapa de la profesión que consolidaría su vida profesional, una razón de saber para sí misma que la elección de su carrera había sido una oportunidad de re encuentro con su yo, de una búsqueda con los otros para sentirse más humana, existía una esencia de verdad personal que se reafirmó en los espacios y paisajes naturales que se percibían y daban placer, al mismo tiempo que se podía conjugar con las actividades profesionales, una filosofía profesional personal que compartió Olga:

La escuela unitaria me ayudó en el tiempo (...) me ponía a leer, ordenar mi salón, decorarlo, tenía suficiente para buscar las mejores estrategias para el aprendizaje, creo que una de las riquezas más grandes en una escuela unitaria es esa, que tienes tiempo de ver que es lo que te hace falta. (E08/14)

De manera que, el espacio – tiempo de Olga en una escuela rural era destinado para realizar las acciones que fortalecerían la organización de su quehacer docente a través de las pre - actividades, horas extra escolares destinadas a

pensar y hacer cada una de las actividades que fortalecerían a su práctica y a su jornada diaria para realizar una pos-actividad de manera más consciente y reflexiva, de ahí que en el yo –placer se encontraba también un yo – profesional auto reflexionado que sería el punto de partida para alcanzar nuevas metas profesionales de manera personal.

Las nuevas educadoras en la ingenuidad de su novatez tenían el interés de “demostrar que sus aptitudes, habilidades y conocimientos merecen un reconocimiento.” (Torres, 2005: 47) Es decir que, los avatares pasados por las penumbras contextuales era solo un obstáculo a vencer para llegar a impartir clases, tenían que enfrentar nuevos retos para demostrar las habilidades adquiridas en su formación académica, estaban frente a nuevos obstáculos, donde no había un edificio propio para impartir las clases, tenían que sufrir una nueva carencia para trabajar como Marisol recordó:

Yo recuerdo que cuando yo llegué a trabajar, trabajábamos en una casita rentada, con ventanitas, con una puertita de tela, este, con la que se cerraba la escuela, ibas a pedir a la presidencia municipal la renta para pagar. (E07/07)

Era iniciar a jugar a la escuelita, no había escuela, pero niños a quien impartir las clases existían, por lo tanto había que tener un espacio que protegiera a los niños y las niñas del sol, el aire, la lluvia, en esos tiempos era imposible que las educadoras dieran sus clases bajo la sombra de un árbol, había que adaptar lugares prestados o rentados con los pocos recursos existentes en cada una de las comunidades incluso aunque no reunieran las condiciones básicas para prestar los servicios educativos de preescolar eran insalubres, las temperaturas eran bajas tenían que ser soportadas por la falta de puertas y ventanas donde el aire frío penetraba, lo que hacía que los pequeños se enfermaran y no asistieran a clases de manera frecuente.

Otra negociación se realizaba con los padres de familia, autoridades ejidales y municipales para que fuera posible que los niños asistieran a preescolar, pero ello

no garantizaba que los espacios fueran dignos de ser una escuela, las educadoras aprendían a estar constantemente dispuestas a trabajar con los recursos que contaban, a que progresivamente se fueran mejorando las condiciones de la infraestructura, como lo explicó Betty:

Mi primer salón, ¡un gallinero, eran dos gallineros, nos dejaron dos gallineros! donde tenían las gallinas, claro, y los mismos papás blanquearon, cosieron unos costales de los de azúcar, los pusieron como alfombra, nada más teníamos sillas. (E09/08)

Betty permite ilustrar las condiciones extremas de acondicionamiento para adaptar los espacios educativos, prestar el servicio en un gallinero se enfrentaba a una insalubridad a primera vista pero era su única posibilidad, su opción para tener un espacio en la comunidad y poder dar clases, dado que había comunidades donde las familias solo tenían un cuarto con una cama donde dormían más de seis integrantes de la familia, con una cocina oscura cubierta de palmas o lámina de cartón, donde había un fogón de leña para guisar los frijoles y el nixtamal que se molía en un molino de mano para hacer las tortillas, por supuesto que no había espacios para prestar y que funcionara una escuela de preescolar, al no tener otra opción la educadora adaptaba su nuevo salón en pesebres, gallineros o caballerizas.

Los esfuerzos eran compartidos, también los niños y las niñas tenían que caminar largas distancias para llegar a la escuela, acostumbraban caminar con sus hermanos y hermanas mayores, así mismo, recorrían a pie largas distancias para iniciar con una jornada laboral que las educadoras realizaban de nueve a doce horas, con un receso de media hora que estaba en un reglamento que entregaban al inicio de ciclo escolar las supervisoras. En ese reglamento se especificaba que las educadoras con grupo tenían que llegar a las ocho treinta y retirarse a las doce treinta. Había que enfrentar día a día muchas de las veces algo diferente a lo que se planeaba como lo evocó María de los Ángeles:

Llegué, había treinta niños, los cuales llegaban solos, yo no conocía a los padres, para nada, porque te digo, que yo llegue en una temporada muy fea, llovía mucho, este, los niños iban llegando, uno por uno, De dónde salieron, ¿quién sabe? Yo únicamente me ubiqué donde estaba la escuela y este, cuando me di cuenta ya estaban todos los chiquillos, eran treinta niños, en el salón. (E11/06)

En las comunidades rurales para que los niños acudieran a preescolar era de dos formas, una se avisaba al juez de la comunidad que la educadora iba a llegar o bien con los hermanos de la escuela primaria se mandaba avisar de la presencia de la nueva maestra, así se reunían e iban a su clase, pero siempre solos, las mamás se quedaban a pastar los animales, a realizar sus quehaceres domésticos, a llevar de comer a sus esposos, a cuidar a los niños más pequeños, ya que las madres de familia solían tener siempre más de diez hijos, por lo que sus actividades personales eran más importantes que enviar a sus hijos a preescolar.

En este contexto cultural, no se daba la importancia pertinente al nivel de educación preescolar, no se conocía lo que significaba aprender desde tempranas edades, por lo general los padres de familia imaginaban que los niños por ser pequeños solo iban a jugar, a cantar e incluso a perder el tiempo, por lo tanto:

Uno iba hoy, otro iba mañana, faltaban y así, nunca los podía tener a todos juntos. (E11/10)

La inasistencia de los niños o las niñas en las comunidades era porque no se le daba la importancia al nivel de educación preescolar, es por ello que la educadora se veía en la necesidad de realizar múltiples actividades de sensibilización, buscaba diversas estrategias para atraer a las madres de familia y convencerlas de que enviaran de manera regular a sus hijos.

Implementar el servicio de educación preescolar fue enfrentarse a desafíos culturales, donde existían diferentes concepciones sobre los niños pequeños, por lo que de manera continua se tenía que hablar y converse a las madres y padres

de familia para llevaran a los niños y las niñas a cursar preescolar. Alfonsina recuerda que:

Había muy pocos niños, yo cuando llegué ahí, que te digo en noviembre, este... yo recibí dieciséis niños, el chiste que yo terminé el curso escolar, como yo si estaba asistiendo de una forma regular, fueron cincuenta cuatro niños, con los que yo terminé el ciclo escolar. (E02/10)

Las actividades de sensibilización a su vez eran acompañadas por la asistencia regular de la maestra del grupo, las personas se tenían que concientizar para que enviaran a sus hijos e hijas a preescolar. El tener la mayoría de la matrícula de niños implicaba un trabajo arduo en la comunidad, visitar casa por casa, realizar labor social por la tarde, escuchar a los padres y madres de familia, explicar paso a paso la función del nivel de preescolar, entre algunas actividades que se realizaban.

En algunas comunidades rurales existía resistencia para aceptar el nivel educativo, la educadora tenía que ser tenaz, demostrar sus saberes profesionales, dado que, los padres de familia no conocían, ni sabían del nivel educativo, poco les interesaba que sus hijos fueran a la escuela y aprendieran desde pequeños. Eran espacios donde las personas a la escuela en general le daban poca importancia, como recordó María de los Ángeles:

Llegué a Pueblo Nuevo, supuestamente me habían dejado quince niños inscritos, ¡qué no fue así ¡yo tenía cinco niños que eran los que me asistían a diario y diez que yo tenía en lista, entonces, también empezar, empezar a iniciar. (E11/08)

En este sentido, cada educadora de nuevo ingreso que llegaba la comunidad, de manera continua enfrentaba este tipo de problemática, la inasistencia ante el poco interés por recibir una clase de preescolar, era entonces concientizar de manera permanente a los padres de familia. Había que generar nuevas culturas educativas en las comunidades, sin obligar a las familias, sino más bien de ir

convenciendo sobre la importancia del nivel educativo, romper con diferentes mitos que se generaban en razón del servicio.

La identidad docente de ser educadora se construía a su vez con la vinculación de una identidad histórica, proyectiva y vivida, a través de ella, cada educadora investigada enfrentaba sus primeras experiencias. Se adaptaba a las condiciones del contexto, carencias o necesidades y de acuerdo a los recursos económicos y la disponibilidad que existiera de las personas de las comunidades para apoyar el nuevo servicio educativo, en una semana se adaptaba el servicio educativo, el nuevo jardín de niños, pero en condiciones adversas como Fátima recuerda:

*No se contaba con jardines de niños contruidos, gestionamos ante autoridades, en ese tiempo en CAPFCE, se hizo la gestión para contar con jardines de niños, trabajábamos en casas particulares.
(E06/04)*

Cabe señalar que en la década de los ochenta el gobierno federal no había implementado CAPFCE, fue en el periodo de Ernesto Cedillo 1994-2000 que, mediante el proceso de federalización, se destacó “el avance y la consolidación de los procesos de federalización educativa del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas. (CAPFCE)” (Gobierno, 1992:1) Fue así que, se consolidaba una dependencia que se encargaba de construir la infraestructura en algunas de las comunidades rurales.

Por las experiencias antes narradas, algunas educadoras en sus primeros años de servicio la imagen que representaba ser educadora pronto quedaba desmoronada en el pensamiento, había más que una realidad, una pobreza frente a la maestra, niños descalzos, con pantalones y camisas rotas, un suéter al igual roto que apenas cubría su cuerpo con el frío de las mañanas, algunas niñas peinadas y otras despeinadas con muchos piojos en su cabeza, cuando se les pedía que llevaran su comida para el receso, algunos llevaban unos taquitos en una servilleta bordada por las madres de familia, otros llevaban un bolillo en una bolsa de

plástico o una fruta madura, es por ello que se empezaba a representar una realidad diferente a la que se tenía cuando se era estudiante como explicó Marisol:

Cuando salimos de la normal desconocíamos o que tú enfrentas a una comunidad y eres ¡educadora unitaria! que nunca practicaste en un jardín de niños unitario. (E07/06)

Marisol compartió que al ser fundadoras de jardines de niños rurales necesitaban tener nuevas competencias profesionales que no se adquieren en una formación académica, se necesitaba tener conocimientos, saberes de lo humano, de un sentido que orientará las buenas relaciones, de adaptarse a las carencias y necesidades propias de cada región.

Cabe destacar que cada experiencia que vivieron algunas de las educadoras investigadas experimentaron y pusieron tinta a una gama de colores, matices y tonalidades singulares, razón por la que hoy se puede interpretar que las distingue, que identidad docente las configuró, ante los avatares de; saber qué, cómo y para qué coordinar, dirigir y guiar a comunidades y grupos sociales, a partir de, realizar multiplicidad de estrategias y actividades que orientaron el resultado de diferentes metas, justamente es que en su formación fueron construyendo un cuerpo de saberes que tienen su origen desde la entrada al campo de los intelectuales.

2.4. ¡Eras todóloga!

Los avatares para llegar a una escuela, tener un espacio escolar, mirar la cultura regional específica de cada comunidad, no era la función única asignada a las educadoras fundadoras de los jardines de niños, ello solo era el principio para instalar el servicio educativo ante la mirada de los miembros de una comunidad, había que enfrentar nuevos retos de lo educativo realizar diversas actividades: administrativas, pedagógicas, culturales, de mantenimiento, de organización, etc., en una palabra ser todóloga, ello alude este apartado, a mostrar la multiplicidad de

actividades que realizaban para que funcionara un solo jardín de niños. Una de las primeras funciones de las educadoras de nuevo ingreso es no solo ir a dar la clase, sino poner en juego sus saberes pedagógicos, gestionar diversos recursos, organizar el funcionamiento del plantel educativo.

Al realizar la diversidad de actividades como educadoras únicas responsables de la institución escolar, aprendieron la función de gestión y liderazgo inherentemente al quehacer docente, esto les permitió constituir una identidad docente desde lo social, “es la manera como el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su “personalidad social.” (Dubet, 1989:516) Es decir que, algunas educadoras investigadas fueron al paso de los años apropiándose de haceres, de moldear sus prácticas en razón de las funciones asignadas, ser encargada de una escuela unitaria les generaría la idea de un trabajo arduo para organizar la escuela. Alejandra expresó:

Yo me fui a una unitaria, ¡escuela unitaria! en esa escuela unitaria, pues inmediatamente tienes que trabajar como directivo, directivo comisionado y tienes que hacer documentos, entonces, realmente no sé, tienes que enfrentar. (E04/05)

Alejandra desde sus primeras experiencias se caracterizó por ejercer la función directiva para organizar la funcionalidad de la escuela, de educadora para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, de intendente para barrer, sacudir, trapear, lavar baños, limpiar vidrios y mantener la escuela limpia, ser psicóloga para orientar la conducta de los niños y las niñas, arquitecto para planear cercados, construir aulas, enfermera para curar a los niños que sufrían accidentes, doctora para detectar enfermedades propias de la edad infantil como viruela, sarampión, entre algunas, administradora de la gestión educativa para establecer buenas relaciones con fines educativos, abogada para defender los derechos de los niños, carpinteras para hacer muebles o arreglarlos, jardinera para crear zonas verdes, pintoras para mantener las paredes pintadas y dar una buena imagen, entre

algunas profesiones y oficios que se requieren para que los espacios escolares de un jardín de niños funcionen.

En este sentido, Alejandra se enfrentó a “una multiplicidad de escenarios y distribución de sus energías de tal manera que puedan participar en la mayor variedad posible de juegos sociales.” (Coser, 1978:12) Es decir que, había diversidad de actividades que se tienen que llevar a cabo, realizar el trabajo, por lo que la coordinación y el trabajo colaborativo con papas, autoridades y algunos miembros de las comunidades rurales se intensificaba, a fin de compartir responsabilidades.

Diversas actividades que se realizan no son limitantes, sino por el contrario abren la oportunidad de aprender, ante la diversidad de lo que se gestionaba, se encontraba la posibilidad de llevar a cabo nuevas maneras que mejoren los aprendizajes, de buscar vínculos entre colegas que amplíen el panorama ante el tipo de organización establecida. Dado que, el trabajo se hace más intenso al trabajar desde la individualidad, como lo compartió Olga:

Una experiencia en la escuela unitaria era que ¡eras todóloga, tenías que limpiar, tenías que hacer de todo, eras directora, eras educadora, eras la compañera!, porque ahí no tenías ni para donde irte, ¡eras todóloga! que, si hoy las mamás no me venían ayudar porque en una escuela unitaria no hay intendente, no hay secretaria, no hay nada, había que organizar a las madres de familia para que vinieran a hacer diario el aseo. (E08/10)

Olga sostiene que no hay ni para donde irte, la línea para cumplir el trabajo es clara, la salida terminal es recta, la función directiva es específica, además son prácticas a realizar que no se pueden delegar, como gestores del funcionamiento de la escuela había que cumplir con todo de la mejor manera y en tiempos específicos.

Desde la etapa inicial del ciclo de vida de la profesión se aprendió a saber organizar con un liderazgo dinámico y funcional, a través de sus propios saberes

que se aprenden en la práctica, ello es porque no hay en la vida cotidiana otra persona que organizara a las autoridades, padres y madres de familia, o alguna persona de la comunidad que se involucrara en su propio trabajo para lograr metas materializadas, y además atender a niños en edad escolar, ello se aprendió en la práctica y no en espacios educativos como lo recordó María América:

*Si teníamos para atender a los niños, pero no como para las demás... actividades y obligaciones o los factores que inciden en todo el contexto, porque, es un medio rural, toda la construcción de escuela, (...) la normal, fue muy específico, a lo que es el aula.
(E03/07)*

María América aclaró que la práctica docente se orientó a partir de una formación académica, pero realizar la multiplicidad de tareas indirectas no propias de la enseñanza de preescolar, las aprendieron con la práctica, con una negociación entre los miembros de las comunidades rurales, con responsabilidad, eran diferentes pero necesarias para que los establecimientos funcionaran como cualquier otros espacios escolar, se hablaba de una escuela que necesitaba ser construida, ponerla a funcionar, dar vida a los espacios preescolares, negociar las relaciones humanas, había que demostrar múltiples habilidades, las experiencias personales se mostraban a flor de piel, no había manuales de operación, el sentido común permitía poner en práctica algunas estrategias. La negociación, la sensibilización, la toleración y el respeto para obtener los mejores resultados, aunque de momento pareciera difícil,

Algunas educadoras investigadas, vivieron sus primeras experiencias en un jardín de niños, por lo que tuvieron que cumplir con múltiples actividades que se combinan con la enseñanza, es una organización que orienta prácticas en una constante relación con los miembros de la comunidad, la política educativa fue ofrecer una educación desde la infancia, el “Programa para la modernización educativa 1988-1994 se concibe al maestro como un agente de la sociedad.” (Valle, 1999:234) En otras palabras, se le asigna el papel socializador, a las

educadoras, no solo de los niños sino de quienes tenían niños en edad preescolar, de ahí que Alfonsina explicó que:

Las educadoras encargadas, hacían lo mismo que hacen ahorita, aparte de tener el grupo, tenías que llevar toda la documentación del jardín. (E02/15)

Es una responsabilidad que sigue vigente desde hace más de cincuenta décadas, las educadoras que trabajan en las zonas rurales no solo se dedican a actividades pedagógicas o didácticas, sino existen múltiples actividades que hay que realizar, es una carga administrativa histórica que limita los tiempos dedicados al proceso de enseñanza - aprendizaje. Llenar estadísticas, atender a padres de familia, resolver los conflictos legales que se presentan en las escuelas, buscar apoyos para la mejora de la infraestructura, organizar eventos para comprar diferentes materiales, arreglar un baño, pagar el agua, etc. información diversa, que puede continuar enumerándose en el hacer de las prácticas cotidianas más que de funciones pedagógicas.

Algunas educadoras investigadas realizaron buenas prácticas a partir de una negociación con los padres de familia, a partir de llevar un consenso como explicó Marisol:

Muchos de los padres de familia, ese acercamiento que tu tengas con ellos, ese respeto, esa tolerancia, esa paciencia, e... la juventud con que tú llegas a tu escuela, ¡te apoyas de ellos, te dan la oportunidad de sacar el trabajo adelante! (E07/07)

Marisol hizo referencia a una novatez profesional conjugada con una juventud, aprendió con facilidad a organizar el trabajo en las comunidades rurales, la realización de diversas actividades, donde los valores para coordinar se convierten en la base para lograr metas, se toma de la mano lo que se aprendió durante la vida en la familia, en la escuela, en el ideal de buscar un bien, guiadas por un sentido común para coordinar a los otros, la función de directora encargada se ve y se palpa ante la toma de las decisiones dinámicas y fugaces, no se piensa o se

reflexiona, solo se hace, se actúa para el momento para resultados de la eficiencia y la eficacia de la escuela, lo que importa es el producto inmediato que será valorado a su vez por padres de familia, colegas y por autoridades educativas.

Se buscó ejecutar un trabajo novedoso, llamar la atención de las madres y padres para el logro de metas en común, para ello fue necesario que estuvieran en constante comunicación con cada madre de familia o tutor, para que participaran en cada una de las actividades, las relaciones entre educadoras y padres de familia se tenían que fortalecer y alimentar en la vida cotidiana, algunas educadoras buscaban diversas estrategias, como era hacer labor extraescolar como Alfonsina explicó:

Teníamos el servicio social por la tarde, (...), apoyar a las mamás en algún conocimiento, de cocina, de tejido, de bordado, de.... De alguna labor y pues, nos servía mucho para con las mamás, muchísimo, muchas cosas en la cuestión familiar, en la cuestión de la educación de los hijos, en la cuestión de... formación y aparte de apoyarlas en algo que pudieran hacer ella. (E02/13-14)

El servicio social era una estrategia indirecta que fortaleció las relaciones educadora- padres de familia, por medio de esto Alfonsina, se comunicaba con las madres de familia para conocerlas, saber sobre ellas. En los jardines de niños rurales las madres de familia, los padres, los abuelos, son quienes forman parte de la escuela, apoyan en las diferentes actividades, se tejen buenas relaciones, algunas educadoras se adaptaban e identifican, por lo que permanecieron por más de quince años en las comunidades rurales, las personas aprendían apreciarlas y la educadora se sentía a gusto al realizar su quehacer docente, había elementos y componentes que las identificaban con las prácticas propias de la comunidad, la cordialidad, el respeto, la empatía y la tolerancia se convertían en un hilo valoral de la identidad que se lograba construir entre las relaciones de educadora-familia.

Las buenas relaciones no se pueden dejar de lado, por lo que además las educadoras investigadas en las comunidades donde existía una escuela primaria

se tenían que buscar la forma de interactuar, para negociar, para compartir experiencias, para encontrar un vínculo profesional, compartir vivencias profesionales, como lo recordó Olga:

Tienes que aprender a relacionarte con la escuela primaria, en la escuela primaria, encuentras la compañía y elementos que te pueden ayudar para atender la comunidad, por ejemplo, viajando con ellos me decían, e... maestra ¡mira!

- *Aquí los padres de familia son así, así, así, así, así, tú debes tener cuidado con esto, en esto, en esto.*

Y ya ellos me daban como el referente, porque ellos ya llevaban más tiempo, viviendo, en... trabajando en la escuela. (E08/12-13)

Olga en el intercambio compartía códigos con los maestros de la escuela primaria además de ser la compañía en el traslado, también daban los elementos para poder comunicarse mejor con los padres de familia, por ello era necesario aprender a relacionarse con ellos, cuando se lograba dicha interacción los avatares de la vida cotidiana en las escuelas se compartían, el compañerismo alertaba los buenos o malos comportamientos de la educadora, dado que los maestros o maestras que a su vez llevaban años de antigüedad prestando su servicio conocían las reacciones y la cultura de las personas de la comunidad, sabían lo que les gustaba, sus creencias, sus tradiciones, mismas que eran transmitidas a la educadora, convirtiéndose en los mejores aliados y consejeros para poder tener mejores resultados.

Las charlas informarles permitía compartir sus experiencias, de ahí la importancia de las buenas relaciones para saber moldear la conducta, conocer las costumbres de los miembros de la comunidad y así anular posibles problemáticas que obstaculizaran la negociación principalmente de los recursos económicos, existía una continua búsqueda del otro, una necesidad de escuchar y hablar para mantener relaciones sanas como refirió Marisol:

El respeto, la relación con la escuela primaria, aunque no hacíamos tantos eventos juntos, por situaciones, pero siempre el respeto con ellos, con las autoridades. (E07/11)

Es decir, que los valores como el respeto se tenían que manifestar hacia el otro, la tolerancia, la empatía se debía demostrar para los maestros del nivel de primaria, quienes por lo general se encontraba a un lado del jardín de niños, las buenas relaciones humanas ayudaban para que ellos mismos recomendaran entre los miembros de las comunidades a la educadora, su experiencia era primordial, aprender de cada maestro se hacía necesario para poder salir adelante con el trabajo encomendado.

La multifuncionalidad de actividades que realizaba una educadora encargada da la posibilidad de demostrar diversas habilidades, conocimientos y actitudes de gestión escolar, que va más allá de una gestión del aprendizaje, ello se aprendió con la práctica, María de los Ángeles compartió que

La escuela, ¡si te da las bases! e... más que nada son teóricas, entonces, (...) porque una cosa te dice la teoría, pero cuando tú vas y quieres implementar o plantar esa teoría, al lugar de trabajo, muchas veces no te resultan, entonces, tienes que ir modificando, a lo mejor aquí está la teoría y ver que me sirve de aquí o ¿Cómo yo lo puedo llevar a cabo a la práctica? (E11/16)

La multiplicidad de actividades se atendió con tolerancia, censura, empatía para negociar los mejores resultados, ello puede ser tan diverso que no hay teorías construidas hay que construirlas. Hay seres humanos que actúan sobre los que se actúan, por ejemplo, la educadora tiene que ser sensible a las necesidades de los miembros de las comunidades, del respeto a sus tradiciones, a su cultura, a su creencia, lo que la enfrenta a saberes múltiples y diversidad de significados que se construyen en cada comunidad, cada una de estas habilidades se aprendieron a partir de las buenas relaciones humanas con los miembros de las comunidades, se aprende a negociar para lograr metas y objetivos claros y específicos.

Las prácticas profesionales son parte de un proceso de identidad, donde subyacen estilos, saberes y conocimientos singulares que surgen en espacios donde se articula; lo pedagógico, la didáctica, lo cultural, lo administrativo, entre algunas dimensiones de la práctica docente, surge así un tejido con una forma específica de ser directivo en la práctica sin la formación académica para tal fin. Cada uno de los avatares representaba poner a prueba el mejor de sus esfuerzos para vencer la novatez profesional, las acciones dieron forma a su especificidad en cada educadora investigada, generaron significaciones particulares que se pueden palpar en las formas de pensar, hay expresiones culturales adquiridas en la vida cotidiana y el sentido común. Es por ello que María de los Ángeles sostiene que:

La práctica, como dicen por ahí: <la práctica hace al maestro> la práctica, el ambiente, los alumnos, los padres de familia, es lo que te va apoyando y te va ayudando, a ir desarrollando poco, poco, ese papel que tú tienes que desarrollar como maestro. (E11/09)

María de los Ángeles sostiene que la práctica hace al maestro a través del ambiente, los alumnos, los padres de familia quienes son los que van apoyando y ayudando a desarrollar el papel que se tiene como maestro. Los padres de familia se convierten en la principal herramienta para el trabajo de la directora encargada, se buscan las mejores estrategias de las relaciones humanas, no hay manuales van modificó el actuar de las educadoras para tener los mejores resultados.

La presencia y el apoyo de madres y padres de familia fueron determinantes para llevar a cabo cada una de las actividades extraescolares y de aprendizaje, la edad de los pequeños requiere de una atención más precisa, además que su fuerza, sus características físicas y emocionales en su proceso de desarrollo donde se requiere de una vigilancia más orientadora, están en una edad de reaprendizaje sobre sus primeras experiencias de socialización, el preescolar se convierte en un espacio socializador donde los adultos están obligados a tener cuidados especiales, de ahí que Fátima opinó que:

Tenía mayor acercamiento con los padres de familia, este... el convivir, bueno el tenerlos ahí para que, de alguna manera, este conjugar, lo que eran las actividades pedagógicas, con las actividades que ellos tenían que realizar para beneficio de los alumnos, el que me ayudaran a mantener las áreas limpias, o sea había un para qué y el estar como directora, como educadora, como intendente son todas las funciones, no, como secretaria, de alguna manera hasta como psicóloga. (E10/08)

Fátima hace referencia a las actividades pedagógicas como matrogimnasia, lectura de cuentos, obras de teatro, bailes con padres de familia, convivencia en cada festejo cultural, las cuales eran mediadoras para convivir, se potenciaban las relaciones personales asertivas, ello permitía que los padres de familia estuvieran contentos y tener así una mano más que apoyar en el mantenimiento adecuadas de los espacios escolares.

Luego entonces, para ser directora encargada no había capacitación, preparación, formación continua, se constituyeron como “producto de todos los elementos que han configurado mediante una “dosificación” singular que nunca es la misma en dos personas.” (Maalouf, 2013:10) De ahí que, lo que realizaban y les resultara útil formaba parte de sus haceres prácticos, no existían manuales específicos o recetas sobre la función de ser educadora encargada, se formaron a partir de la toma de decisiones, de acuerdo a una multiplicidad de componentes que les permitió poner en juego lo aprendido desde su primera infancia, su vida de estudiante, sus capitales culturales, por lo que Olga piensa que:

¡Yo creo, que no nacemos en alguna profesión!, nos hacemos dentro de ella, entonces, el estar ya practicando ... pues ya de manera profesional, en la aplicación del conocimiento que tu traes de la normal, al ponerlo ya directamente tú en tu trabajo, eh... dicen que la práctica hace al maestro. (...) (E08/06)

Olga piensa que la profesión de ser educadora surge con la práctica, requiere de un proceso para adquirir los saberes pertinentes que se dan desde un marco de

sentido común, es lo que orienta la práctica, de manera que, la teoría y el sentido común es lo que da cuerpo a un trabajo profesional, reafirmando que la práctica hace al maestro, aplicar todos los conocimientos teóricos a su vez también requiere de práctica.

Es una función que demanda entrega de tiempo, dedicación solo a ser educadora encargada de escuela unitaria, a ser el maestra apóstol del que Vasconcelos sembró el ideal de llevar la educación al último rincón del país, donde la función del maestro “se le concibe como “redentor” de las “masas populares” – de allí que se designara a los profesores rurales como “misioneros.” (Valle, 1999:217) En otras palabras, el imaginario de un maestro que salva a las masas de la ignorancia, libera el pensamiento y protege con el saber a un precio de entrega y pasión por la profesión de servir a los miembros de una comunidad con una carga sobresaturada de funciones como lo reconoció Alfonsina:

Como en realidad estábamos prácticamente dedicadas a eso, pues todo lo administrativo lo hacíamos posteriormente, porque no tenía ni quien me viera los niños, ni quien, porque ninguna persona que nos apoyara, sino era yo solita y hasta posteriormente después, con los papás de ver que eran bastantes niños, hablé con ellos que había la necesidad, que tuviera alguien que me apoyara en la cuestión del aseo, en la cuestión de estar ahí, porque, pues Dios no lo quiera y ojala, no, nunca pasara, algo con los chiquitos y no hay ni con quien recurrir en ese momento. (E02/16)

La representación de entrega total al trabajo de una jardín de niños, alude a prestar un servicio incondicional, realizar todas y cada una de las actividades escolares y extraescolares, el deseo de servir, la sobrecarga administrativa y pedagógica se realizaba principalmente en los primeros años de servicio, no había un límite de tiempo, un horario establecido para decir aquí te terminan las labores, siempre es estar ocupada recortando, escribiendo en máquina de tecla por tecla, haciendo dibujos infantiles, visitando hogares, contando, recolectando material, es

decir, se realizaban multiplicidad de actividades para dar vida a cada uno de los espacios educativos.

En suma, la multiplicidad de actividades de las todólogas, permitía algunas de las educadoras investigadas poner a prueba sus ideas, eso posiblemente motivaba a cada una para convertirse en personas útiles, serviciales que veían físicamente sus logros, una escuela a su gusto, había una autorrealización personal, se ganaban el respeto a su vez de los miembros de la comunidad por el trabajo realizado para su propia comunidad. Además, ser educadora encargada, es tener una plasticidad de pensamiento para una multidiversidad y una especificidad para realizar cada una de las actividades que demandan una organización, coordinación y gestión que es adaptativa a cada contexto cultural, formas de liderazgo, estilos de negociación e incluso de estar dispuestas a moldear su comportamiento para tejer hilos de identidad que posibiliten el logro de metas educativas.

2.5. La señora fea: Era de miedo

Las educadoras investigadas, desde sus primeras experiencias no realizaban sus actividades al libre albedrío, sino que eran coordinadas y vigiladas a su vez por una supervisora quien asumía su función con haceres propios, existía una rectitud, un deber ser hecho cuerpo a partir de la imagen de la disciplina. Ante ello, las nuevas educadoras utilizaban mecanismo de defensa, se formaban estereotipos sobre una figura mítica que dejó marcas significativas desde los primeros encuentros interaccionales, una figura educativa singular que daba estabilidad a la identidad profesional que se constituía “por la internalización de normas y símbolos.” (Dubet, 1989:521) Es decir, que la función de la supervisora al cuidar, vigilar y controlar las prácticas, desde el primer encuentro marcaba las fronteras sobre las relaciones con base a estereotipos propios de su personalidad para hacer cumplir la norma y dar a conocer los códigos que se tenían que compartir para ejercer la profesión.

Desde el primer momento del encuentro entre supervisora y educadora surgiría en algunos casos un enfrentamiento, el tener cara a cara a una jefa quien solicitaba cuentas del trabajo realizado y quien se encargaba de vigilar paso a paso cada una de las actividades realizadas en los diferentes jardines de niños. Su simple presencia imponía, su figura alteraba la “articulación entre lo intrapsíquico, lo intersubjetivo y lo transubjetivo” (Diet, 1998:129) Es decir que, la presencia de una nueva persona con la que tendría que convivir, provocaba un desequilibrio mental, múltiples referentes, imaginarios y representaciones sobre las formas de ejercer la función de supervisión se ponían de manifiesto, era una autoridad mítica sobre la cual se ponían en juego saberes fantaseados sobre su actuar. Mireya explicó desde su experiencia que:

Cuando llegué me recibió junto con mis compañeras una señora, una señora muy fea, que dijo –pasen niñas que disqué maestras con título, si piensan que por tener título me van a enseñar, están muy equivocadas niñas, ahora resulta que un título me va a enseñar más. (E01/17)

La señora fea como llamaría Mireya a su primera supervisora, se refiere a un estereotipo etiquetado ante la rivalidad por no compartir los códigos que se encontraban establecidos, en el caso específico de la señora fea, los códigos eran ambivalentes, por un lado estaban “los títulos cuarteles de nobleza cultural,” (Bourdieu,2012:9) que eran el debate de la supervisora y por el otro la pequeñez con que las educadoras se sentían miradas, era una ofensa de ambas, ante ello había una ruptura identitaria desde el primer momento en que se conocían. En la primera experiencia de Mireya surge una rivalidad oculta que dio forma al paso del tiempo marcando relaciones asimétricas.

El título de profesora de educación preescolar es un símbolo que en el caso de Mireya significaba una ruptura entre las relaciones con su primer supervisora, se

marcó una separación por la diferenciación con su superior en razón de que como educadora poseía un documento que la legitimaba para ejercer la profesión de educadora, tener un título rompía con la rutina de los saberes y nuevos ideales que obstaculizarían las interacciones por no compartirse con el orden jerárquico autoritario, se irrumpía una identidad construida por muchos años atrás dado que a partir de los ochenta la profesionalización de la carrera de educadora era legitimada por las credenciales educativas para ejercer las funciones asignadas.

Sin embargo, cada supervisora asumiría comportamientos personalizados sobre quienes portaban las credenciales educativas, la forma de aceptar que otra educadora las poseía dependería incluso del propio nivel de pensamiento de una supervisora, la aceptación de la credencial podía verse como una posibilidad de aprendizaje ante los nuevos requerimientos de la profesión, el título sería una exigencia como en el caso de Loraine:

- *¡Me vio y dijo!*:

- *¿Sí terminaste?*

- *¡Sí maestra, aquí están mis documentos! (E05/10)*

En este sentido la primera supervisora de Loraine cuidaba y vigilaba que las educadoras recién egresadas contaran con un título que permitía desempeñar la función de educadora, mismo documento legitimador que otorgaba una escuela normal. “Dicho requisito en cualquiera de los niveles de la educación básica fue preponderantemente el título de normalista en preescolar y primaria.” (INEE, 2015:39) En este sentido, las escuelas normales eran las facultadas para formar a las maestras de preescolar y primaria, otorgándoles el certificado y el título que las legitimaba con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para desarrollar las actividades pedagógicas en el aula.

En este sentido, las relaciones entre supervisora y educadora iniciaban en conflictos propios de selección hacía el campo, “el espacio psíquico a sus dos bordes heterogéneos: el borde biológico, que la experiencia corporal actualiza, y el borde social, actualizado por la experiencia institucional.” (Käes, 1996:17) Es

decir, algunas educadoras investigadas tenían la noción de una autoridad, una imagen que provocaba desde los primeros encuentros un enfrentamiento de su propia psique que alteraba la expresión de su propio lenguaje corporal, pero a su vez el referente instituido al no poseerse en quien ejercía una función superior se utilizaría como mediador de rivalidades o bien para entrar al campo con la distinción de un título. La imagen mítica de las supervisoras imponía como lo explicó María de los Ángeles.

Nos presentamos a las nueve a la supervisión, a mi sí lo que me espanto y me espantó fuerte, ¡fue que la supervisora; se me haya quedado viendo! para eso nos reparten los documentos y las chicas, las compañeras como yo no sabía me empiezan ayudar a llenar pero, este, ella no se dio cuenta, entonces, me pide los documentos y me dice: <oye, me das por favor tus documentos> pero así con una vocesota que tenía pues, imponía y este ya se los entregué. (E11/07).

María de los Ángeles desde su primer experiencia, aparece la imagen mítica de la supervisora, el físico, su voz y su mirada estereotipada, en este caso la relación se marcó por el sentido del control que se realiza por medio de la mirada y la voz, es decir la palabra que se emite se acompaña de expresiones corporales propias del ser humano, que hace que Fátima reaccione inmediatamente, como parte de una interiorización sobre lo que puede representar una autoridad a la que hay que obedecer ante las órdenes. La mirada como una expresión sobre la personalidad, los rasgos del rostro anticipan sobre quién es el otro, comunica gusto o disgusto por la actividad que se realiza, “la disciplina social se puede mantener con firmeza una máscara de modales.” (Goffman, 2001:33). Es este sentido, en el caso de Fátima su primera supervisora transmitió las reglas, las normas que se compartían dentro del pequeño grupo de educadoras.

Las relaciones establecen códigos compartidos, las creencias sobre el quehacer docente se vigila a través de las visitas de supervisión a cada uno de los jardines de niños, donde las supervisoras permanecían durante toda la mañana de trabajo,

observaban las acciones de las educadoras, de los alumnos, en dicha observación atenta se buscaba un espejo en el otro que comparte los símbolos y códigos, donde lejos de encontrar una igualdad, existían diferencias entre ambos sujetos, cada sujeto se formaba con base en sus creencias, no fluye la palabra solo las sanciones y el otro obedece ante supuestos o creencias como Olga compartió:

Anteriormente, como que me van a censurar mi trabajo que me van a exigir (...) en mis primeros años si ¡era de miedo! (E08717)

La complejidad de la práctica docente ofrece la posibilidad de tabúes, mitos y supuestos por los cuales se censura como el medio de observancia de la práctica docente que puede valorarse tanto negativamente como positivamente lo realizado, el espejo imaginario del rostro profesional que se refleja en cada una de las acciones de las educadoras investigadas. En las visitas de supervisión se enjuiciaba, por lo que miedo sobrevenía con esa sensación paralizante que nos bloquea, que inhibe nuestras capacidades físicas o psicológicas y nos impide disfrutar de la vida, la imagen de la supervisora desde los primeros vínculos relaciones se convertía en el fantasma que vigilaba cada una de las actividades realizadas en los espacios escolares desde un sentido común, se creía que se tenía que hacer y así debería ser.

Por lo tanto, la función de la supervisora en preescolar hizo historia para vigilar cada una de las actividades, los reglamentos internos, los acuerdos tomados en las reuniones, revisión de planeaciones de las clases, los cortes de caja en tiempo y forma, la estadística, el personal tenía que cumplir paso a paso cada una de las reglas y las normas que se generaban en la particularidad de cada zona escolar, para ello había que realizar las visitas de verificación, como refirió Mireya:

Yo esperaba que nunca subiera, pues no, derechita llegó a la escuela; ¡caminando, caminando, caminando! Cuando llegó se sentó en la esquina del salón, ¡hay, como recuerdo, cuando la vi tú casi me desmayo! nada más le dije pase maestro, pase, maestra pase, pero estaba aterrada, ella veía para todos lados. (E01/07)

Mireya, se negaba a sí misma a través de perseverar la idea de no ser supervisada, en tanto, la supervisora era una figura de autoridad cargada de significaciones míticas que permanecían en su memoria el paso de los años. La primera figura de autoridad en la profesión de ser educadora, para ella fue un referente que inconscientemente se “convierten en portadoras de esas significaciones creadas por el colectivo para instituirse un mundo y una realidad social, que los dota de sentido y les permite organizarse.” (Anzaldúa, 2010:45) Es justamente, cuando su experiencia se transformó sobre la noción de autoridad, modificó su esquema sobre la idea de una autoridad.

Es por ello que, Mireya refiere una experiencia que la puso fuera de sí misma, el desmayó era lo que deseaba que sucediera como resistencia a la limitante de su autonomía y su libertad, generando un desequilibrio mental que “nos expone a la locura y a la desposesión, a la alienación.” (Käes, 1996:16) Es decir, había una crisis de sí misma, aunque cada supervisora tenía su estilo personal de vigilar actividades, el simple hecho de tenerla frente a afrente, el horror, el miedo, la angustia solo eran mecanismos de defensa ante la posibilidad de perder su esencia, pero realmente ello solo era un medio para que paulatinamente la identidad profesional se fuera re-estructurando.

El mecanismo por el cual se reconstituye la identidad docente de ser educadora, es recurrente encontrarlo desde las primeras experiencias de las educadoras, quienes pueden evocar la imagen mítica de la supervisora que representó uno de los primeros enfrentamientos por la vigilancia permanente de las acciones. La juventud, la inexperiencia, la etapa de la novatez y frente a la mirada de escrutinio había un temor, un miedo que poco se podía explicar en los vínculos relacionales, misma experiencia que compartió Mireya:

Sentí mucho miedo, nos dio el lugar que nos tocaba porque llegamos más de catorce compañeras nuevas, egresadas del CREN. (E01/17)

Así mismo, Mireya desde su propia experiencia permite dar cuenta de ese miedo que se expresa, pero que en el inconsciente es a su vez el imaginario social que circula en rumores, voces de otras educadoras que se transmite, esa imagen mítica de la supervisora se instituye a partir de sus formas y modos de comportamientos, y que las propias voces de las educadoras han instituido sobre la práctica de la función de la supervisión desde décadas anteriores.

El comportamiento de las supervisoras en las relaciones con las educadoras se instituye, de manera que las formas de normar, de hacer cumplir las reglas son perceptibles a través de expresiones singulares por medio de las sensaciones de angustia, la mirada de rectitud de la figura de una supervisora, inmediatamente el cuerpo la captaba, por lo tanto, había que andar con cuidado, derechita y haciendo las cosas en orden, antes de que las conductas provocaran enojo como lo explicó Mireya:

Era tan fea la señora, que cuando llegabas sola, ¡te gritaba horrible!, entonces como ya la conocíamos, nos poníamos de acuerdo para llegar a la supervisión en bola y así que sus gritos fueran menos, porque así nos tocaba de ha menos la regañada, nada le parecía por todo gritaba y por todo nos llamaba niñas. (E01/11)

Las conductas de las supervisoras permitían que se formaran pequeños grupos de educadoras, mismos que creaban mecanismos de pulsión para auto - defenderse, una batalla interna empezaría a generarse, hay un ocultamiento de lo que se realiza, son relaciones de fractura ideológica que conlleva a conflictos en las estructuras de la comunicación. En la conformación de grupos pequeños, cada educadora asumiría un posicionamiento cuya “profundización de las condiciones psicosociológicas de la toma de decisión es correlativa al aprendizaje de la libertad individual en el interior de los grupos.” (Anzieu y Yves, 1997:128) En este sentido, las relaciones pueden ser positivas o negativas, en el caso específico de las educadoras investigadas se resistían a la figura de una autoridad como era la figura de una supervisora.

En las relaciones asimétricas, educadoras- supervisora, entre compañeras se compartía una identidad, “se sentían solidarias, se agrupan, se movilizan, se dan ánimo entre sí, arremeten.” (Maalouf, 2013:37) De manera que, al compartir identificaciones como educadoras de nuevo ingreso, quienes sentían el hostigamiento por parte de la supervisora se enfrentaban con sus propias estrategias, era una forma de reafirmar su propia identidad, el agruparse era un acto liberador ante la dominación de un superior, había una identificación de solidaridad ante el abuso, como lo recordó Mireya:

¡No mujer, imagínate que se había ido la luz en la escuela! y entonces ellas me contaron, que dijo; - que creen que porque ya se fue la luz no van a terminar el corte de caja, pues no - vayan a comprar velas y nos vamos hasta que terminen todas, el corte de caja, ahí las tuvo hasta que terminaron el corte de caja con sus velitas y así era, no te dejaba salir hasta que termináramos las actividades. (E01/10)

Ante la experiencia que Mireya vivió en la cotidianeidad, los haceres de la práctica en algunas supervisoras de ese tiempo eran determinantes, “aparece el poder como inmanente a los grupos pequeños.” (Anzieu y Yves, 1997:330) De manera que, el surgimiento de una autoridad es inherente a la organización de grupos de educadoras. Tanto las educadoras como las supervisoras para establecer la relación utilizaban diferentes máscaras según las circunstancias, cada “máscara es nuestro «sí mismo» más verdadero, el yo que quisiéramos ser.” (Goffman, 2013:7) En este sentido, la cara de la autoridad se ejerce en razón de las propias experiencias del yo que se construyen en razón de las vivencias de los trayectos profesionales, seguir a Goffman es afirmar que la máscara es uno mismo.

De manera que, las educadoras que ejercían la función de supervisión en la década de los setenta y los ochenta se caracterizarían algunas por un liderazgo de control autoritario, donde se dan luchas “que ponen en cuestión el estatuto del individuo: por una parte, afirman el derecho a la diferencia y subrayan todo aquello

que pueda hacer a los individuos verdaderamente individuales.” (Foucault, 1986:50) Se entiende con ello que, las controversias son un tema de interés por existir normas y reglas a las que se tienen que sujetar las educadoras desde la entrada al campo educativo de los intelectuales y así como a dinámicas que se instituyen en los espacios escolares, la figura mítica de la supervisora es quien se encargaría de mantener el deber ser, es la imagen de rectitud, es lo que marca distintivamente al grupo de educadoras investigadas, el control en un espacio donde las luchas se aprenden, como fue el caso de Olga, que aprendió a sobrevivir ante la imagen de una supervisora a partir mostrar una conducta:

¡De respeto, de respeto! y si con un poco de miedo porque en mi primer año de trabajo me tocó a la Maestra Silvia Chávez, que todo mundo decía que era una supervisora: que no le gustaba o sea muy cuadrada en las cosas, eran como eran y punto, sino eran, ya te estaba reportando, ya te estaba poniendo una llamada de atención. Llego y yo tenía encima de unas cajas de huacales, que yo como podía me llevaba; (...) los tenía en el suelo, por tenerlos en el suelo con mis libros encima me hizo una llamada de atención. Que esos huacales los podía ponerlos en la pared. (...) Yo sentía que la supervisión hacía mí iba ser para degradar mi trabajo, para menospreciar, entonces, siempre me esmeraba. (...) (E08/16)

Olga reconoció el acatamiento que tuvo que mostrar ante la figura de la supervisora con la que convivió y sobrevivió a un liderazgo autoritario, al compartir las formas de dominación, los primeros dilemas con la supervisora cargado de fuerzas negativas que obstaculizan incluso a la propia eficiencia y eficacia del desempeño laboral. Aprendería a neutralizar las conductas que sentía humillantes y que desfavorecía su práctica a partir de afanarse en realizar todo de la mejor manera. Olga ante la exigencia se daba a la tarea de ordenar su salón, en la inmediatez de acondicionar los espacios de manera organizada, limpios y llamativos para los niños, trataba de esmerarse, es decir, al arreglar su salón, tenía siempre presente su experiencia anterior sobre lo que normaba la

supervisora, de ahí que, se asumiría en un hábito del orden, de la limpieza, de la organización para evitar volver a ser sancionada.

Las visitas de supervisión era el momento crucial para que algunas educadoras demostraran sus conocimientos, habilidades, actitudes de control para el grupo que atendían, un salón limpio y ordenado, una planeación que se ponía en práctica, entre algunas de las cosas solicitadas. Pero se podía tener todo lo administrativo y si la locura de sí misma de la educadora se manifestaba en cada una de las acciones, era motivo de sanción, dado que por lo general los imaginarios sobre la práctica no son coincidentes, porque cada ser humano es particular y singular, hay estereotipos que son sellados por una cultura personal y social que moldea las acciones, de ahí que, cada sujeto tiene una perspectiva que la hace única, ante ello Fátima explicó que:

El hecho de que una persona te esté observando, ¿es lo que te mueve, no, o sea que te estén viendo! te estén hasta, lo mejor armando juicios o sea no sabes ni cuál es su guía de observación que traigan y no quieres cometer errores, entonces, el no querer cometer errores es lo que te permite hacer más, lo que estas atento al observador, tanto estas atento al observador que pierdes de momento, no, la secuencia de actividades de trabajo con tus niños, pero ya cuando te empiezas a mentalizar de que no existe, no existe, no existe, ya te olvidas de esa persona. (E10/27)

Fátima hace referencia a una visita de supervisión donde existen momentos de vigilar mediante la observación, lo cual es lo que pone al cuerpo en tensión a quien se siente observada en una mañana de trabajo, momentos de incertidumbre que paralizan la conducta, donde no se sabe que es lo que se observa, que quiere ver el otro de la práctica, los esfuerzos que realiza cada una en la clase pueden no ser asertivos ante perspectivas diferentes que se tienen, pero también existe un esfuerzo por agradar como educadora a las supervisoras. Maalouf (2013) refiere que las personas con una pertenencia que se enfrentan violentamente son de alguna manera personas fronterizas, atravesadas por líneas de fractura. Es decir,

algunas supervisoras marcaban fronteras como barreras de una jerárquica, el sello de un superior y un subordinado, es por ello que, la incertidumbre sobreviene y se pierde el autocontrol y una auto regulación frente a la supervisora.

El control que se ejercía no solo era autoritario, sino también existía la disciplina en acciones propias del quehacer docente como era asistir a trabajar diario, si por enfermedad se llegaba a faltar había que avisar inmediatamente a la comunidad y a la supervisión, contrariamente la autoridad estaba en posibilidad de reportar al departamento de preescolar la inasistencia para que se descontarán los días, es decir, la función de la supervisora siempre era vigilar el cumplimiento disciplinado de las acciones del quehacer docente de la educadora, como fue el caso de Olga:

Me pasaron a una escuela binaria, (...) cuando la maestra Blanca Estela Palencia que era mi supervisora me va a supervisar y no me encontró (...) aparte de que me descontó los tres días y que yo después se los justifique este... me hizo un exhorto, que mandó al departamento y ese ahora yo metiéndome en mi expediente lo encuentro, un exhorto para no faltar y que falta de responsabilidad porque no debo de dejar a la comunidad así sin clases. (E08/16-17)

Las supervisoras en las visitas vigilaban integralmente cada aspecto y detalle de la función de una educadora, la asistencia diaria, la hora de entra y de salida, para lo cual está avalado por el reglamento de los trabajadores de la educación, lo que permitiría proceder legítimamente para hacerlo cumplir en caso de que la educadora infringiera la regla como en el caso de Olga, el proceso se llevaba a cabo puntualmente sin escuchar a las educadoras, sus necesidades o problemas personales que no le permitieron llegar a su comunidad a dar clases.

En los diferentes avatares, luchas, conflictos, negaciones y alianzas, entre algunas vivencias, se construyó la identidad docente de ser educadora, dado que, es en primer lugar una cuestión de símbolos, e incluso de apariencias.” (Maalouf, 2013.158) De manera que, existe una realidad que van más allá de contar con un

título, es saber que experiencias triviales de la cotidianeidad les significaron para construir su propia realidad e incluso en las mismas apariencias, es conocer sus propias vivencias como Olga recordó:

¡Me atascaba y no llegaba y una ocasión me regresé! Dije: no llego, me regrese y mejor me fui en la tarde a la supervisión y me dijo la supervisora: - iba yo para tu escuela, pero llegando al Huariche me atasque y decidí regresarme y dije entre mí, si supiera maestra que yo también me regrese por la misma situación. (E08/12)

Olga recuerda que había que ocultarle información a la supervisora ante las condiciones climatológicas cuando no se iba a trabajar, ¿por ejemplo cuando se atascaba el auto, era tanto el temor, el miedo a la supervisora que las experiencias quedaban solo para cada educadora.

De esta manera, en las relaciones entre supervisoras y educadoras se daban luchas por preservar el orden del deber ser. Había un sufrimiento, no se daba con facilidad la confianza, había miedo, había una ruptura de la realidad que se ocultaba, es probable que las educadoras sintieran tener un chivo expiatorio en su práctica, era una figura representativa de ese continuo temor, las acciones del quehacer y la práctica docente era un hacer para el otro, para una autoridad que controlaba y vigilaba. Ante el temor y el miedo Olga recuerda que:

Siempre estás pensando, en trabajar para los ojos de los demás, va a llegar la supervisora y me va a decir: <y te falta esto, te falta lo otro y puedes hacer esto y puedes hacer lo otro.>(E08/14)

Por lo tanto, había que cumplir con todas las funciones, elaboración de documentos, reglas, normas y acuerdos, decorados de las aulas, acomodo de materiales de acuerdo a los deseos de la autoridad, como se solicitaban sino de otra manera, existían sanciones que se aplicaban sin derecho a resarcir la falta.

Desde la novatez se aprendía andar derechita sin inclinarse ante las adversidades, con un deber ser hecho cuerpo, se interiorizaban estereotipos directivos de supervisión sancionadores, autoritarios, de jerarquías marcadas por diferencias de saberes hacia sus pupilos.

Las órdenes de algunas supervisoras se acataban, tenían que ser atendidas sin cuestionar, solo se obedecía, en la relación supervisora – educadora, se daba una autoridad donde, “los subordinados obedecen porque estiman que ser racional supone llevar razón, y que los superiores son más racionales que ellos.” (Lapassade y Loureau, 1981:181) Es decir, la supervisora tiene, sostiene y hace valer su conocimiento y las educadoras cumplen en el supuesto de que ellas son quienes poseen el saber, ello se logra mediante conductas cargadas de estereotipos de personalidad que son los referentes para valorar las prácticas.

En resumen, las educadoras investigadas vivieron múltiples experiencias personales, se constituyeron desde lo social, tuvieron la oportunidad de construir un camino donde no había, los escenarios fueron las zonas rurales donde mostrarían su capacidad de liderazgo para hacer llegar el servicio educativo, ello les implicó asumir un papel de todólogas para cumplir cada una de las actividades que eran vigiladas por una supervisora autoritaria, quien se encargaba de sancionar o aprobar cada una de sus acciones, se construyó en este sentido prácticas basadas en un deber ser, de un camino específico.

CAPÍTULO III

ASCENSO A LA FUNCIÓN DE SUPERVISIÓN: EXPRESIÓN DE LA BUENA VOLUNTAD

Es posible negar que la estatua inicial sea la misma estatua que el trozo de arcilla final, y afirmar a la vez que la estatua inicial es el mismo trozo de arcilla que el posterior trozo de arcilla.

(Curcó y Ezcurdia, 2009:10)

La función de supervisión, a través de los planteamientos de las políticas educativas mexicanas a lo largo de la historia coexisten condiciones que posibilitan los ascensos, directivos, de supervisoras y o de jefatura de sector, cada sujeto que logra ascender se distingue por prácticas específicas, es una función que otorga un sentido específico, al margen de cada ascenso existe una “identidad sentida, vivida y exteriormente reconocida de los actores sociales que interactúan entre sí en los más diversos campos.” (Giménez, 2010: 3), De manera que, hay elementos que constituyen un proceso de relaciones sociales que las distingue en el ejercicio de la función de supervisión en el nivel de preescolar y se pueden vincular de acuerdo a un espacio y tiempo de lo vivido en estrecha relación con las demandas que el Estado les otorgo para establecer el orden y organización social.

La posición jerárquica de una supervisora se configura de acuerdo a las políticas educativas planteadas en cada época, dentro de cada una, desde siglos pasados la función está determinada a “los límites y las condiciones de validez de su juicio, distinguiendo para cada fotografía los usos y los públicos posibles o, con mayor precisión, el uso posible para cada público.” (Bourdieu, 2012:46) Es decir, cada educadora investigada se configuró en razón de las condiciones del contexto de políticas educativas que legitimarían su función, momentos que marcaron las

formas de transitar entre una función y otra, tiempos que condicionaron las transiciones.

Históricamente se construyeron tres imaginarios sociales para obtener un ascenso a la función en estrecha relación con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, mismas que trascienden y son transmitidos en el grupo de las educadoras, son proyectos con especificaciones diversas, pero que identifica a estilos y formas de ser en la práctica. Es una pequeña burguesía ascendente que “invierte su buena voluntad desarmada en las formas menores de las prácticas y de los bienes culturales legítimos.” (Bourdieu, 2012:376) Entender esto implica, que el grupo de educadoras investigadas se posicionarían de manera distinguida por su ética y moral para mover sus capitales culturales al servicio de haceres que eran aceptados en cada época, son formas de orientar y legitimar cada posición de acuerdo a las condiciones sociales que se caracterizan en tres categorías: “¡Yo no batallé!, me quise preparar y todas se quedaron sorprendidas”.

“¡Yo no batallé! Es el primer imaginario sobre el ascenso a la función de supervisión, corresponde al reconocimiento del saber trabajar y el saber amar, una identificación que corresponde a la década de los setenta, cuando había que hacerse de habitus individualizados y personales como educadora para servir a los demás en cada uno de los municipios del Estado de Hidalgo, a partir de reconocer en el otro la posibilidad de participación, de cooperación y de ayuda. Una forma del sentido común que posibilitaría que las educadoras con jerarquías superiores como era la supervisora observaran, comprobarán y valoraran que la educadora era garante de una experiencia exitosa para desempeñar una función directiva, en razón de ello se daba el ascenso.

Me quise preparar hace referencia a una segunda posibilidad de ascenso que las educadoras tuvieron de ascender por medio de escalafón, mediante una profesionalización, es un hilo de la identidad que ilustra el momento histórico y coyuntural del impacto de las políticas educativas puesta en marcha para la mejora de la calidad de la educación, cómo las educadoras investigadas se hacían

acreedoras a puntajes altos por cursar el nivel educativo de licenciatura entre algunos rubros que se valoraban y se posicionarían para ejercer la función, nuevas políticas de control y vigilancia para los agremiados del magisterio.

¡Todas se quedaron sorprendidas! Es la identificación del nacimiento de desviación, ante lo invisible pero visible en la organización sindical del Estado de Hidalgo, es el nacimiento de una patología, que posibilitaba obtener un ascenso por amiguismo, entendido este como el medio de relaciones con personas que trabajaban en el sindicato para privilegiar los ascensos, pero era tan invisible que se convertía en un fantasma que solo se podía rumorar de su existencia en los pasillos, donde entre educadoras se comunicaba de los nuevos ascensos, los encubrimientos de naturaleza clínica llevaron a cometer actos ilícitos que alteró los sentidos de algunas de las educadoras investigadas al intentar buscar lo invisible.

Estos tres imaginarios sociales para obtener el ascenso de la función de supervisión se construyeron bajo ideas específicas de acuerdo a cada una de las épocas vividas en una estrecha relación con las políticas educativas, formas que se instituyeron, trascienden y permanecen en el pensamiento de algunas educadoras que desean obtener un ascenso durante su desarrollo profesional. El camino por recorrer para obtener un ascenso en el siglo pasado tuvo sus especificaciones de acuerdo a las circunstancias que se vivían y se pueden recrear en el desarrollo de “¡Yo no batallé!”, “Me quise preparar” y “Todas se quedaron sorprendidas”.

3.1. ¡Yo no batallé!

“¡Yo no batallé!” es el primer imaginario social que se construyó en los sesenta y setenta del siglo XX, tiempo en que la conducta de algunas educadoras se distinguía y era valorada como la idónea para ejercer la función de supervisora a partir del saber trabajar y un saber amar, permite explorar las condiciones socio-históricas donde algunas educadoras ascendieron al puesto de supervisión del nivel de educación preescolar, fue a partir del ejercicio de prácticas específicas que se instituyeron sobre el quehacer docente, posición que se asignaba como un “mecanismo que orientan hacia las posiciones a unos individuos ajustados de antemano, sea porque se sienten hechos para unos puestos que parecen a su vez hechos para ellos.” (Bourdieu, 2012:126) De manera que, el posicionamiento de la función de supervisión es algo que está a la vista, pero a la vez también es objeto de seducción porque se considera tener las cualidades necesarias para ocupar un espacio para ejercerla a partir de disciplinarse, se buscaba por considerar que se poseían las cualidades, virtudes y actitudes que eran valoradas por otros superiores para asignar el puesto.

Algunas educadoras en la década de los sesenta obtenían su ascenso directivo o de supervisión mediante un proceso basado en las prácticas de la vida ordinaria, tenían que saber trabajar y saber amar, siendo ello “garante de la experiencia exitosa.” (Enríquez, 2002:137) Es decir, para transitar de una función a otra se tenía que demostrar mediante sus experiencias en la práctica; sus saberes, ser eficaces y eficientes a partir de valores como era el amor en distintos órdenes. Mostrar a través de la práctica un cuerpo educado en la disciplina y un rostro que reflejara amor, estar dispuestas a educar y disciplinar a otros cuerpos desde la función de supervisión.

En esa época se valoraba el ejercicio de la función de formar sujetos de acuerdo a las condiciones del contexto, primordialmente niños y niñas que crecían y se desarrollaban en zonas apartadas, existía “el deseo de conocer a los alumnos en su especificidad, no para influenciarlos sino para tratar de entender sus angustias,

sus problemas de identidad, sus incertidumbres respecto a sí mismos.” (Enríquez, 2002:154) Es decir, en cada una de sus acciones había una búsqueda del otro como mediador que permitía poner en práctica los saberes del trabajo y el saber del amar a través de una disciplina como lo refirió Loraine:

En preescolar se tiene como mucha línea de lo que se tiene que hacer o sea hay una buena disciplina de siempre, e... hubo maestras, a lo mejor, no con un grado académico, como ahora que tiene maestría, que tienen doctorado, pero lo hacían, muy bien, o sea, ¡muy bien! lo hacían, porque en primera le tenían el cariño enorme a lo que se tenía que hacer en el nivel de preescolar y a los niños, a formar niños autónomos, a formar niños contentos. (E05/18)

Loraine refiere aquello que marca los contornos de las figuras de un cuerpo de valores, saberes, conocimientos que se ajustan al deber ser, de manera que, se pueden observar “fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican.” (Foucault, 2002:82) Es decir, que la figura disciplinada se educada desde su corporeidad, por lo que es fácil distinguirla, de ahí que, quien logra hacerlo puede a su vez germinar como semilla, esto se adquiere en la vida ordinaria de las prácticas, más que en las vidas de formación institucional, el cuerpo de un niño o una niña es el que se moldeaba y se buscaba priorizar la libertad a una felicidad, de las futuras generaciones

Había desde ese entonces una disciplina que se reflejaba en el cariño por los niños, la promoción de hábitos de orden, de limpieza, se practicaban los valores de la paciencia, la responsabilidad, la tolerancia, la empatía, el respeto, etc., en este sentido, algunas educadoras desde siempre muestran una disciplina para realizar las tareas educativas. Es decir, tienen como Loraine las características para saber amar, la existencia de un deseo desde “la concepción freudiana del deseo se refiere fundamentalmente al deseo inconsciente, ligado a signos infantiles indestructibles.” (Laplanche y Pontalis, 1996: 91) En este sentido, se

daba continuidad al deseo infantil que se transferían desde la primera infancia que permite regresar el fantasma para buscar a otro infantil y poner en práctica los saberes ahora como educadoras, una búsqueda de alianzas positivas para formar, generar una experiencia garante de éxito como lo recordó Loraine.

Los saberes eran demostrados a través del quehacer docente en un jardín de niños donde se permanecía en ocasiones por más de tres años, lo que daba la posibilidad de ver reflejado el trabajo educativo garante de éxito, era suficiente para demostrar que se sabía trabajar y se sabía amar. Un saber amar como ese “sentir deseo del otro significa reconocer que en cierta medida yo me siento incompleto, que necesito al otro también para poder existir.” (Enríquez, 2002:188) En este sentido, era mirar a los sujetos que están alrededor, percibir quién necesitaba que se le transmitieran los saberes, un permitir ayudar y ser ayudado, no sólo a los niños que atendía en el grupo, sino a padres de familia, personas de las comunidades, compañeras de trabajo, como recordó Loraine:

Como a mí siempre se me ha dado el hecho de que me gusta colaborar, entonces yo le ayudaba a la maestra directora, que ya estaba grandecita, verdad, hacer sus documentos, ¡todo, parecía yo la directora!, hacer todo lo que, hacia la directora, pero yo le ayudaba y después a la directora que estaba aquí, también como supervisora y me dice la maestra Lupita Olivares que era supervisora ya, me dice:

- *¡Maestra te voy a cambiar a Atotonilco! (E05/19)*

Loraine puso su mirada en quien servir, tenía la disponibilidad de colaborar para realizar un buen trabajo en equipo, compartía sus saberes para ayudar a los demás, por lo tanto, como respuesta al servicio, quien ejercía un poder sobre ella regresaba el favor en posicionarla por tener las cualidades asignadas de una buena y servicial educadora. Otra supervisora era la encargada de distinguir a quien colocar en “la distribución de los individuos en los espacios.” (Foucault, 2002: 85) En este sentido, ser servicial, apoyar, dar, es lo que implicaría para

Lorraine tener la llave de la identidad profesión para ascender primero a la función de directora, primer ascenso para entrar a nuevos espacios jerárquicos donde se posicionaría años más tarde como supervisora a partir de demostrar que tenía saberes para ejercer la función directiva o de supervisión.

Por lo tanto, poseer saberes no era suficiente si no se tenía una buena disciplina al trabajo de lo educativo, una capacidad para organizar y ordenar los asuntos de la vida escolar que se tendría que realizar de manera colaborativa, la coordinación de grupos de padres de familia, entre algunas de las actividades que las supervisoras mirarían para considerar que una educadora podía ser acreedora a un cambio de jardín de niños o de un ascenso como lo explicó Alfonsina:

Llegó la supervisora y me dijo;

- Te cambias, te vas a Pachuca

*- Ahí, a Venta Prieta, aquí a Venta Prieta (Se refiere a Pachuca),
porque allá se requieren tus servicios. (E02/14)*

Una educadora que se disciplinaba, sabía amar y sabía trabajar en el quehacer docente era valorada desde el sentido común por la supervisora, era quien tenía la capacidad para dar los ascensos de acuerdo a su propio criterio, era quien valoraba el trabajo individualmente de sus subordinados desde las prácticas, en este caso Alfonsina era una educadora que se distinguía en el espacio donde se desempeñaba como educadora, sabía movilizando el “volumen global del capital como conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables.” (Bourdieu, 2012:130) En este sentido, la educadora que poseía un capital sólido de acuerdo a sus conductas, habilidades, conocimientos y actitudes para hacer puntualmente el trabajo docente y era capaz de demostrar sus saberes, se seleccionaba para los ascensos o cambios.

Específicamente en el caso Alfonsina fue reconocido la construcción de un arte joven que “contribuye también a que las “mejores” se conozcan y reconozcan en el gris de la muchedumbre y aprendan su misión, que consiste en ser pocos y tener

que combatir contra la multitud.” (Bourdieu, 2012:36) De manera que, la educadora que ayudaba era considerada la mejor para transitar a la función de supervisión, era necesario demostrar múltiples saberes desde una subjetividad de ser educadora, desde el sentido común para poder ser reconocida, había un esfuerzo no identificado para ser premiada, que no todas alcanzarían de acuerdo a los estándares morales de la valoración subjetiva de una supervisora sobre las prácticas, solo una pocas eran seleccionadas para ocupar las funciones de rangos jerárquicos más altos.

Proyectar en el quehacer docente un arte basado en saberes creativos, en ambientes infantiles ordenados, limpios, en el servilismo, la responsabilidad, el orden, un control, entre algunas acciones eran un capital fundamental para ascender a la función primero de directora y posteriormente de supervisión, pero, “saber pensar y trabajar es una actividad mucho más peligrosa y más interesante de lo que uno cree en general.” (Enríquez, 2002: 138) Con ello quiero expresar que, las educadoras tenían principalmente que atreverse a educar a través de: ser educadora encargada, ser todóloga, coordinadora de trabajos, dirigir grupos de autoridades y padres de familia, gestionar los aprendizajes de los alumnos, entre algunos, mismos que la supervisora tenía que corroborar en una continuidad demostrable, es la misma perpetuación de una buena voluntad del deber ser, y quien ejercía el poder sobre una directora o educadora era en esos tiempos las supervisoras, quienes movilizaban al personal docente como lo explicó Alfonsina:

La supervisora, mm... busco para que se fuera otra educadora que se fuera conmigo (...). El crecimiento fue bastante, porque, posteriormente, se fueron incrementando los niños, los grupos, terminamos con cuatro grupos, en la comunidad y, era una comunidad alejada de Pachuca, porque en ese tiempo todo estaba lejos. (E02/17)

En este sentido se puede afirmar que las supervisoras eran quienes se encargaban de organizar la ubicación de las educadoras en cada uno de los jardines de niños de acuerdo a las necesidades reales del servicio educativo, de

acuerdo al aumento de la matrícula y sobre todo demostrar un buen trabajo de acuerdo a prácticas que se instituyeron dentro del gremio de preescolar, ello posibilitaba tener un ascenso tal como recordó Alfonsina, se procedería a ubicar o reubicar al personal docente. Cuando había suficiente matrícula entonces se asignaba provisionalmente la función de educadora encargada a quien fuera más capaz para ocupar el cargo de directora dentro del mismo espacio laboral, a partir de los propios referentes y asimismo el poder coordinar el trabajo entre compañeras.

Las supervisoras cuando otorgaban un ascenso, el aumento de un personal docente o la asignación de una nueva educadora, realizaban el protocolo de la entrega de la educadora a la comunidad, era un ritual de presentación, momento en que las supervisoras en cada zona escolar transmitían saberes desde el ingreso a cada una de sus educadoras, entre ellos el saber amar que “quiere decir que este trabajo de formación debe hacer surgir en el otro deseo, del deseo de otro.” (Enríquez, 2002:138) En este sentido, cada supervisora era quien demostraba sus saberes por medio de diferentes protocolos que eran formativos, eran momentos de una continua transmisión de valores y principios que portaban en su personalidad, a través de la entrega de la nueva docente como lo recordó Loraine:

*Las maestras ¡te iban a entregar! te llevaban a entregar a la escuela
(E05/13)*

Loraine recuerda ese primer momento donde se transmitían los valores, los principios, las condicionantes de lo que se tendría que hacer, existía una claridad sobre las funciones que se transmitían en pocas órdenes a las nuevas educadoras que llegaban, la presentación era ante el comisariado, al juez o delegado de la comunidad, la encargaban con cada uno de ellos, con los padres de familia, la recomendaban para que realizará sus actividades y a su vez la comprometían como la mejor educadora y en razón de ello cada una asumía su nuevo rol en la comunidad a partir de la entrega a la comunidad.

La década de los setenta fue de oro para fortalecer las relaciones entre supervisora – educadora y comunidad, de manera directa se comprometían a las nuevas egresadas, la supervisora ejercía su función no solo de actor educativo, sino también influía en la toma de las decisiones de las comunidades, porque hacía presencia con las autoridades, quienes se comprometían a colaborar. El ritual de la entrega de la educadora a la comunidad era marcado a su vez por el compromiso de la educadora con la comunidad. Loraine recordó que:

Me fue a entregar al Real, ahí estuve este, setenta dos, setenta y tres, setenta y cuatro, setenta y cinco. (E05/13)

El tiempo para prestar su servicio era variado de acuerdo al compromiso que asumían con la comunidad o las relaciones de apego que se sentía cada una, era un tiempo donde ponía en juego todos sus capitales al servicio de los miembros de pequeños municipios o algunas comunidades del Estado, la supervisora estaba enterada de lo que pasaba en cada una de las comunidades porque además de la entrega se realizaban visitas de supervisión de manera continua.

En la visita de supervisión la educadora tenía que demostrar: saber trabajar “quiere decir ante todo sentir placer por el hecho de pensar en la medida en que todo acto de trabajo pone en marcha un cierto modo de pensar que conduce forzosamente a otras interrogantes y a otros modos de pensar.” (Enríquez, 2002:137) Es decir, cada educadora desde sus primeras experiencias tenía que apropiarse de un conjunto de conocimientos para transmitir con sus sentidos el propio hacer y a su vez fuera capaz de provocar la misma reacción en otros sujetos, con una mente positiva y abierta, con entrega al trabajo que se realizaba en los jardines de niños, este pensamiento era valorado por las supervisoras, quienes daban cierto crédito de acuerdo a los resultados que se obtenían y se observaba de manera real un saber, las actividades y las acciones eran motivo de reconocimiento y valoración indirecta por parte de la supervisora como explicó Loraine:

¡Pero yo nunca pedía las cosas! a mí me las daban y me mando para Atotonilco, dije: -pero ni modo que diga que no verdad (...) yo gustosamente, gustosamente, este... en mi pueblo y haciendo las cosas con mucho gusto, las personas de aquí me conocen (...) esa fue la forma en que yo fui llegando, después me dieron la dirección, después me llegó la supervisión, estuve aquí o sea casi no me he movido de donde he estado. (E02/14)

En este sentido, las prácticas tenían especificaciones de ritualidad por haceres, servirían de base para moldear el cuerpo y la imagen de un deber ser, al que se tenían que ajustar quienes tenían el deseo de posicionarse en cargos directivos o de supervisión, Loraine expresó con claridad lo que Enríquez (2002) plantea como un proyecto formador de saber amar y saber trabajar, donde a partir de un ascenso se encuentra el placer de pensar y hacer algo. Los conocimientos y saberes de la práctica docente se aprendieron de otras educadoras que sirvieron como modelos, de ahí que, la disciplina al trabajo se aprehendía de los estilos y las formas de trabajar y de amar para poder lograr transitar de directivo a supervisor y de supervisor a jefe de sector.

El reconocimiento de los otros y para sí misma posibilitaba sentir ese placer por el trabajo, un entusiasmo al saber trabajar, que se reconoce como una época gloriosa de beneficios personales, una forma de legitimar lo que se realiza en el quehacer docente, siendo así una de “las estrategias de reproducción, conjunto de prácticas extraordinariamente diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio.” (Bourdieu, 2012:140) Entendiendo esto como, una forma de reproducción de prácticas específicas para escalar, de lo cual cada sujeto a su vez reconoce y da sentido como lo expresó Loraine:

Yo si me siento muy afortunada de que en realidad ¡yo no batalle!, porque era otra época, porque había menos personal, había, no sé, menos jardines de niños, menos zonas. (E05/15)

Lorraine se siente afortunada al ser distinguida dado que ello es una práctica basada en un arte que “no es para todo el mundo, como el romántico, sino que va, desde luego, dirigido a una minoría especialmente dotada.” (Bourdieu, 2012:36) Es decir, se reconoce distinguida, su posicionamiento a través de sus esfuerzos personales, al vencer múltiples obstáculos dieron la posibilidad de su ascenso en esos tiempos, cuando el personal docente era a su vez poco, solo existían algunas educadoras, por lo tanto, las arenas de lucha se podían controlar entre las relaciones solo de supervisoras- educadoras.

La idea de transitar entre función y función en este marco referencial, tiene un apuntalamiento que permite a su vez lograr con más claridad los ascensos a partir de saber que se poseen cualidades y virtudes basadas en lo ético y lo moral, donde se acentuaría el deber ser con un sello que marcó la disciplina, en un saber hacer, con acciones palpables, visibles y demostrables para el resto de los agremiados, la estructura de pensamiento permitía soñar a otras educadoras, en el afán de tener posibilidades de ascenso, algunas educadoras esperaban obtener su ascenso si trabajaban, amaban y se disciplinaban, se le ponía a prueba como recordó Alfonsina:

Me dicen que si yo puedo asumir de manera ¡provisional! sin que sea porque me van a dar la clave, que si puedo yo ayudar a que yo me quede de responsable en lo que la maestra regresa o regresaba, (...) bueno ya después la maestra ya no regresa y me dan la ¡clave! (...) esa es la forma en que he estado. (E02/14-15)

Lorraine lleva en su mente el tesón de la disciplina para ejercer una función provisional de manera consciente, lo que le posibilitaría realizar “emplazamientos funcionales va poco a poco, en las instituciones disciplinarias, a codificar un espacio que la arquitectura dejaba en general disponible y dispuesto.” (Foucault, 2002:87) Es decir, que para posicionarse como supervisora era paulatinamente, daba continuidad a prestar un servicio de buena voluntad, bajo el sustento de

ayudar y permanecer en la función sustitutiva, había que dar continuidad a un servicio donde los códigos ético- morales a su vez tenían que ser continuos.

Las directoras, supervisoras y jefas de sector en estas décadas se podían ganar el ascenso por ayudar a maestras que estaban por jubilarse o tenían un permiso, siendo una forma que se transmitiría simbólica e imaginariamente, ello posibilitaría a algunas educadoras lograr los ascensos, tener como referente una entrega al saber trabajar y al saber amar de manera demostrable en cada una de sus acciones, a su vez tener presente un modelo de proyecto que se transmite, el cual se busca a través de las actividades y de las acciones de entrega y dedicación un trabajo con disciplina que se valora por el otro. Algunas prácticas docentes fueron valoradas en el sentido antes expuesto, de ahí que encontrar buenas prácticas, se convierten en referentes de lo no dicho, ni de lo no institucionalizado, sino del trabajo con la niñez, la colaboración con las compañeras, ello tiene recompensas como lo explicó Loraine:

¡Si, yo tuve esa fortuna de que se me diera a mí así!, entonces, ahora como que yo ahora siento que necesito, a mí me nace apoyar, apoyar este... tratar de que se sientan bien dentro del servicio, que haya cordialidad, pero desde luego que siempre también haya un respeto, haya un respaldo para la educación, este que se trabaje, ahora si como lo que, este como lo indica la norma, verdad, que se cumpla, porque para eso estamos, para que se cumpla con lo establecido y bueno tratar de que las personas que estén cerca de mí, aprenda lo poquito, a lo mejor lo que yo pueda ¡transmitir! (E05/16)

Loraine al tener el capital social y poseer las cualidades de un deber ser, le permitiría posicionarse como supervisora, servir a los otros con su trabajo, basado en el amor, en el servicio al otro, al paso de los años se proyecta su propia identidad para formar a nuevas generaciones, dado que “la identidad encarnará al principio de una unidad de las orientaciones normativas, más allá de la diversidad de los roles. Un cierto individualismo será necesario adaptarse al cambio.” (Dubet,

1989:521) Es decir, Loraine representa un horizonte de lo instituyente en los haceres de las prácticas que se caracterizaban en los setenta a partir de saberes específicos, que generaron posibilidades desde un pensamiento personal e individualizado para el logro de un ascenso, a partir de asumir una posición con responsabilidad por sí misma para un trabajo con los demás.

Ante ello, los procesos vividos para un ascenso surgen del sentido común, ante la necesidad de re emplazar a quienes ocupaban las posiciones, transitar de la función de educadora a directora, supervisora o jefe de sector por medio de este cuadro basado en la disciplina durante muchos años juega un papel determinante en las instituciones escolares y en consecuencia la obediencia de cada educadora. Es por ello que Loraine puntualizó:

A nosotros nadie nos enseñó a ser supervisores, nadie nos enseñó, nos hemos ido formando. (E05/17)

Loraine expresó que nadie le enseñó a ser supervisora que su disciplina la llevaría a ocupar un rango que es el “lugar que se ocupa en una clasificación, el punto donde se cruzan una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer unos después de otros.” (Foucault, 2002:88) Para interpretar este rango podemos ver a la función de supervisión configurada por una estructura donde se marca la disciplina que da línea con apuntalamientos de sentidos prácticos que soportan a las líneas mismas, que son la base para ejercer cada una de las funciones.

En esa época las instituciones escolares no preparaban para asumir una función en específico, se aprendía conforme a los modelos de las primeras supervisoras. Había tiempo para formarse con y para el otro, “formarse implica tener tiempo para vivir una experiencia, tener tiempo para entender esta experiencia, para poder interpretarla y, al mismo tiempo que recoger todos los frutos que ésta produce, de ser necesario, desprenderse de ella.” (Enríquez, 2002:150). En este sentido, la función de supervisión se vivía de manera personal e individualizada, con una disponibilidad para vivir, donde surgían ilusiones, metas de autorrealización, con

estilos de vida y saberes propios del trabajo docente del nivel de preescolar, cuyas apropiaciones fueron el referente fundamental para construir el imaginario social de ascender a partir de saber trabajar y saber amar para de transitar a la función de supervisión.

En suma, se puede mostrar en estas experiencias que los ascensos a la función de supervisión en los sesenta y los setenta del siglo XX, eran por poseer cualidades, virtudes, actitudes y aptitudes enmarcadas por una fuerte ética y moral del hacer con una buena voluntad, era un sentir la necesidad de servir, de disciplinar, de organizar, de proyectarse frente a los otros, era dar sus fuerzas, sus acciones a una entrega total, que se distinguiera el trabajo por un saber trabajar y un saber amar bajo códigos que se marcaban desde el ritual de la entrega de la educadora a la comunidad, había una estrecha relación y comunicación con supervisora- educadora y autoridades de las comunidades, entre algunas de estas acciones fueron años más tarde orientando prácticas para buscar un ascenso directivo, de supervisión o de jefatura de sector.

3.2. Me quise preparar

La política educativa en la década de los ochenta introduce un nuevo proyecto bajo el discurso de la calidad educativa. Miguel De la Madrid en su campaña transmite el discurso donde había que poner énfasis en la calidad de los maestros, por lo que al iniciarse el proyecto se establece como estrategia profesionalizar la práctica a través de poner atención en las credenciales educativas que poseía cada uno de los maestros.

Poner al centro la calidad de los maestros se retomó el movimiento para profesionalizar de la enseñanza, que nació en Estados Unidos a el cual considera a la educación como un asunto técnico que se debe dejar en manos de expertos titulados, ello tuvo impacto en los países vecinos en el campo educativo. En México a partir del ochenta y dos las acciones fueron singulares, los profesores

ponían a la mesa sus credenciales educativas que habían logrado obtener mediante diferentes instituciones formadoras para maestros ante el fenómeno que apareció en los periodos de crisis económica de las sociedades capitalistas, un discurso nuevo se empezaba a gestar, ser educadora era una profesión que requería preparación profesional, había que profesionalizar su práctica, incluso el 25 de agosto de 1978 se crearía la Universidad Pedagógica Nacional para profesionalizar a los docentes de educación básica a nivel licenciatura. El movimiento se caracterizó por una “idea cultural de la profesionalización, cuyo bagaje histórico se inclina más hacia la autoridad de expertos y la racionalidad técnica.” (Labaree, 1999.18), Es decir, las educadoras como otros maestros del nivel básico tendrían que tener conocimientos para reflexionar sus prácticas.

La profesionalización que las educadoras adquirieron al paso de los años, a través de cursar la licenciatura no solo en la Universidad Pedagógica Nacional, sino también en otras instituciones, formaron parte de su capital cultural, a través de obtener títulos de nobleza otorgados por las instituciones escolares, “el efecto que produce la imposición de titulaciones, caso particular del efecto asignado de estatus.” (Bourdieu, 2012:27) Es decir, quienes cursaron una licenciatura se posicionarían en ascensos directivos o de supervisión. El movimiento de profesionalización de la enseñanza posibilitó a las educadoras construir una representación social de las formas de ascenso, mecanismo legitimado por el dispositivo de escalafón que involucraba los conocimientos adquiridos por las credenciales de las cuales se lograban después de cursar una licenciatura, sin embargo, el disciplinamiento de las prácticas continuaría instituido, como lo explicó Fátima:

Antes vivíamos una época de sometimiento verdad, de angustia de presión por parte de nuestras autoridades y recuerdo todo eso, entonces yo ahora trato de no repetir las mismas conductas bueno no deben de ser aprendidas pero que de alguna manera manifestaban nuestras autoridades anteriores.

- *¿Cómo sometían en aquel entonces las supervisoras a las educadoras?*

- *Antes, ¡Con los créditos escalafonarios! ya había puntuación de menos o sea con eso, con los créditos escalafonarios y pues yo no quería tener un cero al contrario yo tenía que tener mis setecientos veinte. (E10/30)*

El crédito escalafonario era un documento anual que se otorgaba al final de ciclo escolar, este formaba parte del puntaje que se acumulaba para legitimar el posicionamiento a la función directiva, de supervisión y de jefatura de sector, primero en cada zona escolar del nivel de preescolar se otorgaba, la supervisora en coordinación con el delegado sindical, el puntaje era asignado a quien se disciplinaba, sabía trabajar y sabía amar, mismo que continuaban presente en las prácticas para ejercer el "sobre poder" monárquico que identifica el derecho de castigar con el poder personal del soberano." (Foucault, 2002: 48) Entendiendo con ello que, continuarían de manera personal auto facultándose para sancionar a sus discípulos mediando el uso y otorgamiento de los créditos escalafonarios, para calificar ahora el deber ser para quien cumpliera con las tradiciones que se instituyeron en la urdimbre de su propia cultura.

Los créditos escalafonarios anuales se vinculaban a dimensiones que se institucionalizaron de las prácticas docentes que considerarían la dimensión de aptitud e iniciativa: a) En el ámbito de la Teoría Pedagógica y de la práctica educativa con un puntaje de 50 y b) En otros ámbitos de la cultura y de la vida social con valor de 25 puntos; Dimensión de laboriosidad: a) En el cumplimiento de sus funciones específicas de 75 puntos y b) En el mejoramiento del medio, 50 puntos. Dimensión de eficacia: a) Capacidad de Docencia, de Dirección o de Supervisión, subdivida en el aspecto de; a) Calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional, con un valor de 140 puntos Y B) Técnica y organización escolar con un valor de 140 puntos. Específicamente una dimensión sobre disciplina con un valor de 120 puntos y la Dimensión de puntualidad con 120 puntos. Que su totalidad sumaban 720 puntos.

Luego entonces, para conceder los 720 puntos había que ejercer prácticas que se institucionalizaron por medio de escalafón, se convirtieron en este sentido en objeto de control, como medio de evaluación sobre el cumplimiento y la aplicación de las dimensiones con cada una de las acciones con estricto apego a sus funciones, pero alternativamente se controlaban algunos aspectos que se dé acuerdo una subjetividad de quién coordinaba, supervisoras y representantes acordaban, el control de permisos, asistencias, participación, entre algunos.

Otro de los aspectos a valorar en el escalafón era: la antigüedad que iba acumulando la educadora cada año y notas laudatorias que era un oficio de validez para evaluar y conceder un puntaje, se otorgaban por construir espacios escolares, labor a la comunidad en salud e higiene, participación social con la comunidad escolar, impartición de cursos en escuela para padres y mejoramiento técnico pedagógico. A los créditos escalafonarios, la antigüedad, las notas laudatorias se sumaban las credenciales educativas que eran otorgados por cada boleta de profesionalización entregada, se asignaba un puntaje de acuerdo al siguiente tabulador que se muestra.

<i>NIVEL</i>	<i>CERTIFICADO</i>	<i>TITULO</i>
CERTIFICADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	100	
CERTIFICADO COMPLETO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA O EQUIVALENTE.	200	
MAESTRO NORMALISTA DE PRIMARIA O DE EDUCADORA.	400	480
LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA O PREESCOLAR.	660	700
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.	800	840
DOCTORADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	940	980

De manera que, el otorgamiento de los puntajes por medio de escalafón surge a partir de lo que se instituye de las prácticas docentes, del quehacer y del trabajo docente basado en una ardua disciplina, entender ésta como aquella que se convirtió en el medio control que se evaluaba con base a principios éticos y valores morales que una educadora tenía que demostrar en su trabajo educativo, además, surge como una institución “de la orientación individual y la orientación colectiva en el proceso de distinción entre la relación contractual de tipo profesional y la comercial o administrativa.” (Ballesteros, 2011:39) Es decir, los ascensos empiezan a ser controlados desde una individualidad para desempeñarse en una colectividad ya no como un contrato moral, sino como un contrato profesional – administrativo que se comercializaría a partir de valorar las credenciales académicas, desde el momento que se empezaba a utilizar la noción de boletinaje, María América recordó:

Antes se boletinaban las claves por escalafón y ya fue como a mí me fue otorgada mi clave directiva. (E03/12)

Una vez que se otorgaba el puntaje de acuerdo a las dimensiones evaluadas por una comisión dictaminadora de escalafón, una comisión SEP-SNTE conformada por las dos instituciones facultadas para determinar quiénes eran las educadoras con más altos puntajes para participan en el concurso de nuevas plazas de dirección, supervisión o jefatura de sector, ellos se encargaban de vigilar el proceso de evaluación para emitir un catálogo escalafonario que servía para informar y dar cuenta de los puntajes obtenidos por cada educadora y así boletinar las claves que se daban o estaban disponibles. Retomar la noción de boletinaban, es poner a la vista las plazas que se dictaminaban para los ascensos, los puestos de trabajo tienden a ser ocupados por quienes poseen los más altos grados de escolaridad, provocando con ello un desplazamiento hacia abajo en el mercado de trabajo, según el nivel educativo, las plazas de la función de supervisión se empezarán a mercantilizar en razón de la escolaridad para obtener ya no en sí mismo un ascenso sino un puesto de trabajo por el que hay que competir de

acuerdo a un perfeccionamiento de las competencias profesionales, había que comprobar con credenciales educativas cada año.

Los ascensos otorgados por la profesionalización de la práctica y ante el discurso de la calidad educativa, pronto se proyectaría con resultados con tendencias academicistas, “un asunto técnico que se debe dejar en manos de expertos titulados.” (Labaree, 1999:47) Se pensaba que el tener credenciales educativas daba realmente un perfeccionamiento de la práctica, por lo tanto, se empezaba a dejar en manos de los expertos las funciones jerárquicas, de acuerdo a establecer una relación entre credenciales educativas y escalafón como lo refirió Mireya:

La licenciatura por medio de escalafón me ayudo a que me dieran tiempo completo. (E01/08)

Las educadoras que quisieron continuar con su profesionalización a nivel superior, fue un mecanismo que les sirvió para ascender primero a tiempo completo como lo refirió Mireya, pero realmente más que la formación que obtendrían fue un mecanismo para ampliar los años de escolarización, la imposibilidad de brindar significativos aumentos salariales, y una reordenación que permita al Estado refuncionalizar políticamente instancias para el control del importante sector magisterial. De tal forma que, las educadoras que por inercia se habían sentido seducidas por las instituciones del nivel superior, y eran poseedoras de las credenciales educativas, se verían seducidas por mejoras salariales, el gremio magisterial vería así el control disfrazado de un fantasma llamado mejora salarial.

Además, cursar un programa de licenciatura ofrecía la posibilidad de ascenso directivo, de supervisión o de jefatura de sector, que era legitimado por medio de escalafón, los concursos eran de acuerdo al número escalafonarios, el primer número tenía la posibilidad de ser considerado como primer lugar, y así sucesivamente, a ello se le llamaba concurso, los lugares se ocupaban de acuerdo al número de puntos alcanzados en cada año escolar, que eran calificados en razón de los puntos antes considerados (antigüedad, crédito escalafonarios, notas laudatorias y conocimientos) para otorgar las claves, como refirió Alfonsina:

Me llega la clave, pero como las claves de directoras te llegan, pero no te llegan definitivas, tienes que concursarlas, entonces, entro al concurso y gano la clave por la normal y la misma licenciatura que tengas, porque era de lo más alto que había en ese momento, la licenciatura y sobre todo de la UPN, porque había licenciatura, pero de normal superior. (E02/18-19)

Cuando Alfonsina menciona me llega la clave, hace referencia a un momento coyuntural, donde la función de supervisión se institucionalizó, ya no se asignaban los espacios por creencias que se instituyen en el pensamiento de otros actores educativos, sino que había un control más allá, una organización que tomaba las decisiones para el otorgamiento de las funciones, ahora la función sería un “espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados.” (Foucault, 2002: 119) De manera que, la función directiva o de supervisión serían cargos controlados, vigilados, no solo por otra supervisora, sino ahora por un sistema escalafonarios, algunas educadoras serían recursos humanos del centro periférico del sistema educativo, donde son localizables, examinadas y distribuidas de acuerdo al perfeccionamiento de sus competencias, a partir de tener como referente su profesionalización.

Específicamente en el Estado de Hidalgo el movimiento de profesionalización había sido orientado por las propias educadoras de manera ingenua a finales de los setenta cuando las egresadas de las escuelas normales a nivel medio superior buscaran espacios del nivel superior, tenían nociones de ser las mejores educadoras, ante encontrar diferencias sustanciales y no tener respuestas para todos los saberes que tenían que ejercer y demostrar en sus prácticas docentes, era un deseo de sí mismas como lo refirió Jazmín:

Bueno, este, primeramente, me quise preparar para ser educadora, me documenté, también me puse en el lado de los niños, del lado

de las familias, en ese tiempo las demandas eran otras, yo estuve al pendiente de todo ello y quiero pensar que lo hice bien. (E06/06)

El deseo de preparación se convirtió en su fin personal, buscaron instituciones del nivel medio superior para ser competente para los otros, era parte de la expresión del valor de educar desde un lado humano, no existía otro estímulo que les llevara a continuar preparándose, cada educadora enfrentaba retos en las comunidades rurales donde las pruebas eran difíciles y los resultados con los alumnos eran menores, ante ello se pensaba que al continuar preparándose se podían tener mejores logros en las prácticas docentes.

Por ejemplo, existía el Centro de Capacitación para el Magisterio Hidalguense, ofertaba cursos de capacitación a las jóvenes que habían sido contratadas sin tener el perfil académico relacionado con la docencia, por lo tanto, ofrecía la posibilidad de cursar la carrera de profesora en educación preescolar o primaria, posteriormente a 1984 apertura el bachillerato pedagógico en sus instalaciones y abrió la licenciatura en educación primaria, preescolar, educación artística y telesecundaria. En el caso de Jazmín este espacio escolar le permitió tener una profesionalización académica como lo recordó:

Yo fui a un curso para educadora, porque, (...) no terminé la carrera, pero, después me preparé, hice la licenciatura, e... posteriormente, primero la normal básica, la licenciatura. (E06/04)

En el CESUMH algunas educadoras como Jazmín, quienes habían sido contratadas sin contar con el perfil para ser educadoras, encontraron un espacio que funcionó eficiente y eficazmente para profesionalizar los saberes en estrecha relación con lo que tenían que realizar en la práctica de su quehacer docente. Ferry (1990) plantea que es un enfoque situacional que recurre a poner al centro la experiencia cuya pedagogía institucional es a partir de la historia, en este sentido el espacio educativo se adaptaba a formar a sus enseñantes como parte de un proceso de formación continua.

De esta manera, la profesionalización de las educadoras para la enseñanza del nivel de preescolar tuvo sus especificaciones e impactos personales en el Estado de Hidalgo, se generó una cultura, creencias, tradiciones que se orientaron con acciones técnicas para profesionalizar la práctica, como fue la experiencia de Jazmín en el espacio escolar de Mejoramiento Profesional del Magisterio:

En esa escuela íbamos los sábados y domingos, e... también el curso intensivo que era de julio y parte de agosto, nos preparaban, nos dieron, yo creo que en esa carrera ya había un plan de estudio para prepararnos, para atender a esos niños, si y ¡si fue así! porque ya teníamos más elementos, más conocimiento, eh... atendimos a un programa que venía por unidades, atendimos cantos y juegos, atendimos música y movimiento, eh... también había mucho de rescate de tradiciones, había una unidad didáctica del rescate de tradiciones y en esa escuela nos formaron como educadoras, pero, yo quiero pensar, que a lo mejor no se comparaba con un CREN, Benito Juárez, pero si hubo muy buenos resultados, porque salimos de ahí, como treinta y dos educadoras, en la primera generación y que aun ahora ya son jubiladas mis compañeras. (E06/06-07)

Cabe destacar que, Jazmín vivió los impactos de la profesionalización de la práctica de ser educadora, en ese entonces las políticas educativas realizarían un recuento necesario para la mejora de la calidad educativa. “La profesionalización docente no podrá tener lugar hasta que existía un cuerpo de conocimiento bien desarrollado que sea capaz de dirigir la práctica de la enseñanza.” (Labaree, 1999:29) En este sentido, los saberes sobre la práctica docente tenían que institucionalizarse, quienes eran educadoras sin estudios se les invitaba a tener una formación continua a fin de obtener los conocimientos pedagógicos propios de la práctica educativa, se racionalizaba la profesión de ser educadora.

Los docentes que formaban a las educadoras tenían una estrecha relación con la práctica docente de educadora, había que transmitir un cuerpo de conocimientos necesarios para las prácticas. “El cuerpo docente responsable de la formación de

profesores contribuye regularmente a un mejor conocimiento y comprensión de la enseñanza y la escolarización.” (Labaree, 1999:31) Esto quiere decir, que las educadoras con más años de servicio y expertas en el servicio, eran quienes transmitían los saberes profesionales centradas sobre qué y cómo enseñar en el nivel de educación preescolar, como lo recordó Jazmín:

Euloteria, ajá, sí, una maestra que ella se veía, bueno no se veía jera una educadora, sabía del nivel de preescolar!, está maestra venía de la ciudad de México a compartirnos sus conocimientos, (...) nos decía:

- Es que: maestras no todos los niños son iguales, los niños no son copias fotostáticas, debemos saber y aprender a conocerlos, porque no le podemos dar a todos lo mismo y atenderlos, los niños tienen diferentes necesidades. (E06/08-09)

Profesionalizar la práctica de las educadoras en un primer momento, en los ochenta era el reflejo de una formación académica donde el tecnicismo se priorizaba en estos espacios escolares, se “planteaban teorías sobre el desarrollo de los niños y el aprendizaje del alumnado.” (Labaree, 1999:34) De manera que, la búsqueda del proceso - producto orientaba a los formadores de formadores apropiarse de teorías psicológicas del deber ser, en el afán de lograr resultados inmediatos en los aprendizajes de los niños preescolares, las educadoras que se formaban eran reproductoras de formas específicas de conducirse y dirigirse en el aula, la profesionalización que adquirirían en las escuelas de un nivel superior, se ponía en práctica con el sello de sus antecesoras.

En los ochenta la profesionalización de las educadoras se vinculó a dos expresiones contextuales ideológicas de formación que puso en movimiento la construcción de un cultural dual en razón de una movilidad profesional, en razón de un “proceso de racionalización científica y de movilidad del status colectivo. (Labaree, 1999: 42) Es decir, al cubrir un plan de estudios a nivel licenciatura adquirirían saberes técnicos y a su vez una segunda posibilidad para obtener

puntajes en un escalafón años más tarde que les permitía tener una movilidad en ascensos directivos y de supervisión. La primera expresión fue a través de una formación y actualización voluntaria y permanente que dio la posibilidad de obtener algunas educadoras de las investigadas los incentivos individuales y una segunda expresión sería la generación de una movilidad laboral que daba la posibilidad económica más alta, se obtenían credenciales para la movilidad profesional a través de cursar la licenciatura

En este sentido, algunas educadoras en servicio buscaban escuelas para prepararse y continuar adquiriendo saberes sobre la docencia, los espacios escolares se pensaban con una estrecha relación al campo educativo, se cursaba a nivel licenciatura en el centro para capacitación y actualización docente para adquirir saberes sobre el nivel de preescolar, primaria, educación artística y secundaria, se profesionalizaba “en los aspectos técnicos de esta actividad,” (Labaree, 1999:46) que permitiría aprender pese a las carencias a las que se enfrentaban como Jazmín lo explicó:

Esa escuela estaba, bueno es una escuela que no tenía edificio, (...) nos mandaron a otra secundaria, una secundaria que esta acá por calabazas, yo no recuerdo como se llama, pero ahí estuvimos muchos años. (E06/07)

Los espacios escolares destinados a la formación de los maestros ofrecerían pocas condiciones de infraestructura, entre algunas de las carencias, si bien es cierto que la política educativa en el discurso retomaría la calidad solo quedaría como palabras sin sentido que se dejan escuchar en los slogans de campañas políticas o a principios de sexenio, generando así entre la sociedad imaginarios sociales en este caso sobre la calidad educativa, pero que carece de los recursos financieros para operar como tales en los espacios escolares y ante la formación de los maestros desde un orden de nivel superior.

Otra alternativa para profesionalizar la práctica docente en el Estado de Hidalgo fue la normal superior particular, institución educativa privada donde algunas

educadoras estudiaron el plan de estudios de acuerdo a la elección de una disciplina que se impartía en educación secundaria, una vez que se terminaba se revalidaban los estudios, después de cursar la normal básica, se cursaban primeramente cuatro años de la licenciatura con una especialidad en cualquier disciplina (ciencias naturales, matemáticas, física, química, filosofía, entre algunas), cuya especialidad tendría como finalidad capacitar a los maestros de educación básica para prestar sus servicios en el nivel de educación secundaria, se tenía el ideal de que a partir de cursar dicha licenciatura se podía escalar a rangos diferentes a los que se desempeñaba en educación preescolar. Existió así más que una profesionalización para las educadoras una alternativa para otro tipo de ascensos, como lo reconoció Olga:

Una licenciatura en el área de español, que en nada me ayudaba a resolver las problemáticas que se me iban presentando. (E08/08)

Olga al ser educadora y cursar la licenciatura con especialidad en español encontró una desvinculación por ser un enfoque científico, Ferry (1990) plantea se adquieren saberes sobre la educación elaborados por diversas ciencias, cuyo método es experimental con variables, hipótesis y administración de pruebas, aunque su discurso recae en prácticas de formación para adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. Es por ello, que existía poca relación con el nivel de preescolar, donde se requiere de modelos de formación centrados en el proceso.

La normal superior era una opción de profesionalización personal para las educadoras y contar con un nivel académico que era equivalente a cursar una licenciatura, dado que, si pretendían continuar con sus estudios, no podían ingresar directamente a estudios de posgrado (maestría). Ante ello y ante la carencia de espacios educativos de pertenencia a una formación de educación preescolar, los estudios desde una especialidad se encontraban obsoletos, como refirió Olga:

Que nada tiene que ver con el preescolar o con primaria. (E08/07)

La carga curricular estaba desvinculada con los saberes pedagógicos relacionados con el nivel de educación primaria o preescolar, solo se capacitaba para desempeñarse específicamente en el nivel de secundaria. Una vez que egresaban tenían la posibilidad de cambiarse de nivel educativo para impartir alguna materia disciplinaria en alguna escuela secundaria, pero después de estudiar la normal superior los saberes eran diferentes, además el reconocimiento de las credenciales educativas permitiría tener un nivel de licenciatura que les posibilitaba tener un ascenso por los puntos otorgado en escalafón.

Algunas educadoras investigadas, comentaron la necesidad de estudiar ante los conocimientos obsoletos, los tiempos habían evolucionado, sus saberes eran escasos frente a su realidad, por lo que cada una, buscaba espacios institucionales como la Universidad Pedagógica Nacional, que les otorgaba las credenciales educativas al actualizarse en los métodos del proceso de enseñanza – aprendizaje, como compartió su experiencia Olga:

La licenciatura es ver de manera más analítica, el plan que a nosotros nos estaban presentando y ver todos los elementos que nos daban, en aquel entonces, cuando terminé la normal estábamos empezando a planear por proyectos, entonces, todo ese análisis de proyectos, toda la teoría, la adquirí en la UPN, (...) si, tú no te habilitas en leer tu programa y en leer todos los elementos que te dan, anexos a los programas, porque en aquel entonces, con lo de proyectos, eran varios libros que nos daban, eran como siete de diferentes colores, entonces en cada uno de esos libros había herramientas, como los ambientes de aprendizajes, ¿Cómo tener tu aula? Este... yo trabajé mucho en escuela unitaria, había un libro en especial para las escuelas unitarias y todo, todos los libros que te dan cuando hay una Reforma, son el complemento del plan, entonces si tú no tienes la habilidad de estar leyendo, no vas a comprender, ni vas a completar,

*que es lo que te está pidiendo en ese momento la educación.
(E08/09)*

La experiencia compartida por Olga frente a la oportunidad de cursar el plan de estudios 1994, (LEP94), con características propias de un modelo que se centraba en el análisis de la propia práctica docente, con sustentos teóricos metodológicos de una investigación acción. Ferry (1990) plantea que es un modelo de formación, que se funda en lo imprevisibles y lo no dominable, postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de desestructuración - reestructuración de los conocimientos de su propia realidad. En este sentido Olga, se centra en la funcionalidad para su práctica docente, para poder enfrentar los retos a los que tenía que vivir en momentos coyunturales de la reforma curricular de preescolar de 1992.

Específicamente, la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Pachuca iniciaría en 1979 a formar a los maestros hidalguenses a nivel superior y años más tarde ofertaría diferentes posgrados, pero nuevamente a pesar de ser una universidad de orden público enfrentaría las carencias presupuestales como lo refiere Alfonsina:

*Estuvimos nosotros asistiendo a las sesiones en la normal, en la normal de aquí del Estado, en el CREN, ahí en el ¡CREN! fue dónde estuvimos asistiendo, porque todavía no había edificio de la UPN.
(E02/19)*

Los espacios escolares donde las educadoras ya en el servicio educativo sentían la necesidad de estudiar, fueron un medio para legitimar por medio de la profesionalización los ascensos de la función directiva o de supervisión y además para satisfacer las necesidades de formarse para sí mismas y de los otros (niños, padres de familia, sociedad en general), enfrentaron diferentes problemáticas institucionales, ante ello Eugene (2002) plantea que la necesidad de reconocer la

posición institucional, de entender el rol que se desempeña en la institución en los valores con sus virtudes pedagógicas e incluso terapéuticas en la medida en que el proceso de formación puede tener efectos en su profundidad de acuerdo a diversas condiciones de formación, permite moldear al sujeto. Sin embargo, los espacios educativos para algunos sujetos son buscados en ocasiones para obtener la credencial que les posibilite ascensos.

Lo cierto es que los efectos de la profesionalización docente a nivel personal, el uso de los conocimientos, “históricamente, la racionalización ha fomentado el crecimiento de la burocracia, facilitando las condiciones procedimentales e ideológicas.” (Labaree, 1999:46) Esto se puede entender a partir de una causa – efecto en razón de la profesionalización que la burocracia se apropió a partir de legitimar los saberes académicos a través de poseer una credencial educativa con el nivel de certificado y de un título de nobleza, legitimado por medio de un dispositivo político como fue escalafón que permitía los ascensos verticalmente. El control panóptico asignaría los ascensos en coordinación con SEP-SNTE, en una aparente legalidad de los lugares alcanzados por las educadoras como refiere Jazmín:

Digo ¡hay dios mío! pues es que ya son muchos años de servicio y hay muchos créditos de escalafón, son muchos créditos escalafonarios, la verdad y luego la licenciatura, hice la maestría, hice mi maestría en educación preescolar, desarrollo de infantes, muy bonita la maestría eh... muy preciosa la maestría, muy preciosa la maestría, pero no me titule, no me titule, porque para eso tuve unos problemas económicos y yo ya no me titule, pero bueno yo metí mis constancias, mis boletas y me voy pero créeme que cuando ya llegó a la supervisión, dije: ¡dios mío ahora que voy hacer! y cuando después ya me cae el veinte de que de mi dependía que las maestras trabajaran y que de mi dependía que los niños aprendieran porque pues si no les reviso no checo, pues las maestras tampoco van hacerlo. (E06-34-36)

Conforme pasaron los años, escalafón se convertía en un imaginario social que podía garantizar el ascenso a un cargo directivo, supervisión o jefatura de sector, sin embargo, era difícil situarse en los primeros lugares, podían pasar varios años sin lograr algún ascenso, algunas educadoras cumplían año con año con actualizar e incrementar el escalafón a partir de entregar las boletas de estudio, créditos escalafonarios, notas laudatorias entre algunos documentos que las hacían acreedoras a puntajes, pero como Jazmín lo refiere era poco probable lograr la meta de un ascenso, es por ello que, cuando la transición de directora a supervisora era notificada resultaría sorpresiva ante la incertidumbre del lugar ocupado por los créditos escalafonarios.

Así, transcurrirían los procesos de asignación de una clave de supervisión ante “la plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa.” (Foucault, 2002: 121) Entender esto es, pensar en que los ascensos eran debidamente legitimados por medio de escalafón, año con año emitía un catálogo donde daba a conocer el nombre y el puntaje de las que podían aspirar a un cargo directivo o de supervisión, ello mostraba una aparente claridad, pero a su vez sería la trampa para mercantilizar los ascensos directivos, de supervisión y de jefatura de sector por medio de las credenciales educativas.

El capital escolar empezaría a operar como mediador para los ascensos quienes eran poseedoras de “los títulos y los cuarteles de nobleza cultural, la seguridad que da la pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la familiaridad.” (Bourdieu, 2012:91) Es decir, algunas educadoras como Jazmín tenía mediante la escolarización las credenciales para entrar al mundo cultural para ejercer la función de supervisión, un conjunto de capitales que de daban la posibilidad de un ascenso, aunque en la práctica nuevamente tendría que enfrentar y movilizar otro tipo de saberes, como ejercer un liderazgo, controlar, vigilar, coordinar y organizar grupos de educadoras en alguna zona escolar del nivel de preescolar asignada.

Paulatinamente la apropiación del discurso escalafonario, se relacionaría con la profesionalización, quienes continuaban con sus estudios a nivel licenciatura, maestría y doctorado tenían mayores posibilidades de ascender a la función de supervisión, ello era claro en algunas educadoras investigadas como Jazmín:

Me siento muy a gusto con la carrera y sobre todo con una gran satisfacción, por lo que hice y llegué aquí porque me fui preparando, fui incrementando mi escalafón y me ¡llamaron, me llamaron para mi clave! y cuando yo dije: - ¡hay! Bueno es que ya tiene muchos años con grupo, educadora (...) ¡no lo podía creer eh! (EO6/23)

Es así como, escalafón se vinculó estrechamente a la profesionalización lo que permitió posicionar a las educadoras de manera legítima en las funciones de supervisión, cuyo dispositivo era el medio para reconocer los niveles academicistas logrados de manera individual y personal por cada educadora que estudiaba una licenciatura, quien lograba ser calificada con los puntajes más altos ocupaba los primeros lugares y se les daba la posibilidad de participar como concursante a una clave primero directiva y posteriormente a una clave de supervisión, este tipo de reconocimiento legitimado acentúa los logros personalizados y se requiere de esfuerzos extra escolares para lograr metas en los ascenso de las funciones jerárquicas dentro del nivel de educación preescolar.

Años más tarde nuevos mitos empezaban a circular entre los pasillos de las normales, espacios educativos que darían respuesta a la formación del nivel superior con la acción puesta en marcha en las escuelas normales en el año de 1984, la carrera de profesores se llevaría a nivel de “licenciatura universitaria (la nueva credencial de ingreso para los profesores.” (Labaree, 1999:17), los estudiantes egresados de nivel de bachillerato podrían cursar una carrera en educación preescolar, primaria en el CREN Benito Juárez de Pachuca o bien en la normal particular, la carrera dejaría de cursarse a nivel medio superior, un modelo impulsado en Estados Unidos por el Grupo Holmes, quien denominó ciencias de la educación. Una acción que fue interpretada de acuerdo a una subjetividad tanto

por los formadores como por los formados en las escuelas normales como lo explicó Alejandra:

El estar ahí en un nuevo plan, porque ¡era un nuevo el plan! los maestros siempre nos decían: - económicamente que íbamos a ganar a más. Fue un espacio este... en dónde, pues, aprendí, fue a nivel licenciatura en preescolar, entonces, ingresé, tomaba clases de canto y pues en ese proceso me mantuve. (E04/04)

Los maestros de la normal tenían la idea de que por cursar la carrera de educadora a nivel licenciatura se iba a tener un mejor salario, ello sería un mito, en tanto, el mercado de trabajo para los nuevos egresados enfrentaría un nuevo fenómeno de devaluación de credenciales educativas en el magisterio. La aparición de este nuevo fenómeno respondería a nuevas políticas educativas, donde sus efectos se vivirían en años posteriores. Un nuevo plan a nivel licenciatura que generó fantasmas en razón de una estructura laboral para creer que la profesión de educadora a nivel licenciatura ofrecería la posibilidad de un salario más alto por la relación del tiempo invertido para una carrera a nivel licenciatura, más que realmente el cambio del sentido de profesionalizar la enseñanza.

Finalmente, ante el análisis de esta categoría, puede ilustrar el fenómeno de la profesionalización a través de las credenciales educativas, y el impacto en los ascensos de directivos, de supervisión o de jefatura de sector a través del mecanismo de escalafón como medio de control para quienes integran el gremio magisterial. La entrada de nuevas políticas del neoliberalismo, a su vez se empezaría a generar nuevas estrategias de la política educativa, nuevos procesos de organización en el sistema educativo nacional partirían de los supuestos logros alcanzados, desde diferentes órdenes de la estructura, sin que por ello los espacios y posiciones jerárquicas quedaran fuera de la organización, sino que nuevamente lo instituido en esta etapa del proceso de consolidación legitimaba los

ascensos, donde la identidad docente de ser educadora parecía operar con vínculos directos a las políticas educativas propias de la época.

3.3. ¡ Todas se quedaron sorprendidas!

“¡Todas se quedaron sorprendidas!”, es una metáfora que explica lo invisible de lo visible de prácticas relacionadas con acciones realizadas para obtener los ascensos que surgieron en el interior de una organización sindical de agremiados de la educación que se identifica como SNTE (Sindicato Nacional de los Trabajadores del Estado) a principios del siglo XXI, un espacio organizacional donde: “la enfermedad tiene una tierra, una patria que puede señalarse, un lugar subterráneo pero sólido, en el cual se anudan sus parentescos y sus consecuencias; los valores locales definen sus formas.” (Foucault, 2002:210) Entendiéndose por ello la identificación de algunas alteraciones morales que tienen identidad regional propias en el Estado de Hidalgo, a través del recuerdo se pueden situar a quienes vivieron sus efectos, a partir de actos que alteraron las reglas para los ascensos directivos y de supervisión.

Es común escuchar que alguna educadora por ayudar a la política del partido de nueva alianza en la primera década del siglo XXI ascendió a un puesto jerárquico, esta afirmación solo se queda en rumores, no hay evidencias, pero como todo delito, “una delincuencia de fraude forma parte de todo un mecanismo complejo, en el que figuran el desarrollo de la producción, el aumento de las riquezas, una valorización jurídica y moral más intensa de las relaciones de propiedad.” (Foucault, 2002: 47) Es decir, el afán de tener un ascenso y ante el poder que adquirió paulatinamente en la toma de decisiones sobre la asignación de plazas y los ascensos el SNTE, algunas educadoras se vieron seducidas para ayudar y recibir a cambio un beneficio personal.

La búsqueda de los fines para ocupar una posición jerárquica dentro del nivel de educación preescolar culmina cuando se obtiene el ascenso, lo cual es visible para toda la comunidad de educadoras que permite entre voces de pasillos tener información de diversa índole, por medio de diálogos informales la información

fluye sobre quienes son los nuevos actores educativos que ocupan los cargos de la función de supervisión, es la noticia que circula con rapidez ante la deshonestidad con que se asignan, como lo informó Mireya:

Andas atrasada de noticias, ella es jefa de sector, no ves que cuando estuvo como secretaria se auto-nombró, dictaminó y creo su propio sector, ¡noooo!... hubieras visto que en una reunión cuando nos pasaron el catálogo de escalafón, ¡todas, todas, todas se quedaron sorprendidas!, cuando vieron que ella ya aparecía como jefe de sector, aun estando cómo secretaria, ella aparecía ya como jefa de sector, hubieras visto a Mary Ríos estaba furiosa, porque ella era una de las afectadas que brinco por sus propias naguas, no le intereso los derechos de las compañeras, si, como ves, y ahora pretende llegar al sector de Pachuca y ya verás que si lo logra, ya sabes cómo han sido las cosas. (E01/11)

Mireya refiere e ilustra un hecho que consterna a quienes se esfuerzan por un saber trabajar, un saber amar y por profesionalizar su práctica, la noticia de un auto-nombramiento, dictaminación y creación de un sector nuevo es una violación a los derechos de las educadoras, dado que existe un catálogo escalafonario que informa quienes son las posibles aspirantes a ocupar un cargo de supervisión. Brincar por sus propias naguas refiere a ponerse el traje de mujer con un liderazgo que pasa por alto los derechos de los agremiados sindicales, para asumir una función, se hace uso de un sobre poder que le daba la distinción de utilizarlo, logrando beneficios personales de acuerdo a sus propios intereses, de buscar una posición de acuerdo a la medida de su cuerpo, y lucirlo en la fiesta de un rango jerárquico de los más altos dentro de la estructura del nivel de preescolar, con una distinción narcisista, individualizada y marcada con el sello de ser una mujer que usa el poder para su beneficio personal.

Ello se convierte en un conflicto, al ser público el escalafon, quienes se esforzaron por llevar puntajes altos y cercanos a la posibilidad de obtener un ascenso, desde luego que estaban informadas, pero, las educadoras podían tener un puntaje alto

y estar en los primeros lugares para concursar una plaza directiva, de supervisión o de jefatura de sector, pero lo invisible de los mecanismos sindicales posibilitaba que otras educadoras que ocupan a su vez una función dentro del sindicato fueran asignadas de manera directa, solo los ascensos se hacían visibles cuando el proceso se había legitimado, estaba todo legalmente reconocido al emitir el catalogo escalafonario, así las afectadas quedaban con la patología para lo que no existía cura.

Las funciones sindicales son ocupadas por los mismos maestros y maestras que desarrollan las funciones dentro del nivel de educación básica, cuando son electos mediante el congreso o por invitación para participar en la administración sindical en curso, se les asigna una comisión para dejar las actividades pedagógicas y poder ejercer una función política, como lo explicó María América:

Como titular de asuntos colegiados laborales de preescolar, en la sección XV, (...) donde ya estoy ahí, fuera del trabajo académico, ahora en lo político- sindical. (E03/21)

Específicamente los colegiados son asignaciones con un orden político - sindical, es una comisión que se gestiona desde el sindicato en distintos niveles, al terminar el periodo sindical que es electo por la base se re-estructura el organigrama con nuevos actores sindicalistas. Cada función sindical tiene sus políticas para poner al servicio de sus agremiados diferentes gestiones, a través de ellos se emprenden acciones para la operatividad de la organización sindical pero sus integrantes son miembros del gremio magisterial, que se han dedicado a funciones de lo educativos, son sujetos que saben de lo que sucede en el campo educativo y buscan desde la organización una gestión política.

Cada representante de colegiado se encarga de un nivel (preescolar, primaria o secundaria) son cargos que se legitiman por medio de planillas en un congreso que es avalado primero por cada miembro sindical en los centros de trabajo o las organizaciones de zonas escolares. Una vez electos cumplen funciones específicas como lo explicó María América:

Cómo parte del colegiado, pues digamos que es gestión y también información hacia los derechos de los trabajadores de la educación, entonces que... es cada... que beneficio que se de las compañeras trabajadoras obviamente, no perjudique a otros, entonces se gestiona y se vigila, ¡bueno en ese tiempo se vigilaba! que se respetaran los derechos de las compañeras y yo me siento satisfecha de ese periodo, de estar como titular del colegiado, porque me permitió: conocer a todo el Estado, en la estructura oficial de supervisoras y hasta directoras, entonces, eso me dio la oportunidad de conocer. (E03/21)

María América al cumplir como titular de un colegiado compartió su experiencia y preocupación por desarrollar una gestión donde se priorizaba los derechos de los trabajadores. Dentro de la organización sindical a través de los diferentes colegiados hay capas de impermeabilidad para que los tejidos no se dañen, que es “el correlativo del precedente. Extendiéndose por capas, el proceso mórbido sigue horizontalmente un tejido sin penetrar verticalmente en los demás.” (Foucault, 2004: 211) De tal manera que, la organización sindical prevé cualquier anomalía, rechaza el amiguismo o la corrupción en razón de los derechos laborales de cada uno de los trabajadores, se niegan la existencia de circunstancias invisibles, dado que, se cubre con una capa ligera de la justicia que tiene línea, que es visible a través de una continua vigilancia como María América lo expresó desde la función del colegiado que coordinó.

Sin embargo, existen filtraciones que dañan al tejido, Foucault (2004) plantea que en una patología el principio de impermeabilidad en una unidad funcional de un órgano no basta para forzar la comunicación de un hecho patológico entre un tejido y otro, es decir que las alteraciones pueden ser rechazadas a partir de un sujeto de la organización, pero se hacen presente en la patología, es por ello que los discursos sobre las alteraciones encubren la afección entre los mismos actores, solo algunos casos son específicos, dado que, cada representante

reconoce un arduo trabajo en beneficio de los agremiados como María América explicaría:

Conocer las necesidades también de cada zona escolar, entonces a la vez, cuando se... eran los cambios de adscripción, los ascensos que estuve realizando también, yo me considero justa en ese sentido, de que... se hizo como se debió de haber hecho, de acuerdo a los derechos de cada trabajador y también información sindical, sobre en esos momentos pues lo que es el SNTE, el SNTE Nacional y el SNTE Estatal. (E03/22)

Algunos representantes como María América buscan la justicia para actuar en beneficio de los trabajadores, llevaba el sello de la imparcialidad, lo que se buscaba es el beneficio de las agremiadas, sin embargo, bajo el principio de la penetración en las barreras se “compensa la regla de la homología por las influencias regionales, y la de la impermeabilidad admitiendo formas de penetración por capas.” (Foucault, 2004:212) Es decir que, cuando se penetra energía negativa en las funciones de las partículas libres decaen, lo que provoca afecciones genéticas en cada región, posibilita así la presencia de enfermedades crónicas, lo cual provoca una incertidumbre dentro del gremio, es como un cáncer organizacional.

A lo largo de la historia, el SNTE se caracterizó por ejercer una política y profesionalización burocrática, dado que, “alcanzó altos grados de autonomía del poder, excepto del presidente, y colonizó a la SEP y las dependencias encargadas de administrar la educación básica en los estados.” (Ornelas, 2008:451) Tal logro, posibilitaría instituir prácticas corporativistas durante muchas décadas, a través del ejercicio de su libertad y autonomía sindicalista, años más tarde al administrar los recursos humanos y materiales con formas específicas, en el Sindicato del Estado de Hidalgo se instituyeron acciones que formaron parte de las ideas propias que interpretaron los trabajadores desde sus propias experiencias, algunas de ellas fueron limitantes y enfermaron la imagen de la organización sindical, por lo que,

algunos docentes pueden expresar desde su subjetividad que los ascensos como es el de supervisión tiene un tinte de favoritismo como explicó Olga:

Sigue siendo favorable solamente para aquellas personas que están cerca de gente con poder en la SEP o de gente con poder en el Sindicato, ¡siempre ha sido así! en todos los tiempos y en todas las reformas, las reformas han favorecido, más aquellos que tienen un amigo en SEP o un amigo en el Sindicato, porque son los más favorecidos. (E08/18)

Olga refiere que el amiguismo como conducta de lealtad entre personas que se conocen, es favorable solo para las personas con relaciones en la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, dichos beneficios penetran como una barrera de capas regionales, es una patología que permite ser observable entre los agremiados, inferir a partir de experiencias reales que se viven en cada zona escolar, con caracterizaciones particulares, con casos específicos, y con una singularidad en razón del nivel jerárquico que ocupe el amigo, familiar o el colega y además en la medida que se extralimite los favores para los ascensos laborales.

Con esta forma de ascender, surge una patología cancerígena en la organización sindical ante lo invisible, que puede diagnosticarse mediante las células y los tejidos a través de un microscopio discursivo. El informe puede mostrar la apariencia de una muestra recurrente de primer orden tal como se ve a simple vista, como se conoce y se describe sin tener alguna implicación subjetiva de quien investiga a través del análisis e interpretación de los datos, pero el reporte del informe permite cumplir la función de aseverar la enfermedad que aqueja al cuerpo de la organización cuyo nombre tiene cuatro letras en sus siglas y cuyo tratamiento no es motivo de debate político sino solo el análisis patológico obtenido de las recurrencias en los datos.

De ahí que, al explorar los sentidos y significados extraje un tejido endoscópico del cuerpo en el ascenso de las funciones, como parte de un proceso en el desarrollo

profesional, el cual analicé e interpreté con una mirada del nacimiento de una clínica. Foucault, ofrece la posibilidad de análisis a partir de principios de lo invisible hace mirar el cáncer como una patología de los agremiados de la educación y cuyas muestras presento a partir de cortes delgados después de categorizar la información, debo aclarar que hubo momentos en que tenía que congelar la información por su negatividad, pero al no tener referentes teóricos que dieran cuerpo y soporte a las vivencias de los recuerdos de Olga intento ir aclarando su discurso, ante la violación de los derechos labores:

Yo misma ,yo misma soy ejemplo (...) yo trabajaba en Tizayuca, llegó a mi zona como supervisora (...) de repente se brincó de educadora a supervisora, por el simple hecho de estar en preescolar, (...) ahora son colegiados, antes era la representante de preescolar de conflictos, ella por el hecho de estar ahí, llegó como supervisora, brincándose de educadora a supervisora, nos empieza a llamar al trabajo en aquel entonces, del partido de Nueva Alianza, en ese llamado, ella dice: - que tenía el poder en el sindicato, para que después de que le ayudáramos, (...) ella nos iba ayudar colocándonos en una mejor posición dentro de.... de la SEP, dentro de tu mismo trabajo, entonces pasa el tiempo y en esa ayuda, que nos pide, nos pide que le demos, que cambiemos nuestro domicilio para ayudarla ella a ser diputada, cambio mi domicilio y empezamos a pedir ayuda para cambiar domicilio e inyectarle votos, lo que siempre ha hecho el PRI (E08/20)

La experiencia de Olga es un acto de sobre poder cuando dice; de repente se brincó de educadora a supervisora, puedo percibir que dicha transición no tenía razón de ser, dado que el brinco alude a dar saltos altos que permiten al cuerpo dejarse llevar por sus deseos y pulsiones, en una organización dichas acciones reflejan el ejercicio de un autoritarismo donde el otro no existe, el superyó se interpone para lograr los fines o metas que se habían imaginado alcanzar en el

ideal de continuar dirigiendo después de terminar la gestión sindical, posicionarse en rangos superiores debidamente legitimados.

Lo recordado por Olga lo que llama la atención es que Olga plantea el primer desorden que altera su pensamiento, un ascenso invisible no claro, solo como una recompensa al ocupar un cargo sindical; un segundo punto es el poder ejercido por una supervisora para prometer por amiguismo la asignación de beneficios laborales. Y un tercer punto es el involucramiento ya de un delito que se infringe de la Ley General en Materia de Delitos Electorales por parte de la supervisora para inyectar votos a un partido de cualquier denominación estipulada en él.

Artículo 7. Se impondrán de cincuenta a cien días multa y prisión de seis meses a tres años, a quien: VII. Solicite votos por paga, promesa de dinero u otra recompensa, o bien mediante violencia o amenaza, presione a otro a asistir a eventos proselitistas, o a votar o abstenerse de votar por un candidato, partido político o coalición, durante la campaña electoral, el día de la jornada electoral o en los tres días previos a la misma. (Congreso de la Unión, 2014:3)

De manera que, la corresponsabilidad entre el actor sindical y el sujeto agremiado es asumida en un poder que se ejerce y se acepta, dado que, surgió una negociación entre quién representa la organización sindical y entre quién espera el favoritismo de un ascenso, misma acción que infringe una ley que posiblemente Olga desconocía. Cabe aclarar que, el monopolio sindicalista al paso de los años era visible, se sabía de plazas docentes que eran vendidas, heredadas, asignadas a cambio de ocupar los cargos sindicales, entre algunas formas que atacaron los tejidos profesionales, éstos como “alteraciones, cuya trayectoria y cuyo trabajo están determinadas por los principios precedentes, señalan una tipología que no depende sólo del que atacan, sino de una naturaleza que le es propia.” (Foucault, 2004:25) Es decir que, lo que trastornaría al profesionalismo de los docentes para ocupar un espacio laboral dentro del campo educativo, poco se creía sobre la idea de quién profesionalizaba su práctica tendría un ascenso, sino por el contrario,

quien ayudaba en el proselitismo de un partido obtendría con más facilidad un ascenso.

En materia jurídica en materia electoral se han institucionalizado diferentes reglas, se han instituido leyes para regular a la sociedad puesto que los actos de los seres humanos trascienden a paso acelerado por centrarse en un proceso circular, interno de autonomía que viola los derechos laborales, que limita un ejercicio real, dado que, “el umbral de paso a los crímenes violentos se eleva, la intolerancia por los delitos económicos aumenta, los controles se hacen más densos y las intervenciones penales más precoces y más numerosas a la vez.” (Foucault, 2002: 47) Es decir, donde todo fluye el manejo de los deseos y las pulsiones ha dado origen a considerarse como transgresiones de actos intolerantes, donde se prioriza el sentido económico, por lo que los mecanismos de control de los ciudadanos cada vez son más cerrados a fin de mejorar los sistemas penitenciarios antes de vivir en una prisión por una larga vida, lo que conlleva a involucrarse en actos delictivos sin sentir que se cometen como Olga explicó:

Me cambian a Pachuca, (...) y de repente me llega una demanda del IFE, en donde fuera a explicar mi cambio de domicilio (...) la explicación que les di en el IFE, es que, por ese viaje, que yo hacía (...) decidí, cambiar mi domicilio a Tizayuca para vivir allá. (E08/21)

Olga hace referencia a su obligación como ciudadana ante la Ley General de Instituciones y procedimientos electorales a los que estaba obligada en razón de brindar información verídica de su domicilio especificada en los artículos 9, 130, 132,138, 140, 142. La cual tenía que comprobar ante dicha institución como ciudadana, pero no como trabajadora de la educación.

Los delitos en materia penal por corrupción son complejos, los cuales son analizados por especialistas en materia penal, de ahí que solo los hechos narrados son un ejemplo ilustrativo de una naturaleza poco reflexionada en las acciones que se implicaron en el asunto de Olga, solo puedo ilustrar a través de una mirada de vigilancia en razón de lo que continuó explicando Olga:

Después de haber hecho mi declaración, y no después de dos años, (...) de repente volteo y veo ¡que tenía a seis personas, seis hombres a mi lado! y me preguntan:

- ¿La maestra... fulanita de tal?

- Le dije: que si, total. (E08/21)

Olga refiere tener seis personas a su lado, dado que lo primero es sujetar el cuerpo para sensibilizar los órganos sensoriales y mandar la señal al cerebro de que se está en peligro, “los castigos en general y la prisión corresponden a una tecnología política del cuerpo.” (Foucault, 2002: 20) De manera que, el cuerpo es una estrategia y una técnica que se utiliza como el primer componente que responde en sentido de alerta, se espera a su vez recibir una atracción de condena y de justicia ante un acto de astucia que se ha ejecutado en las relaciones humanas a su vez por medio del cuerpo o del uso de sus sentidos.

Rendir una declaración de orden jurídico conlleva a vivir un proceso que muchas de las veces se desconocen, pero se espera que nunca surja ante pequeñas decisiones que se toman con poca información de los alcances jurídicos que tienen, solo se actúa en razón del compañerismo, del deseo de ascender, de tener beneficios personales que mejoren las condiciones de vida, o algún otro motivo que lleva a realizar los actos, sin pensar las consecuencias como las vivió Olga:

- Puede acompañar por favor, se presentan conmigo y me dicen somos agentes ministeriales, -con documento en mano- ¡usted tiene una orden de aprehensión, por este cargo, un delito electoral!

- Permítame me regreso a la escuela.

*- ¡No, desde este momento queda usted queda aprehendida!
(E08/23)*

Al decirle a Olga usted tiene una orden de aprehensión su cuerpo se someta a “la ejecución de la pena tiende a convertirse en un sector autónomo, un mecanismo administrativo del cual descarga a la justicia; ésta se libera de su sorda desazón

por un escamoteo burocrático de la pena.” (Foucault, 2002:9) Es decir, el cuerpo se somete a la confección del acto delictivo que se encuentra en el inconsciente, se tiene que estar dispuesta a recibir los cargos que se le imputen ante la privación de su libertad, el castigo es desde una individualidad y no una colectividad.

Ante la transgresión institucional enfrentaría un proceso juzgado por el orden jurídico, ante ello el sentimiento de la pena por una falta de lo administrativo, se impone a la trampa de quienes alcanzan fines personales usando a los agremiados para alcanzarlos, sin por ello dejar de lado la culpabilidad a la que se le dictaminaría en el juicio, a vivir momentos de tensión para enfrentar el delito de acuerdo a las normas de lo jurídico como continuaría narrando Olga:

Me llevaron directamente a las oficinas de la PGR, me tomaron mis generales y de ahí, me llevaron al Cerezo, a Pachuca, llegando a Pachuca, en el Inter de que me llevaban, yo hablé por teléfono, a un abogado del SNTE. (E08/23)

Olga ante el delito de violación a las reglas de la institución electoral entraría en un proceso de la economía de los derechos suspendidos que es “privar al individuo de una libertad considerada a la vez como un derecho y un bien.” (Foucault, 2002:9) De manera que, llevaría un juicio legal suspendido de su libertad para limitar su trayectoria profesional y relacionarse socialmente, como un correctivo al que tiene derecho como ciudadana y conforme a lo que las normas institucionales estipulan como instituciones del orden social político, para pasar a una vida de privaciones, de austeridad, de obligaciones y prohibiciones.

Sin embargo, al involucrarse en un delito ciertamente cometido individualmente, pero desde una colectividad, la pena era compartida, no estaba sola, había incluso toda una estructura organizacional apoyándola por ser un delito que implicaba a cada uno de los miembros sindicales en búsqueda de ganar las elecciones del partido de nueva alianza, por lo que Olga se encontraba acompañada en el proceso delictivo, por lo que tenía la confianza para solicitar ayuda como lo explicó:

- *Sería usted tan amable de pedir usted ayuda a mi sindicato, no sé qué vaya a pasar conmigo por favor ayúdeme.*

- *Le voy a pasar, este... recuerda usted quien era su Delegada Sindical, en ese momento, yo le aconsejo que la llame y le explique qué es lo que esta pasado. (...)*

- *¡No te preocupes! (...)*

- *Enseguida, me hablo la Maestra Mirna personalmente, que era líder de nuestro Sindicato.*

- *Maestra ¡no se preocupe, yo le prometo que la estancia que usted va a tener ahí, va ser la mínima!, estoy dando en este momento la orden, para que la traten bien y para pagar su fianza usted deposito su confianza en el sindicato y en el partido y yo creo que lo mínimo que podemos hacer por usted, es mandarle un abogado y pagar su fianza. (...) (E08/24)*

Cuando la maestra le dice, estoy dando órdenes para que la traten bien, porque es su derecho ante las perversiones de sus y nuestros deseos de alcanzar metas, para lo cual se utilizaron como mediadores documentos falsos, por los que el delito es juzgado y penado a través de un proceso de jurisprudencia, pero antes de que la dictamen enviaré los medios necesarios para que usted quede en libertad. Por el momento la infracción quedará saldada para poder llevar su proceso en su derecho de libertad, se dan las alianzas entre los más altos niveles jerárquicos sindicales.

La ayuda legal era lo menos que podían hacer por ella cuando estaba a punto de ingresar al penal del cerezo de Pachuca, de apoyarle en el proceso de salvación sobre un suplicio que estaba a punto de iniciar, fue un delito que la hacía responsable a ella exclusivamente, pero en tano el sindicato se vería involucrado dada la organización coordinada que se empezó a generar con las funciones partidista, por lo que el apoyo se daba en razón de los hechos acontecidos. Olga recibió ayuda incondicional como explicó:

A las nueve de la noche llegó el licenciado, pago mi fianza, dinero del sindicato y yo pude salir y desde entonces yo, es algo que he cargado ya para siempre, me meto a buscar mi nombre y aparece en un proceso pena. (E08/24)

Al aparecer un proceso penal en la vida profesional de una educadora es estar siempre “dispuesto a convertir en compasión o en admiración la vergüenza infligida al supliciado.” (Foucault, 2002:9) Esto es un sello que marcaría su desarrollo humano, su pena pudo alcanzar los momentos cruciales, es una representación que llevará en sí misma a través de los signos que mostrarían el camino de la lealtad social y de las aspiraciones que no se legitiman por su legalidad o por derecho moral, sino por una tortura a la que se expone al aceptar en su ingenuidad devolver a las instituciones un derecho de suplicio.

Olga sufriría un suplicio penal, que “es una producción diferenciada de sufrimientos, un ritual organizado para la marcación de las víctimas y la manifestación del poder que castiga, y no la exasperación de una justicia que, olvidándose de sus principios, pierde toda moderación.” (Foucault, 2002: 23) Ello quiere expresar que, Olga tiene una angustia permanente que ha sido impuesta como derecho ciudadano, es un protocolo jurídico ante el olvido de sus valores, en la búsqueda de sus pulsiones y sus deseos personales. De los cuales con quienes compartía dichos valores que la identificaban no la había olvidado, tenían presente tal acto como lo refirió y por el cual existiría una gratificación personal, como lo recordó:

- Me llama la maestra Mirna.

- Maestra en gratificación a todo lo malo discúlpennos, porque, gracias a lo que usted hizo por habernos ayudado en el sindicato, le vamos a dar... un privilegio aquí, que es lo ¿Que usted pide? quiere la plaza para alguien, algún familiar o quiere un ascenso.

- El ascenso no me hace falta a mí, en este momento mi hijo no había terminado sus estudios y le dije quiero una plaza para mi hijo, por eso es que mi hijo tiene su plaza. (E08/22-28)

Cuando Olga es llamada y le dice la dirigente en gratificación a todo lo malo discúlpenos, es decir, es un momento “de emparejar al verdugo con un criminal y a los jueces con unos asesinos, de invertir posteriormente los papeles, de hacer del suplicado un objeto de compasión o de admiración.”(Foucault, 2002: 8) Ante esta complejidad, su alianza, es decir, vamos a ponernos en paz, usted tiene el derecho de ser escuchada, donde ante la pena a la que se le condeno me resta por humanidad resarcir sus lamentos.

Los guiones de la novela de Olga, pueden parecer con un grado de ficción, que se convirtió en una realidad vivida por una agremiada que permitió ejercer el poder sobre ella, buscar un posible ascenso que no se le dio, pero que si existen en lo invisible del tejido de la organización sindical. En la alteración de la alteración de las patologías de la identidad profesional regional, “hay, no obstante, efectos de facilitación que encadenan unos a otros los diferentes trastornos.” (Foucault, 2004:214). Ante ello las perturbaciones en la organización sindical en lo invisible hacen notar alteraciones que se construyen por profesionistas alienados, situación que facilita el encadenamiento de una legalidad que puede extralimitar las facultades psíquicas, sociales, culturales, de identidad de un sujeto incapaz de utilizar la racionalidad de sus facultades estructurantes, ante normas y reglas que presentan poca claridad en los mecanismos de ascensos directivos, de supervisión o de jefatura de sector.

En suma; la develación de lo que es invisible pero visible, es un fantasma que tiene su naturaleza en patologías específicas, que genera enfermedades en las colectividades, un malestar docente ante la organización sindical, pero que aunque no es un camino claro, sino esta en un claroscuro, no se reconoce como un alternativa para los ascensos, pero que dejan desiludar que es posible en razón de casos específicos, que para quienes se asumen en una vida profesional con

ética y moral no es un camino de alternancia para obtener ascensos, sin por ello negar la patología que se hace en la construcción de una identidad profesional de la docencia, una enfermedad que aqueja a la muerte de una pulsión de vida organizacional de un ciudadano, de una vida profesional.

En pocas palabras, cada imaginario construido sobre las formas de obtener un ascenso fue funcional en cada una de las épocas que les tocó vivir a las educadoras investigadas, momentos coyunturales que trascienden en las ideas, nociones y concepciones para obtener un ascenso, de ahí que, en el pensamiento de quienes desean obtener un ascenso es probable que se encuentren aún vigentes los ideales. Sin embargo, ejercer la función de supervisión tiene sus matices por las formas de ejercer un liderazgo, ante el poder que se le otorga a la propia función para cumplir con la misión de controlar a sus subordinados.

CAPÍTULO IV

DEBERES DE LA FUNCIÓN DE SUPERVISIÓN: PERPETUACIÓN DE UN HABITUS

“En su caminar, el peregrino considera al mundo que lo rodea como si fuera un desierto libre de distracciones. Además, en el desierto puede hacer un alto y mirar hacia atrás para ver sus huellas y medir el camino recorrido.” (Giménez, 2007: 80)

Este cuarto capítulo presenta un panorama de cómo las supervisoras ponen de manifiesto los deberes de supervisora, cómo se apropiaron de los habitus durante su trayecto profesional, toda una vida dedicada a educación preescolar. El deber ser se hace una política de las creencias, “Varios estudios parecen indicar que la gente tiende a creer lo que quiere a creer. Efectivamente, los experimentos demuestran que las personas son mucho más críticas a la hora de evaluar hechos que contradicen sus creencias.” (Castells, 2009:211) En este sentido se interpretan sus nociones, ideas y creencias sobre lo que es ser un buen supervisor, una búsqueda que se aprende al paso de los años, hasta dar paso a una política de las creencias.

En un primer momento desarrollo la metáfora de “necesito tener el pulso” como un estilo de liderazgo que se reconstruyó a partir de sus experiencias vividas durante toda su vida profesional, es una neutralización de un liderazgo autoritario para dar paso a un liderazgo específico y reconstruido desde sus saberes personales y su experiencia, donde prevalece la búsqueda de una sensibilización, de romper con jerarquía para tener mejores resultados con los grupos que disciplinan, coordinan y vigilan en cada zona escolar.

En un segundo apartado, se organizan los datos en razón de cómo las supervisoras se entregan a su trabajo, pero sienten que no son poseedoras de

una formación completas y de todo un corpus de saberes para relacionarse con la diversidad de pensamientos de las educadoras con quienes conviven, sino que son carentes de habilidades, actitudes, aptitudes para enfrentar a la complejidad de función de supervisión.

Y finalmente un tercer apartado, muestra los saberes que creen haber construido a lo largo de su vida profesional, donde existe una entrega total que se aprendió de modelos de supervisoras que tuvieron, ahora ellas tienen el deseo de convertirse a su vez en modelos de los grupos de educadoras que coordinan, dirigen y disciplinan en cada una de las zonas escolares donde trabajan, para perpetuar los deberes de una educadora totalitaria.

4.1. Necesito tener el pulso

En la metáfora de “necesito tener el pulso” subyace la necesidad que siente una supervisora de ejercer un liderazgo y control con formas no autoritarias a partir de la negación de una imagen mítica que formaron en sus primeros años de servicio en las relaciones supervisora - educadora, se muestran las representaciones que se instituyen desde sus propias prácticas, del valor que les dan a sus compañeras educadoras, algunos elementos que permiten las buenas relaciones.

Ejercer la función de supervisión como tarea azarosa, involucra continuamente la realización de múltiples funciones para que se cumplan cada uno de los fines educativos, el logro de los aprendizajes de los alumnos, para ello se ponen en práctica; valores, virtudes, habilidades, saberes, conocimientos, etc. para coordinar el trabajo. María América refiere que:

Son diferentes actividades, la responsabilidad directa como cabeza y el conformar el equipo de trabajo, porque todos en ese momento somos responsables, sin embargo, pues si, la prioridad es la educación que se les debe brindar a los niños, el contacto con los padres, la comunicación con las educadoras. (E03/11-12)

María América plantea que, conformar un equipo de trabajo donde todos son responsables en las diferentes actividades de la educación la cabeza principal es la supervisora, dado que es quien coordina, dirige, orienta, vigila, controla las formas de llevar a cabo la práctica, ante tal encomienda la comunicación es el componente principal para obtener la información necesaria de lo que está sucediendo ahí, en el aula, en las prácticas docentes, en que se hace en la pre y pos actividad, ellas desde su función tienen una responsabilidad de que se orienten o estimulen las prácticas docentes, reconoce su función como clave dentro de un sistema educativo.

De manera que, supervisoras, directoras y educadoras conforman un trabajo en equipo en estrecha relación más directa para alcanzar objetivos en común, donde cada una aporta lo mejor de sí mismas para la encomienda asignada, donde cada integrante asume sus responsabilidades con el mejor de su esfuerzo, es manifestar conductas donde fluya primordialmente la energía positiva. María América como supervisora en razón de ello piensa tener las cualidades:

Considero que soy una persona respetuosa, ante cualquier situación, también soy este... en el sentido de aceptar esa diversidad, ¡me considero responsable en las actividades que emprendo! (E03/13-14)

María América piensa que ella es: atenta a lo que sus compañeras educadoras hacen, se muestra educada para solicitar las actividades que tienen que realizar en su trabajo educativo, está al pendiente de lo que le solicitan por parte del departamento de educación preescolar a través de su jefe de sector, considera que cumple con su función de la mejor manera, es decir, es cuidadosa con todas y cada una de las actividades que tiene que realizar como supervisora. Su forma de relacionarse es partir de la aceptación de lo que hace el otro sus prácticas, sus formas de pensar e incluso las acciones propias que realiza las ejerce desde su autonomía.

Las supervisoras se relacionan con educadoras que se profesionalizaron desde una diversidad profesional lo que las hace que no tengan una homogeneidad, sino grupo híbridas que se profesionalizaron en universidades, normales o por formación continua, por lo que, algunos grupos de educadoras tienen rasgos que las identifican, que las distinguen desde una particularidad y una colectividad al realizar su práctica profesional, son quienes transmiten múltiples experiencias de interacción con otras educadoras, ante momentos y espacios específicos, de ahí que existan tantas identidades como personas existen, es por ello que, se hace necesario aceptar que el mundo se construye en razón de una socialización con

otros, donde se dan relaciones en un enmarcamiento de a aceptación del otro, y en un constante aprendizaje. María América recordó que:

La diversidad... enfocada a la preparación, porque había compañeras que eran de normal básica, había compañeras que había que eran de normal de primaria que tenían su plaza en preescolar, otras de mejoramiento profesional. Entonces en esa diversidad y tratando pues de estar en lo que es la asesoría y la actualización, pues irle apoyándoles para el trabajo y obviamente lo principal es la comunicación y la coordinación con la supervisora en ese momento.... Y entre las dos, la planeación de la zona, para hacer las visitas, (...) las actividades diversas para apoyo, pues siempre eran las compañeras educadoras. (E03/12)

María América, de acuerdo a su experiencia permite saber que no todas las educadoras se profesionalizan en una normal, es decir que, no todas se profesionalizaron como profesoras o licenciadas en educación preescolar, sino que existe educadoras que estudiaron otra carrera, pero al desempeñarse como educadora existe un enmarcamiento de los medios de control como “símbolos normativos, los de prestigios y estimación,” (Etzioni, 1993:7) Es decir que, existen prácticas distintivas que forman un corpus que se reglamenta desde lo prescriptivo y lo que circula en la vida cotidiana, se crean códigos que permiten una caracterización específica de relacionarse con la autoridad que es quien valora el quehacer docente, existen múltiples preparaciones y condiciones por las que se llega a ser educadora, de ahí que se hace necesario que una supervisora conozca sobre lo que constituye profesionalmente a cada una, para comprender y poder apoyar y colaborar con cada una y es justamente desde esta posibilidad que abre horizontes para promover la solidaridad y aprender en y para la diversidad profesional.

La valoración tienen una estrecha relación con las formas de pensar de quienes ejercen una función de supervisión para coordinar un trabajo en equipo, el capital simbólico y cultural que poseen tiene una estrecha relación con sus

comportamientos y sus conductas para regular las prácticas docente son formas que las distingue, son signos que marcan de acuerdo a su propia personalidad, los cuales son apreciados y valorados por cada una de las educadoras con las que establecen una interacción continua, de ahí que se tenga que pensar antes de actuar al relacionarse dado que la palabra tiene un impacto en los mensajes que desean transmitir, es por ello que Loraine piensa que:

Yo necesito tener el pulso de lo que yo tengo en mis manos y está bajo mi responsabilidad, debo de tener ese pulso con quien estoy trabajando, con quien y, sobre todo, con la idea de colaborar con ella eh, de colaborar o sea ya quitarnos esa idea de ir a inspeccionar, (...) es ver que está pasando, ¿cómo se está dando? Eh, eh... y apoyar, apoyar (...) para mí, ese si son cosas más importantes. (E05/27-28)

Loraine para ejercer la función y establecer buenas relaciones tiene que ser precisa en lo que tiene que solicitar a las educadoras, escuchar, observar e inferir que es lo que les hace falta para orientarlas, qué requieren para realizar un buen trabajo educativo, de lo que tiene que exigir para el cumplimiento de las tareas docentes, siente que es su obligación orientar con base a sus principios, moviliza sus valores morales de acuerdo a su ética profesional como una condicionante fundamental para obtener buenos logros ante las demandas que exigen una buena práctica de lo educativo desde la función de supervisión. Loraine tiene la imagen de que una supervisora tiene que colaborar con sus compañeras educadoras, ella piensa que se tiene que erradicar la idea de solo ir a observar en la visitas de supervisión y sancionar, sino por el contrario hay que analizar, conocer y comprender lo que cada educadora realiza, saber que está pasando ahí en el aula para proporcionar las orientaciones más pertinentes y precisas a fin de facilitarles de acuerdo a sus necesidades los apoyos que requieran para la mejora su práctica, donde realmente las orientaciones les sirvan, que sean funcionales al trabajo cotidiano.

Brindar un apoyo como sinónimo de solidaridad que permite el ejercicio de una justicia como valor que poseen las personas frente a la comunidad de educadoras, quienes comparten ideas, pensamientos, concepciones, fines, objetivos y metas en común basados en “sistemas que tengan en cuenta los valores que se generan en la misma organización escolar, que establezcan principios metodológicos coherentes con las disposiciones, habilidades y actitudes que se desean conseguir.” (Pascual, 1988:25-26) Es decir que, los apoyos se orienten hacia seres humanos que se desarrollen profesionalmente con valores éticos demostrables, mismos que se poseen desde la función de supervisión. Loraine compartió desde su experiencia que:

A mí me nace apoyar, apoyar, este... tratar de que se sientan bien dentro del servicio, que haya cordialidad, pero desde luego que siempre también haya un respeto, haya un respaldo para la educación, este que se trabaje, ahora si como lo que, este como lo indica la norma, verdad, que se cumpla porque ¡para eso estamos, para que se cumpla con lo establecido! y bueno tratar de que las personas que estén cerca de mí aprendan lo poquito, a lo mejor lo que yo pueda transmitir y no lo sé siempre, nunca no me ha gustado vanagloriarme de algo que no debe de ser, si yo no lo sé, yo a lo mejor porque siento que no soy una persona que sienta que tenga algún complejo, soy muy natural, entonces, cuando yo no lo sé, yo lo digo abiertamente, hay...no,no,no, eso ni me lo sé, pero ahorita lo investigamos, vamos a ver como lo resolvemos. (E05/14)

Loraine expresó me nace apoyar, muestra con claridad un estilo de liderazgo que nulifica un control autoritario, busca nuevas formas de relacionarse con las educadoras, de ver seres humanos que pueden desarrollar su potencial en un ambiente socio –afectivo, sabe que se aprende que hay saberes que no los tiene, pero está dispuesta aprender de las educadoras, son subordinados, pero tiene que comprender primero lo que realiza cada una de las educadoras.

En la neutralidad del autoritarismo se busca que exista una cordialidad, el ser amable, francas y sinceras en sus comportamientos para que las educadoras se desarrollen profesionalmente, trabajan para que las relaciones entre supervisora – educadora fluyan con toda su naturalidad, que las educadoras se muestren espontaneas, que hablen con franqueza, es decir que, se destile un ambiente familiar desde lo profesional, donde la amabilidad permita conocer al otro, saber sus intereses, sus motivaciones, sus saberes, sus conocimientos, sus habilidades, etc., esto como elementos que permiten conocer al otro en un ambiente de cordialidad, como continuaría en su narración Loraine:

Mi carácter personal o sea mi personalidad, a lo mejor, sí, yo soy muy adaptable o sea me adapto, a mi pones a veces, me ha tocado estar en grupos con personas, así como muy cerradas, muy poco compartidas, me adapto, pues hay, pues nada más es un rato el que vamos a convivir, eem... no me cuesta trabajo y algo, a mi desde pequeña, me enseñaron a tener humildad, (...) yo creo que: ¡la sencillez, la humildad!, son como, como algo que te abren las puertas. (E05/31)

Loraine identifica de sí misma poseer la cualidad de la adaptabilidad, como una capacidad que todos los seres humanos poseemos en cierto grado de apropiación, una manifestación personal que aprendió y utiliza para comunicarse con su compañera educadora, la adaptabilidad de observar, escuchar en diferentes ambientes es una caracterización que le sirve para comunicarse intergeneracional mente, donde la diferencia de edades es entre treinta y cuarenta años, su actitud tiene una estrecha relación con lo que aprendería en el seno familiar desde pequeña por lo que además le hace reconocerse con virtudes que perduran como parte de su personalidad que se mantienen, “en el devenir de la humanidad por el consenso social.” (García y Vallena, 1992:24) Es decir, hay una apropiación de valores que la sensibilizan para poder convivir, comunicarse y relacionarse con quienes ejerce su liderazgo.

De manera que, tener pulso para generar un ambiente de solidaridad es mostrarse través de las virtudes de la humildad y la sencillez, para que en consecuencia se brinde un apoyo como supervisora a las educadoras, en este sentido es tener una mirada precisa, es una reflexión sobre qué precisar, de comprender, no de checar lo que está bien o lo que está mal, lo que obliga a generar nuevas formas de comunicación entre quien supervisa y a quien se le supervisa, como explicó Betty:

Hasta donde es prudente meterme, no, hasta donde no tanto hasta donde queda mi función, sino hasta donde no contra, no, o sea, tú eres supervisora, hasta donde puedo yo hacer cosas que no te quite que la presencia a ti, no, o sea que yo tengo la facultad de estar donde quiera estar, no, pero tengo que cuidar que, si yo voy con una directora, no, la supervisora no pierda su presencia, no sé si me explico. (E09/36-37)

Betty piensa que incluso se tiene que saber el momento y las circunstancias específicas para intervenir, ello como parte de un control de sí mismas, de una sensatez para dejar expresar a las educadoras, antes de armar juicios sobre quiénes son, sobre su trabajo que realizan, conocer por qué y cómo lo piensan, para que con base en ello se pueda reflexionar sobre sus prácticas y así apoyar y colaborar a partir de brindar orientaciones para ejercer las tareas de lo educativo, desde luego sin quitar con ello la autoridad de una directora en los jardines de niños donde existe el rango, sino poder trabajar colaborativamente.

Cabe resaltar que, mediante un proceso de socialización, las educadoras investigadas han adquiridos un corpus de valores individual que las hace tener sus propias ideas, creencias, supuestos, pero a su vez es social porque al convivir con otros sujetos dan y asignan valores, se nace en una sociedad donde se encuentran valores ya establecidos, que se transmiten de generación en generación en contextos específicos, es por ello que la solidaridad es un valor que permite actuar entre el grupo de las educadoras investigadas, a partir de neutralizar la burocracia se busca apoyar para realizar los quehaceres pedagógicos, ante “la división social del trabajo y la dinámica de antagonismos en

que las relaciones sociales se van conformando históricamente.” (García y Vallena, 1992:27) De manera que, ante las múltiples rivalidades y las diferencias en las relaciones, la solidaridad es un componente de la identidad docente de ser educadora que posibilita las buenas relaciones entre educadoras, para ello hay que tener conciencia de ello para expresarla desde una apertura de sí mismas como lo explicó María de los Ángeles:

Siempre estuve abierta al cambio, es como que la parte central en cuestión de nuestro trabajo, tienes que estar abierta, dispuesta, disponible a todo ese tipo de cambios que se te van dando constantemente, porque si no te abres y te encierras a esos conocimientos que vienes arrastrando a lo mejor de toda la vida, no vas a lograr esos cambios que se requieren y son cambios fuertes, son retos fuertes. (E11/11)

María de los Ángeles considera además que orientarlas adecuadamente sobre las mejoras es parte de un cambio dinámico, un continuo movimiento, ello despierta los sentidos de una profesionista, ello como la oportunidad de situarse en movimientos constantes de aprehender un mundo profesional más dinámico, dado que la individualidad cierra toda posibilidad de lograr mejores resultados de la práctica, en la actualidad en el mundo se enfrentan nuevos retos en los afanes cotidianos. De ahí que, la solidaridad permite ser una distinción, el valor se hace una estrategia de mejora para el logro de los fines y objetivos educativos entre los grupos que se coordinan en las zonas escolares, pero lo más interesante distinguirse y reconocerse entre el mismo grupo de educadoras, ello es aprender de manera cíclica a partir de una solidaridad compartida.

En la práctica de las educadoras investigadas se puede percibir como circulan diferentes valores de acuerdo a una transformación social, existe la construcción de ideas personales que se comparten y se reconstruyen al estar frente a grupos con caracterizaciones específicas que es lo que da estructura y da cuerpo al ejercicio de la función de supervisora, esto permite orientarse hacia un proceso de reflexión donde existe una metamorfosis, en esta dinámica, es una constante para

que no se pierda el interés sobre lo que se realiza en el campo. Jazmín piensa que:

Hay que motivarlas, eh, hay que motivarlas a las maestras, ¡tú puedes, si tú puedes y hazlo, mira tú puedes! (E06/30)

La motivación como el hacer sentir a los otros que se distinguen que son importantes y a su vez puede despertar en los sujetos un continuo deseo de trabajar, intervenir educativamente ante múltiples factores que la producen, tanto intrínsecos como extrínsecos, ante las intenciones que tienen las supervisoras de que las educadoras realicen un buen trabajo, utilizan la motivación de manera extrínseca, es decir, desde afuera con el propósito de mantener en cada una el interés por realizar su práctica de la mejor manera, es por ello que, continuamente utilizan la motivación para animarlas a fin de alcanzar un proyecto en común.

La motivación así se convierte en una mediadora para tener mejores logros de automotivación en las educadoras que trabajan en cada zona escolar, Leppäniemi (2013) sostiene que puede hacerse uso de ella cuando la existencia se convierte en algo rutinario y mecánico, se utiliza para salir de la zona de confort, es una técnica para activar el pensamiento sobre ese deber ser de una educadora capaz de mostrar y despertar una actitud optimista, dado que, al estar motivadas harán mejor las cosas. Desde esta perspectiva entonces, la motivación se busca para renovar el sentido de existencia a una vida profesional misma que utiliza Betty:

Siempre tratar de motivar, de motivar, de hablar de que no te vean como, igual que, que no te vean así como saturada de cosas, (...) no puedes dejarte llevarte por la inercia de los demás, no, o sea, no tienes que perder esa, esa motivación, esa idea o sea yo no puedo decir ya no puedo hacer nada con ella, no, siempre hay mucho que hacer, que hacer mucho o poco eso, no, no, y eso es el pánico que tengo claro, de, de no dejar de decir ya no, (...) yo quiero andar movidita me muevo y si quiero estar pasiva, estoy pasiva y cumplo

con lo que me mandan que me piden el informe, que me piden esto, que me piden lo otro, nada más yo sería transmisora de indicaciones, de, de me quedaría nada más en una función, de control y vigilancia y administrativa. (E09/43-44)

Betty desde su función de supervisora utiliza la motivación como técnica, impregna un carácter claro de lo que espera de sí misma, vence el aburrimiento, busca que la vean que anda movidita porque no quiere transmitir una imagen de pasividad donde solo cumple con su informe que le piden, que solo transmita indicaciones, solo controlar, vigilar y administrar, opinó que no puede dejarse llevar por la inercia de los demás, no quiere perder la motivación, sino que motivarse y motivar a las educadoras, “hacer las cosas por el placer que nos provocan.” (Leppäniemi, 2013:71) Ello como, una manera de impactar, de realizar una proyección donde se transmita el movimiento constante de conocimientos, habilidades, saberes que poseen y transmitirán a la colectividad, por lo que hay que estar con una mente en constante movimiento.

La subjetividad con que cada supervisora pone en práctica nuevos retos y nuevos desafíos a la función, la llevan a estar de manera continua en la búsqueda de nuevas estrategias para que el personal no decaiga en la monotonía del trabajo, en la rutina de la vida ordinaria, sacarlas continuamente de lo que puede provocarles la pasividad, sino por el contrario despertar una actitud positiva que se renueva, se busca, se lucha, se conquista, es por ello que Betty insiste en que:

Es tratar de concientizar lo que tiene que hacer, no, o sea como avanzan, porque saben cosas y se preocupan en investigar. (E09/34)

Betty reconoce que las educadoras tienen los saberes para realizar su práctica docente, conocen lo que hacer, se ocupan de observar, de explorar, de hacer inferencias, de poner al frente cada una de sus habilidades. Solo que la actitud es en ocasiones lo que las hace perder el sentido de renovación, de interesarse más

por lo que realizan, de encontrar incluso el amor a su profesión. Es por eso que Betty utiliza su propia estrategia para concientizarlas.

En cada supervisora investigada hay un interés personal por el proceso de enseñanza aprendizaje, es un proceso que invita a vivenciar y recrear las relaciones entre supervisora y educadora, Una vez que se neutraliza la figura autoritaria, algunas supervisoras intentan poner en práctica sus propias estrategias, como compartió Betty:

Para empezar a la docente en los procesos de reflexión, primero tienes que conocerla (...) ¿Qué tanto sabe? ¿Qué tanto hace? No. este.... ¿Cómo es su concepción? ¿Cómo está interpretando o comprendiendo los enfoques del programa?, las estrategias que vienen en los libros para los docentes, ¿Cómo trabajar los materiales del niño?, ¿Cómo trabajar con el material bibliográfico de la docente?, porque tú sabes que tenemos una bibliografía docente, te da muchos elementos, para entender lo que, lo que se debe hacer, no, entonces, en ese sentido lo primero es... partir de lo que ella hace y sabe, pues, trato de concientizarla, trato de analizar libros con ella, les, les insisto mucho, les insisto mucho, este... primero, que los niños desarrollen la parte social afectiva, la motriz y luego ya o sea la motriz o sea la cognitiva, la de lenguaje, aparentemente el lenguaje, lo favorecen (...) te tienes que preocupar en este sentido, entonces, pues de alguna manera, este..... trato de vivenciar también cuestiones con ellas de lenguaje. (E09/26-27)

Betty compartió la estrategia que utiliza para intervenir con las educadoras, a partir de poner en duda a las educadoras en sus ideas, sus supuestos, sus costumbres y sus tradiciones, un reconocimiento de sus saberes de lo educativo, por lo que primero se dispone a conocerla, explora sus saberes, Betty conjuntamente con la educadora explora antes de intervenir, para hacer presente el deber ser de sus propios saberes de cómo lo deben de aprender, porque ella es poseedora de los

saberes del cómo, por lo que ejerce su ethos para poder dar continuidad a lo que se hace en preescolar.

Así mismo, la empatía, como esa capacidad emocional que se percibe desde el sentido común donde el otro puede sentir lo que le sucede, le acontece, desde su interior a ese otro, es despertar el sentimiento afectivo de las personas para percibir y entender lo que siente, esto les preocupa, es una aceptación de sus propias capacidades, de las formas como comprenden al mundo, de sus creencias, de sus tradiciones, de comprender porque se comporta de la manera que lo expresa y lo manifiesta, de observar los modos de relacionarse entre pares, de sus propios valores que asumen para trascender en la vida, entre algunas manifestaciones que se entienden como ponerse en los zapatos del otro, ante ello Loraine expresó:

Lo que a mí me ha ayudado es que yo siempre he tratado de ponerme en el lugar de la otra persona, trato de ser tolerante, trato de que cuando hay un problema, no se haga más grande, me gusta ser discreta, en las cosas que deben de ser, de no formar un ambiente feo, me gusta trabajar bajo un clima agradable, tú lo ves aquí. (E05/32).

En este sentido, el desarrollo de la capacidad para percibir con empatía lo que a las educadoras les pasa es un mediador para que las educadoras sientan en una autoridad un hilo identitario al expresar su afecto, ello se suma a la sencillez y la humildad como virtudes de personalidades que toman el sentido positivo para una continuidad en la construcción de su identidad docente, así que, ejercen toda posibilidad de constitución de una identidad colectiva lo más homogénea que sea posible, hay así una estructura de corporeidad rígida que evita en su máximo esplendor la luz para mirar la realidad objetiva, dando paso a una realidad fantasmática de la propia subjetividad.

A partir de manifestar la empatía, la escucha, el compañerismo, la solidaridad, el olvido de las jerarquías, si bien es cierto que neutralizan el autoritarismo, dan paso

una continuidad en la prevalencia de prácticas, dado que, solo buscan un velo que cubra la sensibilidad de las educadoras para que actúen en la imposición del deber ser, es una experiencia que se transmite de manera sutil. Loraine explicó, que:

Fíjate, qué curioso y yo por eso me gusta ser muy empática con las compañeras, olvidar a que hay una jerarquía, más arriba que la otra y la otra, aquí si no sabemos trabajar en grupo, si no sabemos trabajar en equipo, si no sabemos trabajar sin el membrete aquí yo soy la jefa, ¿no vamos avanzar, eh! (E05/08)

Loraine refiere a la búsqueda de una homogeneidad en el trabajo, si en equipo todas realizan lo mismo se va avanzar de manera más rápida, para ello se tendrá que ejercer un trabajo en equipo, esto implica que los esfuerzos de cada una de las educadoras conjuntamente con la supervisora se potencialicen. Loraine piensa que, hay que percibir lo que cada educadora sabe, siente y piensa, ponerse en un mismo nivel jerárquico con metas que se tienen en común donde se tenga claridad sobre los fines educativos que se tienen que alcanzar, para realizarlo es necesario construir una confianza como lo expresó, donde cada participante tenga un sentido de pertenencia y de identificación en común que se respeta en razón de los valores morales y éticos, que las decisiones de trabajo sean tomadas con las ideas de todas.

La palabra como medio para la comunicación luego entonces, se convierte en el mediador para conocer la diversidad de ideas, concepciones, saberes, esto como una caja de pandora donde está la información que se expresa y a su vez se escucha con atención al momento que habla cada una de las educadoras, donde primordialmente se identifiquen los códigos y rituales que las identifica como un canal determinante para comprender lo que se desea realizar. Como expresó Marisol:

Yo siempre respeto, yo, procuro ser tolerante, ser paciente y pues lo que yo doy en cuanto a respeto, en cuanto a amistad, en cuanto a

confianza, pues, recibirlo de regreso, recibirlo a cambio y yo creo que con eso, respetándolo, respetando la personalidad con las personas que nos rodean, pues se mantienen un equilibrio por, por sacar adelante algo, porque al fin y al cabo es el fin común, son los niños, son los padres, este... mi trabajo, el tener un ambiente saludable, saludable, en cuanto a relaciones interpersonales saludable, en cuanto a las relaciones niño- maestra, padre-maestra, autoridades, porque al fin y al cabo tienes que atender todo. (E07/15-16)

Marisol opinó que, en la negociación basada en actitudes positivas, es lo que permite lograr mejores y más metas, que la paciencia entre algunas otras virtudes de la personalidad es lo que permite establecer buenas relaciones interpersonales. Dado que desarrollarse y vivir en una colectividad y en un grupo con fines comunes da sentido a un deber ser donde las todas trabajan en armonía. Además de una actitud, Marisol piensa que el respeto, la tolerancia, la paciencia, la amistad, la confianza, son valores fundamentales, pero a su vez espera recibirlos de regreso de quienes se los ha dado, además de que es una forma de sacar adelante un fin en común en su trabajo, el tener un ambiente saludable en las relaciones interpersonales porque se tiene que atender a todo, por eso ella cree que con el respecto y respetando la personalidad de las personas que la rodean se mantiene un equilibrio.

Etzioni (1993) Plantea que todas las unidades sociales que controlan a sus miembros en organizaciones, el problema del control es especialmente agudo. De ahí que, algunas supervisoras cambiarían un liderazgo autoritario por la búsqueda de la mejora de las relaciones interpersonales a través de las charlas, los diálogos, de la escucha del otro, como medio por el cual se conoce lo que piensan, sus conocimientos, sus habilidades, su ideas, sus concepciones, sus razones de existencia como seres humanos, ello se consideraría actuar inteligentemente frente a los grupos de educadoras, son formas de ganar la voluntad de cada una

es encontrar los lazos que las identifican para poder guiarlas en el deber ser y en razón de ello Loraine piensa que:

Tienes que acompañar a las personas que ya están dentro, a que no se sientan atemorizadas por lo que tienen que hacer, sino que nos tenemos que ocuparnos de ayudarlas y decirles; ¡lo estás haciendo bien! (E05/14)

Desde la función de supervisión es, comprender motivar a que se asuman compromisos y responsabilidades para lograr las metas de trabajo, ello se conquista a través de la palabra, de compartir un mismo lenguaje donde se comunican y comparten ideales, donde se orientan los caminos para que se realice lo que debe ser.

En suma, en los momentos que asumieron sus primeras experiencias ahora como supervisoras , fueron educadoras que en sus primeros años de servicio tuvieron una supervisora autoritaria, lo cual no les agradó y actualmente tratan de neutralizar la imagen de una supervisora autoritaria, pero continúan imponiendo los imaginarios sociales de cómo se deber hacer las cosas en el nivel de preescolar, tienen la oportunidad de perpetuar las prácticas que aprendieron, solo que ahora imponen sutilmente para que todo marche en una homogeneidad, es un poder que se disfraza y se ejerce tenuemente.

4.2. ¡No eres un libro abierto!

La frase “¡no eres un libro abierto!” da cuenta de los saberes construidos en la práctica de las educadoras investigadas ante la carencia de una profesionalización para ejercer la función de supervisión. Las supervisoras cuando transitaron de directoras a supervisoras tenían que desempeñarse en nuevas funciones para coordinar el trabajo y alcanzar los fines de la educación, donde, “todas las unidades sociales controlan a sus miembros.” (Etzioni, 1993:6) De manera que, al enfrentar el nuevo reto asumieron su función mediante expresiones que se

distinguen por diversos estilos de liderazgo personal, con base a especificaciones personales frente a múltiples conflictos que se dan en las relaciones entre los pequeños grupos de educadoras.

Para el análisis de lo que subyace en los datos ha sido necesario pensar ¿Por qué se desempeñaron como supervisoras de manera eficiente y eficaz si no contaban con una profesionalización para ser supervisoras? Berstein (1999) sostiene que es una relación causal que surge en las relaciones sociales, roles, significado, lenguaje, comunicaciones donde se crean reglas de interpretación, relación e identidad, donde se genera un código que remite a un principio regulador que sostiene diversos sistemas de mensajes, especialmente en el vínculo supervisora-educadora, los saberes que se instituyeron asignaron un significado compartido que posibilitó desempeñar la función, además, el discurso del que se apropiaron les hicieron buscar metas en común, buscar estrategias que orientaron su hacer.

Históricamente la función de supervisión se ha ejercido en los diferentes niveles de educación básica, constituyen una pieza fundamental para hacer cumplir las políticas educativas de diferentes tiempos, para ejercer su función se carece de una profesionalización fundamental para ser supervisor, solo es un puesto que se escala cuando se es educadora y se adquieren los saberes en la práctica conforme se adaptan a las necesidades de los grupos de educadoras en cada una de las zonas escolares. Al ejercer la función de supervisoras y no contar con una profesionalización específica, las prácticas que se ejercen “amenazan con regresar, como el invierno, y el tiempo de transición, en el que lo seco vuelve a lo húmedo, el otoño, y donde lo húmedo vuelve a lo seco, a la primavera, procesos opuestos entre ellos.” (Bourdieu, 2007:365) Ello permite entender que, la práctica tiene una naturaleza que se construye y que lo que fue eficiente o eficaz tiende a repetirse de manera cíclica, solo se elimina lo que no funciona. Al respecto Loraine explicó que:

¡No eres un libro abierto! (...) no es cierto, se va uno formando conforme va pasando este el trayecto profesional, ahora son otras

las condiciones, pero a nosotros nadie nos enseñó a ser supervisoras (...) ¡nos hemos ido formando! (E05/14)

Lorraine es “un sujeto que se relaciona con la sociedad a través de procesos grupales y de normas colectivas.” (Giménez, 2007: 77) Por consiguiente, considera que, de ella dependen pequeños grupos de educadoras que se organizan en zonas escolares donde tiene que negociar las reglas para que el nivel de preescolar funcione, directamente le concierne tomar decisiones para organizar lo que se realiza en la práctica docente, a su vez, le corresponde tener una comunicación cara a cara con cada una para saber que piensan, que necesitan, entre algunas cosas que le toca coordinar desde su función, de ahí que, haga referencia que al desempeñarse como supervisora nadie les enseñó, solo el sentido común orientó su función y continúa guiada por sus saberes, no hay una formación profesional, sino solo una formación que se construye día a día. En este sentido, Lorraine infiere que la formación es un proceso continuo en un trayecto profesional, entiende así la formación como un proceso continuo que se construye,

A su vez, tiene claridad que hay condiciones que caracterizan a cada época, nuevos sujetos frente a diversos contextos, nuevas experiencias que tiene que hacer frente a situaciones diversas evolucionan al paso de los años, nuevos escenarios de políticas públicas y educativas, nuevos programas, nuevas reglas y normas que responde a circunstancias diversas para establecer el orden social, nuevos ambientes de trabajo, la posibilidad de tener mejores medios que facilitan la práctica docente, nuevas posibilidades para construir realidades multi – diversas, pero para esto no hay una profesionalización específica para supervisoras.

Lorraine expresó que, específicamente a ella y a sus compañeras de época nadie les enseñó a ser supervisoras, aprendieron mediante las lecciones propias que tuvieron en la práctica cotidiana, se instruyeron a partir de la enseñanza de una vida ordinaria, se educaron de acuerdo a lo que las supervisoras de ese tiempo les

transmitían, es así como iniciaron sus prácticas de la función de supervisión a partir de lo que se instituye desde sus propios saberes.

Pero ¿por qué se afanan las supervisoras por controlar, vigilar y disciplinar a las educadoras? Uno de los puntos centrales es que se tiene y debe ofrecer una educación de calidad y para ello hay que supervisar. Desde hace décadas aparece el discurso de la calidad educativa, una condicionante que está en una continua búsqueda, como concepto “supone un elemento de tensión, en tanto no existe una definición unánime sobre los objetivos deseables del sistema educativo; cualquier juicio sobre la calidad educativa puede ser cuestionado, sin importar el rigor conceptual o metodológico de las evaluaciones.” (Martínez y Blanco, 2010: 92) Dicha opinión tomada como un pivote de las políticas públicas responde a una rigidez desde la modernización educativa hasta nuestros días, el discurso alude a tensiones económicas donde se ponen a la mesa capitales financieros mundiales que han penetrado en la mente de los maestros, las maestras y la sociedad en general como en el caso de Fátima:

Tenía conocimiento de que Tepehuacan de Guerrero, es este, de los más bajos en la cuestión de la calidad educativa y veo por qué, aun cuando hay muchos recursos. (E10/24)

Ante los planteamientos de la Modernización Educativa y el involucramiento de organismos internacionales surge el programa de escuelas de calidad que se inscribe al “combate a la pobreza y pertenece a las reformas centradas en la atención a la escuela y en su gestión.” (Noriega, 2010: 669) De esa manera, las políticas educativas operarían a favor de quienes tienen mayores carencias como una de las estrategias de cambio donde se puso al centro la gestión de la escuela, de ahí que Fátima identificaría que existen recursos para el apoyo de los jardines de niños que se encuentran en zonas marginadas como lo es Tepehuacan de Guerrero, Hidalgo, donde es una zona vulnerable al rezago educativo por la lejanía a la capital hidalguense y además porque se carecen de los servicios básicos.

En este marco las supervisoras ya en sus prácticas, ejercen aún más un control sobre las educadoras que se encuentran en zonas rurales con vulnerabilidad a la pobreza, ahí están ellas para vigilar el cómo se deben hacer las cosas. Ahí en esos lugares apartados, alejados del progreso social, las distancias largas se caminan o los caballos, son comunidades que tienen prácticas específicas, en muchas de las ocasiones tanto supervisoras, directoras y educadoras tienen que verse en la necesidad de negociar, pero también ante las condiciones desfavorables algunas educadoras rebasan los límites para no cumplir con el trabajo que les corresponde, en el pretexto de que son comunidades alejadas, entonces cuando la supervisora realiza sus visitas de verificación se encuentra con muchas sorpresas como explicó Fátima:

¡Oh, decepción al llegar! veo que las maestras tenían como una semana de no llegar, que se ponían de acuerdo para trabajar una semana y una semana no o sea bueno me entero de muchas cosas con los padres de familia muy molestos, por lo regular yo llegaba preguntando por ellas y preguntaban ¿Quién era? me presente primeramente con el delegado, porque nos teníamos que presentar primero con el delegado, con las autoridades de la localidad, porque ahí son la ¡máxima, la máxima, la máxima autoridad! que organiza y reúne a todos, a todos, la gente, los padres de familia se acercaron y me empezaron hablar de todas las situaciones y anomalías que se daban. (E10/10)

Para ello, una de las funciones de las supervisoras es realizar cierto número de visitas de supervisión directamente a las educadoras en los jardines de niños no importa las distancias o las condiciones de cada comunidad rural, tienen que observar directamente el quehacer y el trabajo docente, en el caso específico de Fátima quién se llevó una desilusión ante la astucia de las educadoras, quienes habían negociado con los padres de familia una organización personal que no cumpliría con los días de un calendario escolar, dado que una semana se daba clases y otra semana se descansaba, de manera que Fátima se desengañó de

propia voz de los padres de familia que en esa comunidad se daban las clases de manera irregular, para ella fue un desencanto en tanto imaginaba que todas las maestras que pertenecen a su zona asisten diariamente a dar clases en los lugares apartados, aunque se llevó una sorpresa ante el pacto realizado escucho de las autoridades sus opiniones, quienes estaban ya cansados de los arreglos que tenían las educadoras con los padres de familia, para esto no hay profesionalización, son prácticas ordinarias que hay que negociar o llegar acuerdos. .

El sistema educativo legitima a las supervisoras para ejercer una función jerárquica que representa una autoridad, es decir es una máxima, es quién puede escuchar, acordar, negociar, organizar, colaborar, entre algunas acciones para comprender lo que pasa con quienes vigila y controla que son las educadoras, es quien trata los asuntos que tienen relación con lo educativo en los jardines de niños que se les asignan de acuerdo a la conformación de una zona escolar identificada con un número (1,2,3...), su cargo les da la posibilidad de ser mediadoras para resolver diferentes asuntos relacionados con el personal docente, de ocuparse de los problemas que surjan al interior de su zona escolar, ante situaciones de conflicto buscan la mejor manera de conciliar como lo recordó Fátima:

Trate de hablar con las maestras para poder concientizar y de que llegáramos a ciertos acuerdos, para no generar conflictos con los padres de familia, de alguna manera los padres de familia a lo mejor desconocen los movimientos que se pueden hacer para ver como presionar a las maestras, no, y en este caso este... si hubo a lo mejor molestia por parte de ellas, este trataba bueno de platicar, apoyarlas, escucharlas y de alguna manera fortalecer toda la organización que pudiéramos hacer, es más hasta me comprometí en estar en sus jardines en sus comunidades para poder dar llevarles ahí la asesoría o sea no ser citadas en mi oficina, sino llegar a su planteles educativos y ahí brindarles la información y la

orientación, este realizar la planeación en conjunto, para poder mejorar la calidad educativa. (E10/12)

Fátima ilustra desde su punto de vista las acciones que realiza para lograr los acuerdos frente a una problemática, que puede convertirse en la generación de conflictos mayores entre otros sujetos que se implican, realizar conversaciones tanto con los padres de familias y las educadoras para que por medio del dialogo conociera lo que estaba sucediendo, las diferentes platicas en el caso de Fátima la llevaron a comprometerse con acciones de orden pedagógico, pero sus saberes para negociar las relaciones humanas serían el principio de conflictos días posteriores.

Los saberes para ejercer un liderazgo donde se pueda negociar y sensibilizar, pero a su vez proyectar una educación de calidad, resulta ser tan complejo que los saberes son insuficientes, los conocimientos curriculares son tan amplios que toman perspectivas diversas, cada supervisora se empodera de su cargo y pone su ethos en juego que en muchas ocasiones es diferente al de sus subordinados. Fátima explicó que:

El trabajo de las educadoras si era este, un poquito... Bueno requerían de apoyo, de mucho apoyo, se requería de mucho trabajo, pero en realidad no había las condiciones a lo mejor de su parte de ellas, no había las ganas de ser apoyadas y de alguna manera si me vi en conflictos, me vi en conflictos por la situación de que yo estaba, quería también vivir la situación que ellas pasaban. (...) (E10/10)

En este sentido Fátima tiene el poder y la facultad de enjuiciar el quehacer docente, de hacer cumplir que las educadoras asistan a dar clases todos los días, cuando se ejerce un liderazgo, cuando se exige y se pide el cumplimiento de las funciones de educadora, se actúa en razón a los capitales culturales, si estos son diferentes a los códigos, no se comparten y surgen problemas de alto impacto en las relaciones humanos, hasta tensar la situación por tener capitales diferentes.

Mientras que, otras supervisoras fijarían su mirada en otro punto central, una perspectiva subjetiva que va desde la apertura, la disponibilidad que muestre cada educadora para generar los cambios en razón del pensamiento de quien ejerce la función, es ir paulatinamente fortaleciendo las debilidades, pero la actitud desde el punto de vista de algunas educadoras investigadas es la manifestación de la actitud positiva, como lo explicó Jazmín:

Primeramente, una actitud, eh... ¡de responsabilidad! (...) de atención a los niños de transmitirles el gusto por la escuela, principalmente, porque, si no le transmitimos el gusto y si las actividades no son interesantes, los niños no van a la escuela o van porque las mamás... No les queda de otra, porque hay mamás que trabajan y que dicen, lo dejo tres horas y aprenda o no aprenda, pero no, la etapa de preescolar es la más importante, aquí se define el ciudadano que vamos a formar, en esta etapa, entonces, es preocupante que un niño estas tres horas sentado, en el jardín con material concreto y si, se va a ir el apoyo técnico. (E06/14)

Para Jazmín la educadora tiene que tener actitud de responsabilidad, como un modo fundamental para realizar su trabajo, es una cualidad profesional que tiene que demostrar ante el compromiso que adquirió, es una manera de asumirse como persona que presta un servicio a la sociedad, para ello la condición es demostrar su trabajo, al despertarles su curiosidad a los niños, de participar conjuntamente en las diferentes actividades donde se involucre en las actividades que provoquen, placer, gozo a cada uno de los niños que atiende, todo ello mediante actividades interesantes, que despierten nuevos retos, que les permitan aprender.

Hasta aquí identifico que, los saberes, conocimientos, habilidades no siempre responden a las expectativas de las supervisoras, los códigos no compartidos asumidos por cada supervisora tienen una particularidad de su perspectiva personal, se limita a su lente con el que miran la realidad, los saberes se definen y

se exige, es así como cada supervisora asumirá su perspectiva, como Loraine expresó:

Sí, tenemos que poner más atención en las cosas, en el estudio, en la responsabilidad que tenemos, cada quien en su rol que le toca y aquí lo más valioso son ¡los niños! eso me queda clarísimo. (E05/19-20)

Loraine piensa que se necesita que las educadoras se orienten con más cuidado a lo que tienen que realizar en su práctica docente, asumirse en una responsabilidad como un valor social que ligado al compromiso que se adquiere con la obligación y el deber social de lo educativo, dado que la imagen que se proyecte con y hacia los demás es la esencia de sí mismas. También para ella es importante tener los avances sobre preescolar, dado que es una tarea que refleja a su vez una responsabilidad que cada quien tiene que realizar de acuerdo a la función que desempeña, deja en claro que lo más importante es lo que una educadora realiza con respecto a la atención a los niños.

Sin embargo, la práctica docente frente a la complejidad de las múltiples dimensiones y aspectos de la labor educativa involucra diversas acciones en las interacciones, donde están primordialmente presentes seres humanos completos entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones sociales cuyas relaciones centradas en lo educativo fluyen en un complejo de experiencias que se relacionan con el mundo social de cada época, primordialmente en una urdimbre de significados que poco se reflexionan, pero ante ello María América piensa que:

Si no hay una... organización y ninguna planeación como supervisora y se deja que se hagan las cosas que se relajen, o sea, pues al final no hay resultados y cuando se quiere aplicar la norma es cuando, se... convierte en un conflicto. (E03/18)

Otra de las funciones de las supervisoras es orientar el proceso de enseñanza aprendizaje, que exista para ello los instrumentos que permiten llevar a cabo cada uno de los momentos mediante una estructura previa que se prevé con

anticipación donde cada una de las educadoras registrará en una planeación con base a diferentes momentos propios de su proceso, es uno de los elementos que cuida con bastante precisión para que los resultados sean favorables, cuando no existe dicho proceso se dan diferentes conflictos a diferentes niveles.

Para algunas supervisoras hacer que las educadoras que pertenecen a su zona escolar cumplan con las normas y las reglas de los procesos pedagógicos y de las condiciones labores establecidas puede parecer muy fácil, dado que existe el reglamento de los trabajadores de la educación y las sanciones ante infringir cualquier artículo la disposición es muy clara, de manera que se actúa conforme al reglamento estaríamos ante el supuesto de que los problemas y los conflictos se solucionarían con facilidad, sin embargo, ante ello Alejandra comento que:

Cuando se trató de normar a una compañera.... accidentalmente se le descuenta a la compañera no cedieron, ella no aceptó las disculpas por parte, no mías, por parte de la supervisión y la maestra empezó hacer una guerra interna con los padres, yo los convencía y ella al rato ya los tenía contentos, yo los convencía y así íbamos entonces llego un momento en que la maestra está muy dolida por su descuento, ¡su dinero! (E04/18)

La resolución de conflictos ahora son visibles, ya no se ocultan, se busca ayuda de otras instancias, cuando una educadora no asiste a dar clases a su centro de trabajo sin previo aviso a su autoridad inmediata que puede ser la directora o la supervisora se procede a levantar un memorándum que se envía al departamento de educación preescolar, en recursos humanos se realiza el descuento económico del pago en talón de cheque por los días que no asistió, por lo regular ello sucede después de varias charlas, diálogos o invitaciones para que la educadora se concientice de que tiene que cumplir con la asistencia a los días laborables, no se puede descontar casualmente, si ello sucediera como en el caso de la compañera de Alejandra no debe permitirse o aceptarse, cualquier educadora tiene toda la facultad sobre sus derechos de defenderse ante tal injusticia laboral, no importando que quien cometiera el error fuera una supervisora.

De ahí que, algunas educadoras con la función de supervisión, por lo general buscan en un primer momento utilizar medios conciliatorios antes de llegar a lo normativo, aunque cabe resaltar que “no todo tipo de organización tiene un esquema predominante de control.” (Etzioni, 1993:9) Es decir, que en el grupo de educadoras que investigué a partir de los datos mostraron rasgos que caracterizaron las formas como se acercan a sus subordinadas y se vinculan en razón de hacerles cumplir la norma, a partir de formas que se instituyen ante de llegar a la sanción.

Para ello, cada educadora que ejerce la función de supervisión tiene sus propias estrategias para anticipar y resolver las situaciones de una mala comunicación, pero al no tener un bagaje de negociación se termina con conflictos en el ejercicio de la función, se implementan estrategias que en ocasiones no funcionan por ejemplo Fátima explicó:

Este primero, bueno este... viene siempre quien es afectado (...) se le escucha, en ningún momento se le, se le da asertividad a lo que ellos comentas, ni mover la cabeza que sí, si es si o no porque eso también equivale como a darles pauta a conflictuar mas el problema, platicar con la educadora, para ver también que fue lo que paso en el aula, no, que me dé una explicación, platico con ambos y llegamos a aun a ciertos acuerdos, trato de conciliarlo, el dialogo y en caso de que incurra nuevamente entonces, si, una sanción, lo que amerita una nota, un memorándum, un oficio de una llamada de atención. Con cinco llamadas de atención, se ponen a disposición de zona, a disposición, a disposición de sector o sea se va más arriba. (E10/19-21)

Lo antes mencionado por Fátima muestra las negociaciones de lo que se instituye antes de llegar a la aplicación de una norma sancionadora, son acciones que siguen pasos para la toma de decisiones, se prioriza la escucha como un referente para conocer lo que piensa a quien se le afecta, dado que antes de ser juzgada cualquier educadora tiene el derecho de expresar lo que siente, piensa o explicar

desde su punto de vista lo que ha vivido, así mismo, la confrontación de lo que piensan los padres o madres de familia se escucha, de esta manera existen alianzas para llegar acuerdos antes de afectar los derechos laborales de las educadoras que se encuentran coordinadas, vigiladas y controladas por una supervisora.

Es necesario recalcar que, cuando llega una supervisora nueva se desconocen formas que se instituyen en las dinámicas de la organización, mismas que servirán para que las nuevas supervisoras reorganicen las normas y reglas, los conocimientos en ocasiones resultan insuficientes sobre cómo conciliar en las relaciones humanas, cada contexto es singular y cuando se violenta sus creencias, sus tradiciones puede llegarse a provocar una trasgresión que lleva y generar nuevos conflictos por no reflexionar en colectividad, dejándose los conflictos como laborales, donde existe la presencia de un defensor como la manifestó Fátima:

Llegó el representante sindical , el secretario de la sección XV, ellas al parecer creo, que lo habían convocado para tener una reunión, entonces, yo también quise estar presente, estuve con ellas y de alguna manera ellas, argumentaron cosas que no eran, no eran reales, como el que yo les había hecho un descuento sin habérselo comunicado, bueno yo tenía las pruebas, de alguna forma para poder justificar que realmente este no había, no se había procedido de manera ilegal, bueno ellas, estaban incurriendo en ciertas incidencias, sin embargo, este el sindicato apoyo, apoyo a las compañeras. (E10/13)

En las últimas décadas, existen organizaciones que tienen sus representantes que vigilan el cumplimiento de sus derechos laborales, cuando existen violaciones a ellos y co existe una coordinación colectiva de educadoras que solicitan la intervención, en este caso del SNTE, quien vigila que los derechos sean respetados tratando a su vez de conocer y conciliar las diferentes problemáticas. Por ejemplo; el salario del maestro es para su sobrevivencia frente a sus

necesidades de comida, transporte, algunos servicios públicos. Cuando la educadora se siente amenazada o agredida con los descuentos, busca como persona racional el apoyo de otras organizaciones para resolver el conflicto cuando se le generan descuentos, la organización del SNTE busca preservar los derechos laborales de los trabajadores, es por ello que presta una atención específica de estima hacia sus afiliados.

Llegar a los límites de quitarle a la educadora su pago por no cumplir con su trabajo es el último recurso que utiliza una supervisora en el nivel de educación preescolar, existe así previamente una conciliación, se evita una transgresión como lo reafirmó Betty:

Primeramente, se... habla con ella, bueno, eso es lo que yo he sugerido a las personas, que se hable con ella, que se concientice, si sigue con la misma situación, es memorándum, es un exhorto por escrito, donde se les hace. Y si no hay forma de cambiar se le hace su descuento correspondiente, de sé, si se llega tarde se le va contando los retardos y si y la, la, al que los retardo cumplieron una falta se manda el descuento. (E09/39)

Betty explica el proceso que se lleva a cabo antes de llegar a que se realice un descuento, se toma en consideración ese dialogo, esa charla para tratar de averiguar porque están siendo recurrentes los retardos o las faltas a su trabajo, posteriormente ese memorándum es una falta administrativa que se da por escrito y permanece en el expediente de cada educadora en su zona escolar invitándole a mejorar su conducta y finalmente después de hablar, de ser registrado, si la educadora continua, entonces se realiza un descuento en su talón de cheque, disminuyendo sus percepciones por los días que no asiste. Los descuentos salariales finalmente es una la transgresión, además del prestigio de la educadora se pone en duda, la posibilidad y nulidad del tiempo invertido ante la mínima falta cuando se pierde el pulso y la prudencia en las supervisoras, reflexionan en el sentido de la norma, de cumplirla y ganar estatus social, solo uno de los jugadores, quien gana el status es quien tiene una mayor estima y prestigio ante la

organización que interviene, pero curiosamente es quien hace grupalidad y defiende sus derechos.

Al ejercer la función de supervisión se enfrenta a una heterogeneidad de formas de ser, viven una tarea compleja de su propia función por lo que el control y la vigilancia de los grupos de educadoras a su cargo en las relaciones laborales enfrentan diferentes conflictos, principalmente cuando el compromiso para ejercer el quehacer de lo educativo se asume con poca madurez de lo profesional, las relaciones humanas no son tan puras, de un romanticismo de lo bonito, de la excelencia, sino que algunas educadoras con la función de supervisión anticipan sus acciones sobre las que ejercen negociaciones conciliatorias, fortalecen los vínculos donde se ponen a disposición los saberes profesionales

La comunicación priorizada por una conducta asertiva como uno de los pilares para establecer las relaciones, “facilita un flujo de información en los grupos de trabajo y potencia la creación de más de una solución a los posibles problemas laborales que vayan surgiendo,” (Morera,2004:3) De manera que, la conducta positiva abre las puertas para que circulen explicaciones sobre lo que piensan los sujetos que conforman un grupo de trabajo, es similar a una técnica que fortalece mundos laborales y a su vez se neutraliza los ambientes negativos donde el conflicto se posiciona de manera frecuente, estas son formas de relacionarse contrarias a ambientes burocráticos, pero que los saberes no son totalitarios y se reconocen como carentes de conocimiento, asumen una conducta alterna para negociar. María de los Ángeles explicó:

¡Nunca me impuse! aunque siempre fue la crítica de ciertas compañeras, de que tenía que llegar e imponerme en este trabajo, yo creo que no es llegar e imponer, es llegar y compartir con las compañeras en lo laboral, (...) son más retos son más riesgos a lograrlo (...) hubo un momento en que ¡me perdí, me perdí! (...) de repente no sabes que hacer y cuando tratas de que alguien te apoye por ejemplo en cuestión de las compañeras, te dicen: es que ese es tu problema, ese es tu trabajo. (E11/20)

María de los Ángeles reconoce que, ante sus compañeras nunca se impuso, aunque siempre fue la crítica de no imponerse en el trabajo, muestra la diferenciación de códigos no compartidos, surgen las primeras rivalidades para llegar acuerdos, cada participante de los diálogos asume una posición diferenciada y desaprobada para llevar a cabo un trabajo educativo, como supervisora al coordinar el trabajo, la diferenciación de códigos sobre la imagen de una supervisora como autoridad en el caso específico de María de los Ángeles provocó un desequilibrio sobre su propia conducta al ejercer su función como autoridad, ello provocó nuevos conflictos que se desprenden ante imágenes diferenciadas sobre lo que es ser supervisora y que se construyó a partir del ideal de autoridad burocrática.

La disponibilidad de pensamiento y actitud para la mejora y el sentido de cambio desde la experiencia como base para generar nuevas experiencias sobre el quehacer docente, permite abrir las fronteras de nuevos conocimientos, los conocimientos para relacionarse una supervisora tienen que ser múltiples para poder compartir con cada educadora códigos, es por ello que la información que adquiera cada supervisora la hará tener un capital cultural más amplio. María de los Ángeles reconoció que:

No estamos acostumbradas o no estábamos en aquel tiempo tan acostumbradas ¡a leer! que es uno de los principales retos y a comprender, sobre todo, lees, comprendes y aplicas para poder aplicar, tienes que comprender y si no lo hacemos, no vamos a lograr gran cosa. (E11/11)

Ciertamente la lectura de los planteamientos curriculares en ocasiones son los últimos en analizar y utilizarlos como códigos de comunicación, los conflictos y problemas se centran más en condiciones laborales que de orden curricular como hace referencia María de los Ángeles, de ahí que existan múltiples conflictos para los que no se tiene un bagaje cultural para resolverlos.

Los niños y las niñas viven una etapa importante de su vida personal, social y emocional, el quehacer docente deja al final o resta importancia a las funciones pedagógicas, el currículo es lo último en lo que se piensa, Jazmín sostiene que:

Tenemos en nuestras manos a los niños y a mí me duele ver a un grupo, cuando no hay nada y digo: que estoy haciendo yo por estos niños, sí, uy me vengo preocupada. (...) (E06/23-24)

El proceso de enseñanza – aprendizaje ocupa el segundo lugar, las educadoras se preocupan más por relacionarse con sus superiores por razones de orden laborales, más que por poner al centro a los niños y las niñas, piensan en sí mismas en configurarse ellas, en buscar su felicidad a partir de lo que reciben, más de lo que dan o de una continua y constantes formación.

En suma, se puede decir que, las supervisoras vivieron múltiples experiencias para coordinar, dirigir y organizar el trabajo con pequeños grupos de educadoras, donde no existieron formas específicas para realizarlo, sino que en la vida cotidiana construyen su propio liderazgo que las identifica y las distingue, no existen conocimientos acabados o que orienten sus prácticas, sino que siempre serán incompletos al compartir códigos que permiten establecer las buenas relaciones entre educadora y supervisora.

4.3. Esos años de servicio me los han ido enseñando

Desarrollar el pensamiento de lo que las supervisoras construyeron a lo largo de los años de servicio, es pensar en lo que permanece en su mente, en lo que nos pueden transmitir de sus experiencias, de lo que quedó marcado por la huella en una tonalidad que deja el juego de la arena donde en el que se han desarrollado profesionalmente. En el puesto de ser supervisora en educación preescolar se juegan y se toman decisiones que no se realizan en la inmediatez, sino que tienen un sello particular de la historia de vida transitada en la cotidianidad.

Las representaciones que tiene las supervisoras es una entrega total sobre su propio trabajo, las hace poseedoras de formas que asumen de acuerdo al corpus adquirido en toda una vida profesional de ser educadora, se asumen como poseedoras de saberes, pero también con una ligazón institucional donde han apostado todo saber, de dedicar su vida personal a formarse y prestar un servicio con el que se comprometen de manera totalitaria. Ante esto Marisol compartió:

Bueno, es que este es mi trabajo, yo lo valoró, ¡¡¡mucho!!! lo he valorado durante mucho tiempo, porque me ha dado muchas cosas, entonces, yo no puedo quedarme atrás, tengo, pues dar de mi tiempo, tengo, pues ir a la vanguardia, tengo que apoyarme de mi hijo, (...) pues contar con la familia en situaciones en las que yo tengo que dejar por atender a las cosas de la escuela y mentira que nos digan cual es nuestro horario y que a esa hora nos vamos, porque es imposible, pero si, procurar tener las cosas, procurar este, cumplir, cubrir con lo que se requiere aunque demos un poquito más de tiempo, del tiempo que nuestro horario marca. (E07/14-15)

Ante la narración de Marisol, empezamos por los efectos de su trabajo, a ella le pagan una cantidad monetaria que valora no por lo económico, sino por la posibilidad que le da de adquirir un pago simbólico para el sustento de su familia, esta simple causa – efecto la obligan a cumplir con todo y dedicar su tiempo de manera incondicional, de ahí que, ser supervisora es dar todo el tiempo y poner su

función al servicio de los demás el tiempo que sea necesario, para atender asuntos propios de lo escolar, para formarse, para capacitarse de manera continua, para profesionalizarse, es decir, que ahora son todólogas pero a un nivel más profesional, a cambio de una valoración total y se pone al centro su trabajo, sus fuerzas giran en torno a ello.

La función de supervisora vista desde una totalidad no tiene límites de tiempos y espacios, solo hay que ejecutar las reglas, las normas, los acuerdos, en la medida que se apliquen y se obtengan resultados de eficiencia y eficacia en las zonas escolares, será la satisfacción que sientan al recibir un salario para vivir e intercambiar los bienes materiales para su sobrevivencia. Marisol explicó ante esto que:

Lo que yo valoro, bueno es pues que ¡de eso vivimos!, no, del trabajo, mi trabajo es el que me ha dado muchas satisfacciones, muchas situaciones, e... es parte del sacar adelante a una familia, es parte de tener lo mucho o poco que tengas o puedas obtener y también pues... las relaciones que tu tengas con tus compañeras de trabajo, de la escuela, de la zona, tus autoridades, mantener siempre ese respeto, esas relaciones sociales, esas relaciones de trabajo, con, pues con la disposición, con lo que sepan las compañeras que con lo que tú puedas ahí estas, que... las comisiones o situaciones que se te dan, pues las sacas adelante, de la mejor manera posible.(E07/15)

Marisol desde su subjetividad se atrevió a poner en una balanza el valor que da a su trabajo, existe para ella en cada acción una forma de vida que orientó su camino y por el que piensa continuar dedicando mucho tiempo. Marisol me permite recordar un pasaje que a la letra dice: “He llegado a creer que la enseñanza enriqueció mi vida en aspectos por lo que siempre estaré agradecido. Me enseñó a preocuparme por el bienestar de los demás de un modo muy parecido al que haría un padre o un buen amigo.” (Jackson, 1999:112) Es decir, es la vida misma de las personas es su razón de ser y de actuar, creen deberse a la

enseñanza por ello hay que actuar y hacer cumplir el deber ser en cuerpo manifiesto, una entrega a lo que se realiza sin límites solo ejecuciones.

Al estar frente a sujetos de tienen toda una vida profesional dedicada al campo de la educación, es justamente donde el deber ser toma el posicionamiento de un cuerpo que estructura la práctica, se deben a su trabajo a lo que realizan, están para hacer muy bien lo que realizan, y si ellas al recorrer su camino pueden, entonces las nuevas generaciones de educadoras también deben de poder formar su cuerpo y orientarlo a la disciplina de un arduo trabajo. Loraine se consideró tener un cuerpo disciplinado para llevar a cabo su función:

*Yo si me trato de esforzarme, trato de hacer bien lo que a mí me corresponde, (...) es lo que siento que si debo de como ¡vigilarlo!, como si se puede llamar así, como de constatar, porque ahora ya no es supervisar, ni verificar, porque no, no aquí se tiene, que darle a entender a las docentes que todas tenemos una obligación y nuestra obligación es hacer lo que nos corresponde a cada uno, si todos hiciéramos lo que nos corresponde, las cosas serían mucho mejor, sería bien diferente, (...) a lo mejor soy un poco soñadora, pero pienso yo que si todos nos ocupáramos, eh, sería otra cosa.
(E05/23-24)*

Es decir que, Loraine es perseverante para alcanzar sus metas, para ello se afana en realizar su labor de la mejor manera, cuando las prácticas docentes de algunas educadoras no suelen ir de manera adecuada, ella se pone en alerta, de manera diaria vigila que se realicen la encomiendas, abre bien los ojos para inspeccionar dado que esa es su obligación. Durante su experiencia en la función es capaz de generar una autonomía basada en sus propias leyes, sin necesidad de que alguien le vigile, sino por una ética que la distingue como profesionista y en razón de ello espera que las nuevas educadoras y quienes están a su servicio lo realicen de la misma manera. De ahí que, se realicen acciones tanto instituyentes como instituidas, ante más de cuarenta años de servicio prevalece en ella la necesidad

de hacer que los grupos de educadoras que se encuentran a su cargo sean su espejo, con una dedicación total a la docencia.

En este sentido, pueden aparecer obstáculos en el desarrollo de la autonomía profesional, que son limitadas por querer ser lo que el deber ser tiene que ser por obligación, porque el otro desea que lo realicen, por creer que las formas y maneras son así, no se reflexionan, ni cuestionan porque impone el propio cuerpo que estructura los saberes de ser educadora, porque así tienen que ser, ante la libertad que se defiende y se busca para trascender en una vida profesional que permita distinguirlas de acuerdo a sus esfuerzos que realizan como refiere Alejandra:

Esforzándome, no, en mi vida, no hay alguien que me diga te ayudo, o no te preocupes, no, esa es otra historia, porque si lo hay, si lo había, lo que yo entendí, lo que yo he... te puedo decir es que todo lo que tengo me ha costado, me ha costado. (E04/24)

Los afanes por sobrevivir dentro de una sociedad tan compleja donde nada se regala en la vida, la suerte no existe, sólo el esfuerzo y el trabajo se convierte en un mecanismo de nuevas posibilidades de ilusiones de mantenerse vivo en una sociedad capitalista, donde el que no trabaja difícilmente cubre sus necesidades de vida básicas, de ahí que, Alejandra siente que su esfuerzo es personal y aunque exista quien la pueda apoyar finalmente sus logros serán personales.

Por consiguiente, más allá de una subsistencia en la división del trabajo al servicio de una sociedad, hay ideas de un trabajo de entrega totalitario, que subyacen en las actividades que ejercieron las educadoras investigadas, mismas que se transmiten de generación en generación, las creencias, las tradiciones, los mitos, son códigos que tipifican la función de supervisión, que se convierten en un deber ser de las prácticas que se ejercen, de ahí que, se cree que se aprehende e – personal y de una colectividad de entrega a la docencia es una familia profesional donde gira todo entorno a la misma, estas ideas no surgen solo de los años de

servicio sino de otras supervisoras que les transmitieron sus enseñanzas y sus actitudes hacia el trabajo como explicó Loraine:

Esos años de servicio me los han ido enseñando, me lo enseñaron mucho las personas, que a mí ¡me formaron, más que en la escuela normal!, (...) me enseñaron como tenía que ir sobre la vida, este ayudando, (...) en un ambiente familiar, a dónde se habla de preparación, de cultura, de bienestar social, de bienestar familiar. (...) (E05/35)

Loraine reconoce que al paso de los años se ha ido formando en un marco de aprendizaje a partir de otras personas, una enseñanza como aquella donde hay que tener paciencia para resolver los conflictos para que una educadora aprenda el oficio, ella reconoce que lo aprendió en la vida cotidiana, más que formarse académicamente en una normal. De sus maestras antecesoras, es decir, sus supervisoras le enseñaron que la profesión de ser educadora es parte de su vida, que el ayudar a las compañeras es fundamental para aprender, que la profesión de ser educadora es semejante a una familia, Loraine aprendió de los demás toda urdimbre de saberes, de conocimientos que le fueron transmitidos para ejercer una profesión como parte de su felicidad.

Las virtudes y las cualidades se aprehenden desde lo individual y marcan su huella cuando se reconocen en otros, se convierte a su vez en una búsqueda, en un reconocimiento del querer ser como el modelo de vida de quienes admiraron durante su historia de vida profesional, es como empiezan a transitar por caminos profesionales ya transitados, pero que se reconocen como buenas prácticas que se tienen que asumir, y que cuando se logra el reconocimiento es una sensación que permite auto motivarse para continuar en múltiples esfuerzos por ser mejores. Ante ello Betty compartió que:

A mí es lo que me hace muy gratificante de manera personal en mi trabajo, para mí eso es lo más gratificante, siempre, no sé, el que, que yo en los lugares que he estado vea a la gente y me vea con

gusto, me salude y no me voltee la cara o que digan: - vieja... vieja de esto, vieja de lo otro... vieja, esa vieja que me acuerdo lo que me golpeó, y tanto de un lado como del otro, no. Eso, es lo que ¡me gusta hacer, me gusta, lo hago por gusto!, esa, esa parte y también este...esa otra cuestión de enseñarnos a compartir algo de lo que ha sido bendecida, beneficiada, no, si, si en todos los aspectos, si es en la cuestión de, si yo pude ir a un curso, si yo me enteré de esto, si yo vi esta práctica, pues hay que, que compartirla, compartir lo mucho o poco que he que uno va aprendiendo, no, hay que compartirla. (E09/46-47)

La gratificación como un valor de retribuir al esfuerzo se basa en acciones inmateriales que provocan satisfacción y complacencia de gratitud además por prestar un servicio en un orden de favor, te hice el favor, por favor ahora me pagas con un saludo y entonces surgen nuevos simbolismos ante la relación y los vínculos entre supervisora y educadora por simbolizaciones de amores buscados. Una idea que se sustenta en el gusto, no hay necesidad económica, se trabaja por el placer de hacerlo. Por ende, la gratificación involucra un sentido emocional que se busca para trascender como seres humanos sociales, para ello se fortalecen las relaciones a partir de superar los obstáculos desde lo individual y la colectividad, ello concreta emociones por lo realizado positivamente en el pasado y en el presente o futuro se cree que se cosechan en la misma medida lo que se dio y es justamente cuando el sentimiento de la felicidad se produce en quien dio y recibí con total la satisfacción y complacencia, mismas acciones que conllevan a una realización personal, que permite expresar el orgullo y la serenidad entre los demás.

Puesto que, la gratificación es un pago producto de una socialización que busca el reconocimiento de quienes convivieron incluso por muchos años en un ambiente familiar, es decir, que en el constante dialogo, la conversación, la charla entre dos personas se manifiestan identidades que permiten dar al otro incluso de lo que se

carece o compartir de las capacidades y habilidades de socialización que se poseen, Loraine compartió su idea de ser retribuida:

Me gustaría, que ¡me recuerden! como una persona que trato de ayudar, como una persona: responsable o sea responsable, que, que se expresen bien de mí, la verdad, a lo mejor es vanidad, es vanidoso que se expresen bien de mí que digan bueno, es que sabes que, cuando estuvo la maestra, oye bueno ella si trabajó, eso me da mucho gusto, a mi si me gusta que digan que soy que estoy haciendo las cosas o al menos, si no así como que, este, perfectas, mira, siquiera que; trabajadora, sí, soy! siquiera que no digan que era floja o así, que no iba a trabajar o que iba dos días y los otros días quien sabe por dónde andaba, no, no, yo suelo decir, anotar, ahí está en el cuaderno, en el libro de firmas, si ahorita yo me salgo, yo le pongo, a dónde me salgo y si ya no regreso, ya no voy a firmar, pero digo a qué hora a lo mejor salí o salí a las cuatro de la tarde del otro lugar y hago constar que sí, fui al otro lugar, sea a mí no me gusta el engaño, no me gusta el que parece que hago y no hago, ¡eso no me gusta e... eso no me gusta! (E05/36/37)

De manera que, el prestigio se busca para ello se realizan acciones desde una subjetividad, una forma de trascender como persona en una cultura en la que se involucran, donde al paso del tiempo se les reconozca por el valor al trabajo, un esfuerzo más allá de la ganancia económica, además de una autonomía de control del tiempo que se norma a través del cuaderno de entradas y salidas, una honestidad para trabajar sin un patrón, más que un documento escrito que justifica el control de vigilancia, donde Loraine expresa ser honesta en su registro, donde plasma su sentimiento de una vigilancia para sí misma. Al buscar la distinción personal, se ve involucrado el deseo de asegurar el reconocimiento, se desea que su trabajo sea retribuido.

Al paso de los años aprendieron que la satisfacción sobre lo bonito es lo que cobra sentido subjetivo, permite sentir el placer ante la complacencia, lo incuestionable,

de manera que, sentirse que se comparten códigos surge la pertenencia a un grupo de educadoras que se distinguen por ciertas nomenclaturas, esto permite dar seguridad a los hechos y las acciones de la práctica docente, Betty compartió desde su subjetividad que:

Yo creo que es una de las satisfacciones más grandes del trabajo para mí son satisfacciones que se logran y el ver que cambiaron, que se movieron que despertaron tómallo así, no, cómo no sé qué palabras usar y que ya es de manera constante, no, muchas pero sí, si ha habido, en mi primera experiencia fue en Huasca, bueno, me fue ¡muy gratificante!, la verdad, fue nunca sentí el trabajo, era muy satisfactorio para mi estar ahí y fue mi primera experiencia, no, bien o mal, el lograr aparte de lograr un cambio en sus prácticas, el lograr la interacción o sea que no se tengan envidias, que se ayuden entre ellas, no. (E09/44-45)

Betty después de un trabajo azaroso y al paso de los años puede compartir esa satisfacción de tener logros personales como supervisora, es decir siente un bienestar y armonía interna que puede compartir con orgullo, es algo que la distingue, es por eso que se siente satisfecha con su trabajo, siente una plenitud sobre su vida profesional de lo que ha desarrollado en su trabajo.

Los logros y las metas alcanzadas se centran en una satisfacción laboral, por desarrollarse plenamente, desde luego que no es fácil, se han encontrado algunos obstáculos como se ha venido puntualizando en los análisis anteriores, pero sin lugar a duda hay un recuerdo de las relaciones humanas, aunque son complejas como lo expresó María de los Ángeles.

Me sentía con el compromiso de sacar adelante el.... pues de sacar adelante... ¡el trabajo, como fuera y olvidándome! (E11/ 19)

A través del compromiso las supervisoras asumen una responsabilidad que genera una toma de conciencia de la importancia que tiene el cumplir con la realización de un buen trabajo a partir de lograr mediante las interacciones una

mejor comunicación que permite conocer al grupo de educadoras que coordinan, vigilan y sobre quienes ejercen un liderazgo, pero sobre todo un compromiso personal ante las metas alcanzadas en la organización de trabajo, lo que las llevaba a esforzarse continuamente para buscar las mejores estrategias, para una mejor comunicación y que los conflictos se anularan. La profesión a lo largo de la historia generó tabúes diversos, el servilismo se construyó en el devenir no solo histórico, sino también en la psique de los sujetos sobre el hacer de sus prácticas, son creencias sobre la personalidad, la práctica, el hacer docente, que se espera ver en cada educadora, se tiene que estar dispuesta al servicio de los demás, donde pone a la mesa contradicciones éticas y morales del deber ser que abren paso a lo sentimental, a la admiración, a tocar el corazón, lo que permite que se forme una identidad profesional específica en el campo de las educadoras.

Para finalizar cabe señalar que las ideas que las educadoras con la función de supervisión construyeron sobre su función, prevalece la necesidad de tener buenas relaciones entre sus subordinados, de saberse incompletas en relación al corpus de conocimientos que implica la complejidad del ejercicio de la función, pero también se saben poseedoras de saberes y de poner al centro la entrega total al trabajo, de no tener límites de tiempos para desarrollarse profesionalmente, una imagen que aprenderían de sus supervisoras en años anteriores, lo que las hace tener ahora una satisfacción, una plenitud y sensaciones de haber cumplido al paso de los años con su trabajo, además ellas quieren, anhelan y tienen como propósito convertirse en modelo de las nuevas generaciones de educadoras.

CAPITULO V

EL RETO DE LA EVALUACIÓN: UNA POSIBILIDAD DE MOSTRAR LO APRENDIDO

El progreso del conocimiento, en el caso de la ciencia social, supone un progreso en el conocimiento de las condiciones del conocimiento; por eso exige obstinados retornos sobre los mismos objetos.”

(Bourdieu, 2007:9)

El posicionamiento de las supervisoras que tienen sobre la reforma educativa tiene una estrecha relación con ser sujetos que Bourdieu llama Homo Académicus, son quienes poseen “el capital universitario se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes.” (Bourdieu, 2008:125) En tanto es, una acumulación racional sobre las relaciones entre educadoras que mantienen lugares estratégicos para vigilar, controlar y disciplinar a grupos de educadoras, dicha legitimidad se constitucionaliza utilizando la evaluación como mediadora para sancionar y en la práctica se tiene un bagaje cultural para ejercer su función.

Es así como a partir de reconocer la evaluación como reto y desafío se muestra el proceso de apropiación sobre la evaluación que nos remite a momentos coyunturales de la reforma educativa de 1992 y del 2013, sus ideas, nociones, pensamientos y formas de apreciar los cambios a partir de tres metáforas etnográficas: ¡Éramos evaluadas, para nosotras mismas! En 1992 con la entrada en vigor del programa de carrera magisterial, ¡La reforma llegó para quedarse! Como un momento crucial de crisis ante la implementación de la evaluación como parte de la constitucionalización de las leyes secundarias y ¡Yo las veo muy preocupada por la evaluación! Un reconocimiento del otro por estar en un campo donde se hace necesarias las alianzas, pero sin perder de vista su posición dentro

del campo y el bagaje cultural – académico con que cuenta para defender el deber ser.

Hacer referencia primero a “¡Éramos evaluadas para nosotras mismas!” permite comprender crisis coyunturales que vivieron a partir de la entrada en vigor del programa de carrera magisterial, un dispositivo de estímulo a las profesionistas Homo Academicus, como la génesis de una violación a los derechos laborales por medio de un proceso de evaluación sancionadora y pensada para posicionarlas en puestos estratégicos que sirvieran de ejemplo para las agremiadas y estar en una continua motivación competitiva, solo al analizar algunos claroscuros de políticas educativas influidas por ideas neoliberales puede comprenderse que el programa no es una ingenuidad sino una estrategia de dominación.

Posteriormente “¡La Reforma llegó y llegó para quedarse!” Permite explorar las nociones, ideas y concepciones que tienen las supervisoras sobre la implementación de la reforma Educativa del 2013, algunas ideas clave que permiten conocer la función de la evaluación como un mecanismo jurídico para controlar un sistema educativo en México, se asume un posicionamiento desde la función de supervisión para ejercer el control de las educadoras.

Y finalmente el aspecto de “¡Yo las veo muy preocupadas por la evaluación!” Permite conocer la cuestión que viven las educadoras ante la obligatoriedad de la evaluación docente, explica los estados psíquicos que provocan y se viven por pánicos morales, entendidos como fenómenos que surgen en las perturbaciones de los cambios estructurales y valorativos importantes dentro de la sociedad, que son puntos detonantes en las transformaciones, algunas educadoras viven e involucran sus emociones y sentimientos. Ahí en esos momentos de crisis están las supervisoras para orientar, calmar, comprender y formar alianzas que las unen por tener intereses afines, pero donde los habitus construidos en el deber ser se defienden, mantienen y aplican para perpetuar.

5.1. ¡Éramos evaluadas para nosotras mismas!

Históricamente las educadoras investigadas se enfrentaron a evaluaciones desde diferentes perspectivas, pero sería determinante la implementación del programa de carrera magisterial para institucionalizar la evaluación en el año de 1992, fue un momento coyuntural para una mejora laboral que se confundió con las posibilidades de tener ascensos a la función de supervisión por las formas en que se presentaron los diferentes ascensos de manera indirecta. De manera que, al participar personalmente y voluntariamente en el proceso que les generaría ascensos salariales significativos, pero a su vez adquirirían otra posibilidad, dado que, en el rubro de preparación profesional les daba como alternativa ascender también en escalafón, es decir, la dualidad de posibilidades se adquiría por profesionalizar su práctica, por medio de credenciales educativas que tenían valor vertical para ascensos escalafonarios y también horizontales con puntos en la suma total de cada aspecto a evaluar, y así posicionarse con puntajes altos para avanzar horizontalmente.

En este sentido, recuerdan que la evaluación entró sutilmente mediante el programa de carrera magisterial, misma que tenía tres objetivos generales alcanzar: Coadyuvar a elevar la calidad de la Educación Nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio, estimular a los profesores de Educación Básica que obtienen mejores logros en su desempeño y mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de Educación Básica, donde mediante lineamientos específicos los docentes tenían la oportunidad de participar voluntariamente, Jazmín recordó que:

Antes éramos evaluadas, pero para nosotros, para adquirir mejor salario, mejor sueldo y que nos preocupaban los niños íbamos a los cursos de carrera magisterial porque ya venía el examen y se suponía que si yo pasaba el examen, yo iba a ganar más y ¡ahora no!, ahora van en dirección, en la misma dirección, si, e... si soy

*buena docente, pero también estoy asegurando mi permanencia.
(E06/22)*

Jazmín refiere que en el programa de carrera magisterial eran evaluadas individualmente, era un proceso personal para la mejora salarial, dejando de lado los otros aspectos que se pretendían con el programa de carrera magisterial, cuyo mecanismo significó precisamente como lo puntualizaría uno de los objetivos del programa de; mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de ahí recordar el eslogan dignificar la carrera del maestro, esto se lograba de manera más fácil aprobando con altos puntajes en el examen y la asistencia a cursos que se ofertaron en cada zona escolar o centro de maestros en el supuesto de profesionalizar las prácticas de los maestros en general para elevar la calidad de la educación nacional, ello era inherente a la profesionalización, pero muchos estudios reflejan que México avanzó muy poco con este programa, como refirió Jazmín solo se comercializó el programa de manera individual.

Luego entonces, cómo pensaron las educadoras el programa de carrera magisterial desde sus prácticas al ser evaluadas y tener efectos personales. Primeramente cabe reconocer que la evaluación a los docentes responde a una de las estrategias que se impulsó para la profesionalización docente, Labaree (1999) plantea que todo esfuerzo para realizar el proceso de profesionalización requiere de dos vías del esfuerzo: 1) la reestructuración tanto de la educación profesional 2) como de los papeles laborales de los profesores, ello apunta a dos elementos clave que han de formar parte de cualquier demanda que pretenda tener éxito con respecto a la mejora del estatus profesional de los docentes: conocimiento formal y autonomía en el puesto del trabajo. En razón de lo que plantea Labaree, la profesionalización entendida como parte de una escolarización en espacios institucionales de educación superior empezaría a profesionalizar educadoras con un nivel de licenciatura y posgrados, a dar cuerpo a sujetos *Humus academicus*.

Pero una vez que se implementó el programa de carrera magisterial, algunas educadoras tuvieron la idea de que se profesionalizaban con los cursos que impartía el programa, los cuales eran impartidos en cascada, es decir capacitaban a una educadora y era ella quien se encargada de impartirlos, por lo que no existía una formalidad curricular, solo era una capacitación para cubrir el tiempo en horas que se solicitaba un hecho que Olga compartió:

Te van profesionalizando supuestamente cada año, con los cursos de carrera magisterial. (E08/17)

Los aspectos del programa de carrera magisterial se adaptaron a las necesidades emergentes, el dispositivo para elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento, se confundió desde el mismo sistema, como lo muestra en anexo 1 cuando se daba más puntaje a la preparación profesional con veinte ocho puntos que se obtenían al presentar un examen de evaluación, que a un grado académico de posgrado de doctorado con quince puntos. Entonces, el programa manejaría la utopía de profesionalización con el engaño de pequeños cursos que no tenían que ver nada con lo que se evaluaba en los exámenes, finalmente en medio de todas las confusiones se impulsó la profesionalización docente con la asignación de un puntaje alto por cubrir los cursos.

SISTEMA DE EVALUACIÓN.

Puntajes máximos

Factores	1ª Vertiente	2ª Vertiente	3ª Vertiente
Antigüedad.	10	10	10
Grado Académico.	15	15	15
Preparación Profesional	28	28	28
Cursos de Actualización	10	10	10
Superación Profesional.			
Desempeño Profesional	10	10	10
Aprovechamiento Escolar	20	-	-
Desempeño Escolar	-	20	-

Apoyo Educativo	-	-	20
TOTAL	100	100	100

(SEP-SNTE, 1998:24)

ANEXO 1

La confusión empezó a generar la idea de una oferta de mercado para tener una mejor condición de vida desde lo económico, es por ello que, se buscaba por todos los medios obtener puntajes altos para posicionarse sobre otras educadoras, en este sentido, accedieron fácilmente ante la seducción de una mejora salarial, pasar un examen era tener mejor salario y además se instituye que acudir a los cursos de formación que nada tenían que ver con los contenidos de los planes y programas, con contradicciones teóricas de orden, eran dos posibilidades que generarían un mejor logro de puntaje para competir por un nivel salarial.

En momentos coyunturales, la desinformación dejó ver que el programa de carrera magisterial fue el dispositivo que se erogó conjuntamente con la descentralización del sistema educativo mexicano, donde el poder administrativo se transfería a cada uno de los Estados de la República Mexicana, la reorganización implicaría nuevas suborganizaciones para lo que probablemente no se tenía la suficiente capacidad para organizarse en cada Estado, ante esto Alfonsina recordó que:

Noventa dos fue en el tiempo en el que se descentralizó la educación y se descentraliza el sindicato, entonces allá en México no sabían nada, aquí todavía no llegaba todo, bueno fue un soberano teatro (...) nos pedían que hiciéramos una renuncia a la clave y me dicen es que usted tiene una renuncia y esa renuncia lo que usted tiene es una renuncia al trabajo, está renunciando a la clave de directora, está renunciando a todo dicen, entonces, trate usted de recuperar su clave, que le den su clave y este, la apoyen ahí en Hidalgo, en México para que la puedan reinstalar en el

trabajo, vengo aquí con miles de trabajos lo logro, le habían dado la clave a otra compañera, una amiga también y pues a ella también le pasa lo mismo, le dan y le quitan y le dicen te vamos a dar otra y me reinstalan mi clave de director. (E02/18)

La descentralización en la organización del sistema educativo mexicano, impacto en cada Estado, asumiendo responsabilidades que se compartían entre el Sindicato Nacional de la Educación (SNTE) y el Instituto de Educación del Estado de Hidalgo u otro estado (IHE-H), quienes a su vez se encargarían de asignar los ascensos y las nuevas claves, para ello como Alfonsina refirió, no se tenía claridad sobre su función, pero que firmar un documento representaba perder una plaza o ganarla, la descentralización se dio al mismo tiempo que el programa de carrera magisterial, dos vías prometedoras para la mejora del sistema educativo que impactaría en las condiciones laborales de las educadoras como trabajadoras.

La organización federal y desorganización estatal tendría efectos para algunos docentes, las reglas del juego ahora serían diferentes, “los juegos del disimulo ante sí mismo y al desajuste entre la representación vivida y la verdad de la posición ocupada en el campo o en el espacio social.” (Bourdieu, 2008:32) De esta manera, se generaban nuevas transformaciones, las primeras violaciones a sus derechos adquiridos durante más de veinte años se daban, no había claridad sobre los procesos en que las educadoras tenían que jugar, como explicó Alfonsina:

Me quitan la clave de supervisora y aparte tengo que pagar: ¡un año de lo que había recibido de compensación extra de directora a supervisora!, entonces tenía que pagar en ese tiempo que pague millones, restituí como millón y medio de pesos. Si ya lo había trabajado, pero como las claves venían con carácter retroactivo, (...) a veces me llegaban los sueldos en ceros, el cheque en ceros por esa misma situación e pues anduve viendo eso y les dije pues de

esto yo no tengo la culpa es cuestión de administrativo, - ¡pues sí, pero es la norma! (E02/18)

Alfonsina vivió una experiencia que fue una clara desorganización inicial para obtener un ascenso, el símbolo de la norma empezaría hacerse presente, nadie vigilaba los derechos de una trabajadora, los tiempos coyunturales ingenuos presentaban sus primeros síntomas a través de no tener claro el juego de los ascensos verticales y horizontales, lo cierto es que desde aquella época el salario de un docente estaba en peligro, sin que nadie lo percibiera.

Se disfrazaría la competitividad por medio del programa de carrera magisterial, la permanencia de una plaza empezaría a ser incierta, se debilitaría “el peso social de la institución que, a cambio, caracteriza a cada uno de sus miembros genérica y específicamente.” (Bourdieu, 2008:103) Entender esto, conlleva a pensar que el gremio de los maestros es uno de los más numerosos de América Latina y que de continuar con la homogeneidad e igualdad el sistema crecería a una velocidad sorprendente, por lo que generar un dispositivo de selectividad y distinción sería un mecanismo que detendría su acelerado crecimiento. Para controlar a los sujetos se hicieron reajustes salariales, mismos que fueron pivotes que sirvieron de ejemplo para otras educadoras y operarían como Mireya recordó:

Cuando se vino lo de carrera magisterial en el noventa y tres, a mí me acomodaron el tiempo completo al nivel B, por lo que solo esperé cuatro años y me promoví al C, lo que el resto de las compañeras algunas apenas ingresaban al Nivel A, apenas y yo ya iba hasta el tercer nivel, a cambio de sacrificar me vida personal. (E01/11)

La regulación salarial de Mireya se acortó según lo muestra el Anexo II, el impacto sobre sus mejoras salariales que, ella relacionó con la profesionalización adquirida a nivel licenciatura, lo tomaría como una oportunidad y hasta suerte de

regularizarse y ascender a dos niveles automáticamente en carrera magisterial, lo que subyace en ello, va más allá de la individualidad, son momentos coyunturales de una crisis que revela; “la autonomía relativa de los espacios y de los tiempos sociales hace posible ocupar sucesivamente posiciones distintas y producir tomas de posición diferentes o divergentes.” (Bourdieu, 2008:233) Ante esto, los fantasmas internacionales se ocultaban para posicionar a personas que se distinguían como Humus Academicus y tomarlos como modelos para motivar y ciertamente estimular económicamente a sus agremiados por medio de quienes podían alcanzar la meta en catorce años, mientras se creaba otro dispositivo que controlaría al gremio de los maestros y además debilitar aún más las condiciones laborales de los trabajadores de la educación.

Niveles	“A”	“B”	“C”	“D”	“E”	
Zona	Años de permanencia					Total de Años
Urbana y Rural	3	3	4	4	-	14
Bajo Desarrollo	3	2	2	2	-	8

(SEP-SNTE, 1998:71)

ANEXO II

De manera que, la evaluación docente tuvo dieciocho años para generar en algunas docentes más que una profesionalización una mejora en su vida laboral, lo que no garantizaría con ello elevar la calidad de la educación, según algunos reportes estadísticos México está entre algunos países de los más bajos en rendimiento escolar, así como en educación básica las pruebas de EXCALE y ENLACE reflejan resultados que enfrentan críticas diversas y desde diferentes posicionamientos.

Ante este aparente programa de estímulo de carrera magisterial, se gestaría el debilitamiento al gremio magisterial sobre sus condiciones laborales, un dispositivo que enmascaró económicamente a las profesionistas Homo Academicus, quienes sirvieron de rehenes de organismos internaciones para apropiarse de un mundo competitivo que se regula por medio de la evaluación sancionadora por medio de exámenes que impactarían constitucionalmente con la creación años más tarde con la creación de las leyes secundarias.

5.2. ¡La Reforma llegó para quedarse!

Una vez que, en momentos coyunturales, las educadoras se posicionarían como supervisoras, se mostrarían como adversarios cómplices. “Arraigado en la evidencia de su posición, no tiene nada más que proponer, a título de método, que su *ethos*.” (Bourdieu, 2008:154) Es justamente, el deber ser que se manifiesta y se convierte en imperativo de sus saberes, conocimientos, habilidades y actitudes que han configurado durante su vida profesional por la cual se han formado y dado cuerpo a toda su experiencia y conocimiento adquirido en la práctica.

Por lo tanto, la metáfora de ¡La Reforma llegó para quedarse! alude a la partitura que da congruencia a la composición musical que armonizará un escenario listo para recibir la reforma educativa y que Jazmín nos introduce como narradora desde su propio discurso, permite aclarar como protagonista en el escenario de la reforma educativa, cómo se vive, los sentidos y significados que dan cuenta de prácticas de quienes ejercen la función de supervisión e incluso alude a suspiros, lo que pone un énfasis en el lenguaje que se manifiesta en los sujetos. Jazmín compartió que:

Bueno, ahora ya desde mi función que ya pasé por ser educadora, veintidós años, ocho años como directora, bueno, sinceramente ha habido cambio. (E06/08)

Jazmín refiere ciertamente que tiene toda una vida profesional que ha vivido en su experiencia a partir de ser educadora frente a grupo, fue la plaza con la que

iniciaría desde sus primeros años de servicio y en la cual permaneció veintidós años, momentos que estuvo frente a una práctica docente en espacios y tiempos específicos, ejerció su cargo de directora por ocho años, donde experimentó sus primeras experiencias como responsable del funcionamiento y organización de un jardín de niños ante múltiples actividades que tenía que realizar y su situación actualmente es de supervisora, posee un bagaje de la práctica profesional, reconoce que la existencia de cambios en el sistema educativo.

Cuando se ejerce la función de supervisora ya se ha experimentado ser educadora y directora, es una condición laboral que se va escalando, se ejerce en una “reivindicación de la seriedad burocrática que define al intelectual responsable en todas sus formas.” (Bourdieu, 2008:165) Ello permite mostrar que, quien ejerce la función tiene una amplia experiencia en el campo para orientar a otras educadoras novatas, en estas relaciones desde el deber ser Jazmín explicó que:

Si ha habido cambios y ahorita desde mi función veo, que las maestras no tienen la pasión por la carrera, hay la mayoría de maestras que hacen la carrera no sé si nada más porque no pudieron entrar a otra o porque no hubo otra oportunidad económicamente, pero he... veo ya desde mi función que a las maestras de nuevo ingreso ¡carecen de elementos! No tienen esa pasión, no tienen el gusto por transmitirle a los niños los conocimientos y es triste porque los niños necesitan atenderlos, comunidades a donde los niños ¡piden conocimientos, piden un juego, un canto y la maestra no se mueve! (E06/08-09).

Jazmín desde su propia experiencia piensa que las educadoras tienen el deber de cantar, bailar, moverse para los niños, evoca un perfil de egreso propio de la época que le tocó vivir, tiene el deseo de ver a su imagen y semejanza su espejo, que el deseo y ese gusto por niños se manifieste al transmitir conocimientos que son el bagaje que aprenderán los niños y las niñas en preescolar.

La diversidad de prácticas educativas pone en tensión la identidad regional como aquella “imagen que los individuos y los grupos de una región moldean en sus relaciones con otras regiones.” (Giménez, 2005: 72) Es decir que, hay una imagen ya definida como una fotografía estática de las prácticas que se moldeó por una historia personal a la que se tendrían que adaptar las nuevas educadoras y se espera que se caractericen por realizar un trabajo a semejanza de las creencias, tradiciones, formas y haceres de las prácticas que se realizaban y se realizan en la actualidad, dado que, cada comunidad vive condiciones específicas donde hay que adaptar los contenidos de un programa, de las referencias bibliográficas, de manera que, la teoría oriente pero no defina la práctica en cada comunidad rural, donde las condiciones de vida continúan siendo adversas y vulnerables al fracaso escolar, necesitan dice Jazmín un juego, un canto que alimente su alma. Como supervisora continúa la búsqueda de la pasión de los hilos identitarios del amor, el prestigio, la aceptación, la estimación entre algunos con los que ella se configuro como educadora, en estos momentos percibe que sufren una ruptura.

Por lo tanto, “hay que, pensar en la escuela del presente –futuro y no del presente – pasado como hacen muchas personas que sienten tanta nostalgia del pasado cuanto mayor es la magnitud del cambio que se propone.” (Carbonell; 2001:2). Es decir, que en el desarrollo de cuatro capítulos anteriores me he dado a la tarea de reconocer el pasado vivido por las educadoras como una remembranza para entender el presente, pero ha llegado el momento de comprender el presente para poder tener nuevas perspectivas sobre los sujetos que se encuentran en el campo de la educación a fin de poner la mirada en nuevas perspectivas. En el presente Jazmín piensa que:

¡Hay la Reforma Educativa, pues, llegó tarde para mí!, ya llego tarde pero aquí estamos, le vamos a dar buena cara, si, porque decíamos que no iba a llegar, uuuff, hasta el dos mil quince, uf, hasta el dos mil quince ¡llegó, llegó la Reforma y llegó para quedarse! Entonces, vienen muchos cambios, muchos cambios, hasta desde el momento

de ingresar, para ser educadora, para ser docente, estamos enfrentando la reforma. (E06/15)

Jazmín opinó que la llegada de la Reforma Educativa del 2013 a su vida profesional se demoró, ahora tiene más de cincuenta años y más de treinta años en su vida profesional, está preparándose ya para una salida, es una etapa en el ciclo de su vida profesional que se caracteriza por “la consolidación como administrador. La historia propia como modelo para todo. En esta fase es posible observar lo que los teóricos han definido como serenidad/distanciamiento afectivo.” (Torres, 2005:63). Sin embargo, esto expresa que tiene toda la disponibilidad para vivirla desde su función de supervisora, ciertamente su edad podría ser un obstáculo, pero no, hay que mostrarse dispuesta a lo que se dispone, enfrentar las disposiciones, ciertamente la reforma llegó para quedarse, pero no hay que quedarse pasiva hay que enfrentar los retos y los desafíos que van en las mejoras laborales para ingresar al sistema educativo y su permanencia. Es el deber ser lo que orientará las prácticas subsecuentes.

La subjetividad sobre la Reforma Educativa abraza la experiencia, da un apuntalamiento para reafirmar el deber, se apropian de un discurso sancionador del cual son portavoz de su propia vida laboral como lo expresaría Jazmín:

¡Si, si, si se va a concretar! porque ya está estipulado y nadie lo va a cambiar. Les digo a las maestras mejor nos vamos aplicando, porque nadie lo va a mover, ejemplo: la permanencia es parte de la reforma y para que yo pueda permanecer en mi trabajo, debo de ser buena educadora, debo de tener los elementos para que me puedan evaluar, porque ahora todo cuenta, si participo en el consejo técnico, si me preparo profesionalmente, si, mmm... muevo el trabajo con mis padres en bien de la escuela, ¡todo cuenta, todo cuenta! y ahí, está la Reforma educativa. (E06/21)

El deber ser, se expresa, se manifiesta para la continuidad de las prácticas, las reformas son mediadoras para una dominación del gremio. “En la época de la

mundialización, como ese proceso acelerado, vertiginoso, de amalgama, de mezcla, que nos envuelve a todos, ¡es necesario! y urgente! elaborar una nueva concepción de la identidad.” (Maalouf, 2013:21) Es un tiempo donde los seres humanos tenemos la posibilidad de relacionarnos globalmente no solo viajando sino a través de las interconexiones de redes tecnológicas como ha sido Internet y sus medios que pone al alcance para conocer nuevas culturas, de dar apertura mundial a la construcción del conocimiento que se puede compartir mundialmente y comprender por medio de la información diversos tejidos sociales. El deber ser como fuente inagotable es el principio de una nueva generación que tiene la necesidad de reconfigurar al homo academicus, para una continuidad en tiempos de cambio.

La construcción del imaginario sobre el deber ser de las educadoras está presente en todas las partes de la psique emocional de la buena educadora, da origen a elementos y componentes identitarios, caracterizaciones que se encuentran cargadas de sentidos del amor y la felicidad. La tensión del deber ser esta en lo que se instituye, donde cobra vida en la reestructuración de lo instituido por el rediseño del sistema educativo, se convierte así en un fantasma que aparece en el imaginario y se oculta en lo instituido, ello para continuar con una dominación que aparece de manera continua a través de discursos de los cuales se apropian las educadoras, como Jazmín lo compartió:

La reforma requiere atender a las cuatro prioridades principalmente de la mejora de la calidad educativa, estamos asistiendo a cursos, estamos bajándolos los cursos con las educadoras, estamos dosificando para no saturarlas, para que; ¡poco a poco sintamos que la reforma, llegó! (E06/15)

Para puntualizar, el discurso de Jazmín refiere a las prioridades de la Reforma Educativa orientadas hacia la mejora de la calidad educativa, como son: fortalecimiento de la escuela, dignificar la infraestructura escolar, planes y programas de estudio, equidad e inclusión, educación y mercado laboral y reforma

administrativa, prioridades que ponen a la escuela al centro. Un discurso nuevo sobre la escuela como ese espacio para un mercado laboral con condiciones y especificaciones propiamente legisladas constitucionalmente.

En medio del supuesto de la mejora de la calidad, esta al centro no solo la escuela sino también una buena educadora, quienes están obligadas a “admitir nuevas pautas que incluían cierto grado de competencia, así como la disposición a ser evaluados.” (Loyo, 2010: 41) Así que, enfrentarse a una competitividad laboral, tiene en el campo de las educadoras un sello específico que se construyó desde años atrás, paulatinamente se fue tejiendo y en la actualidad los consejos técnicos escolares sirven no solo para socializar sino para mostrar la competitividad docente de las educadoras, donde el deber ser es el telón para reconocer las buenas prácticas. Ante ello, Jazmín explicó:

La reforma está aterrizando en los Jardines de niños mediante los consejos técnicos, porque hacía ya vamos, cada consejo técnico, les digo hay una palabra diferente que nos vamos a ir apropiando, (...) hay una palabra clave en cada consejo técnico, que nos debemos apropiarnos, ¿Por qué vamos hacia eso? Porque vamos a llegar a una planificación argumentada y la planificación argumentada, es hablar de.... de porque lo voy hacer y para qué lo voy hacer, quién lo sustenta, que autor lo sustenta, hacía ya vamos, esa es la reforma, atendiendo las cuatro prioridades yo pienso que ya estamos atendiendo la reforma educativa en las aulas, pero como permanencia, como docente o como directivo, hay otro proceso, que eso las tiene preocupadas a las maestras. (E06/20-21).

De esta manera, Jazmín cree que la Reforma Educativa está llegando a los jardines de niños por medio principalmente del dispositivo de los consejos escolares técnicos que se realizan en cada jardín de niños los días viernes últimos de mes, donde se lleva una guía que orienta el desarrollo de cada uno, en su

contenido mensual se implica un reto y un desafío nuevo para que se cumpla en la escuela en tanto el discurso del eslogan sobre la mejora de la calidad educativa es la escuela al centro.

Como homo academicus y representantes de una intelectualidad, las supervisoras ejercen su función con conocimientos curriculares que las dota del poder para orientar los haceres y saberes de las educadoras, son un cuerpo de conocimientos que las distingue y ante ello muestran una actitud positiva para la continuidad de motivación. Alfonsina piensa que:

*Les digo, el examen es lo mismo que tenemos no podemos tener otro fundamento más lo que el mismo programa, emmm... que sería nuestra este.... regla para poder hacer con esa palabrita que nos ha movido a todas que es la argumentación, argumentar, todo nuestro trabajo tenemos que argumentar con lo que nos dieron en la normal del conocimiento del niño, del programa de lo que pretendemos en el nivel, con este...lo mismo la Reforma Educativa, el plan 2011.
(E02/39)*

Alfonsina piensa que la evaluación docente, el desasosiego que provoca los medios de comunicación y ante diversas versiones, existen momentos de turbulencia ante tanta información. La precipitación no tendría porque inquietar a las educadoras dado que los argumentos para demostrar lo que sabe es el programa de educación preescolar 2011, son saberes curriculares que toda educadora debe conocer y dominar, entonces no hay por qué preocuparse, el examen contiene lo mismo que han valorado en los exámenes de carrera magisterial, dado que el programa vigente que se encuentra operando es el mismo que se valoraba, por tanto, los sustentos filosóficos, metodológicos serán los mismos. El programa 2011 seguirá siendo lo que norma el proceso de enseñanza – aprendizaje e incluso es un referente para realizar las argumentaciones que

tanto han inquietado a las educadoras, de manera que, las teorías sobre el desarrollo de los niños no han cambian siguen vigentes.

Alfonsina como intelectual piensa en una realidad objetivada que se puede apreciar dentro del gremio de los maestros, ante las condiciones, sociales y regionales de años pasados, donde las educadoras eran invitadas a trabajar solo por cursar la secundaria, un círculo que fue generando otras ideas y que ahora con la creación del servicio profesional docente estas prácticas se restringen, por lo que quienes han profesionalizado su práctica no tendrían desasosiegos, se tendrán que preocupar quienes no lo hicieron dado que Alfonsina afirmó que:

El mismo gobierno ha creado algunas de las situaciones que hay, porque en determinado momento pues llega un momento en que no se ha pedido la preparación por cubrir, porque el mismo gobierno lo que pretendía cubrir, no tanto en normas, sino cubrir, para que se extendiera la educación en todos los rincones del país, entonces, aceptaron muchas situaciones, personas sin preparación, pero, las mismas lejanías del país, de las regiones, no permitieron también a las personas la preparación y no había la comunicación que había ahorita y que aún ahorita, muchas comunidades carecen de esa comunicación que hay para poderse preparar. Eso mismo ha creado todos los movimientos que hay ahorita. Y la permisión que le dieron al sindicato, todo y bueno varias situaciones. (E02/39- 40)

Alfonsina comparte su reflexión afirmando que: el Estado es culpable de lo que se vive en la actualidad dentro del sistema educativo, porque en años pasados para expandir la educación preescolar a todas las comunidades rurales se aceptaban educadoras solo con cursar secundaria, no se les exigió un título normalista y ahora que quieren normar la profesión de ser maestra surgen muchas dificultades. “Se sobrentiende que la indeterminación provisoria de los posibles es muy diferentemente percibida y apreciada.” (Bourdieu, 2008: 235) En este marco, el sistema entonces, intenta homogeneizar la profesionalización, una problemática

que abre otras, dado que las instituciones del nivel superior cuentan pocos recursos para tal hecho, y es por ello que se empieza apertura el mercado profesionalizante por medio de particulares a fin de contribuir cada educadora a la homogeneidad por lo menos de una licenciatura.

De manera que, la reforma educativa de orden laboral a instituido y regulado quienes serán maestros, para ello ha puesto a disposición un Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, que se puede consultar por todos y cada uno de los ciudadanos mexicanos por medio de la red de internet mediante una página web, donde despliega ventanas con diferente información para cada uno de los interesados en ingresar a una plaza del nivel básico y medio superior, para quienes aspiren a una promoción de la función que desempeñan, para la participación en una evaluación diagnóstica, para la evaluación de permanencia que todos los docentes en servicio tienen que presentar, así mismo para quienes aspiran a ser formadores o candidatos a evaluadores, cada aspecto tiene un hipervínculo que contiene información clara y precisa para que quienes se interesen en ser maestros, promoverse o permanecer en el servicio profesional docente, la evaluación a los docentes como una política de mercado. Ante las nuevas orientaciones Alfonsina como algunas otras docentes muestra:

*En lo particular, si me mueve un poquito la Ley General del Servicio Profesional Docente, pero, decimos que no es; nada nuevo y para mí no es nada nuevo, la evaluación desde que yo entré y vaya que tengo poquitos <años de servicio> unos poquitos más de cuarenta.
(E02/36)*

Alfonsina de manera individual le estremece un poco la Ley General del Servicio Profesional Docente, es una ley nueva, se desconoce sus disposiciones, dado que fue publicada y aprobada por decreto del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos el 11 de septiembre del 2013, la cual contiene ochenta y tres artículos con disposiciones generales que “rige el Servicio Profesional Docente y

establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.” (LGSPD, 2013:1) Es decir, son decretos generales sobre la regulación de un reordenamiento de carácter laboral más que curricular, la evaluación es un mecanismo al paso de los años se acepta y se familiariza.

La reforma educativa del 2013 concreta lo instituido en el campo educativo, lo cual tuvo su construcción a partir de sus implicaciones históricas sociales, las políticas educativas que reordenan el sistema educativo mexicano, modifican el contenido del artículo 3º constitucional, retoman algunas disposiciones; se mantiene el discurso de la calidad educativa, ante el reconocimiento de la identidad cultural del país, garantizar la igualdad de la educación, nuevas disposiciones para el ingreso y permanencia al sistema educativo, mismas disposiciones que harían necesario revisar la ley general de educación, ante ello se hace institución lo instituido de las prácticas educativas que estaban ya puestas en marcha desde 1992 con la introducción del programa de carrera magisterial. Mireya explicó algo de la nueva reordenación de ascensos:

Ya te enteraste. Ahora vas a hacer el examen de permanencia y si lo pasas con sobresaliente te van a dar el estímulo, que no se reflejará en tu 07, sino, como un estímulo por un año, si lo mantienes por cuatro años con sobresaliente, entonces te dan el nivel K que es el 1 y podrás aspirar al segundo, sino te lo quitan, imagínate, yo por eso solo voy a presentar un año el examen y aunque no lo pase ya no voy a preocuparme, porque meto mis papeles para la jubilación, ¡todo está horrible, nos pegó a los derechos laborales que ya habíamos ganado, horriblemente todo!, ahora todos desde jefes de sector, asesores, docentes y supervisores tendremos que entrarle al examen de permanencia como las que pretenden tener su plaza. (E01/12-13)

En el discurso de Mireya hay un entramado ante el nuevo orden de la profesionalización, le aterra es sancionador para los derechos laborales, la creación de nuevas instituciones como fueron la ley del servicio profesional docente y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, ambas con disposiciones, acuerdos, erogación de artículos y fracciones que ciertamente obliga en general a los trabajadores de la educación a tener un nuevo juego político de los actos que se ejercen desde diferentes actores educativos, dichas disposiciones legales ponen a la sociedad en general en alerta y fijar la mirada en los maestros, que despliegan nuevos tabúes, creencias, mitos sobre las prácticas educativas y ante los actores educativos se generan desde la psique momentos cruciales para reorientar una vida profesional, se hace incierto el trabajo laboral, y muestra un panorama oscuro en estos momentos de crisis.

Ante el deber ser de una educadora esta una supervisora que, en poco tiempo de la tormenta social sobre la reforma, se apropió del discurso masivo social que repite al tenor de los medios de comunicación y discursos políticos:

*Y además la gente que no sirve lo siento mucho y hay tantas oportunidades que le han dado a la gente para prepararse, ¡tantas! porque hay infinidad, anteriormente, solamente en la normal podían hacer la licenciatura, ahorita hay muchas oportunidades, en algún momento para hacerlas en línea, para presentar en un solo examen por CENEVAL, cuando no tienes tú la licenciatura, pero la hemos dejado porque estamos en una zona de confort y de comodidad.
E02/39)*

Alfonsina repite lo que se generó por los medios masivos de correr a los maestros que no pasarán las evaluaciones, toma como eje rector el reconocimiento de las docentes que estudiaron una licenciatura, es decir, se continuaron profesionalizando, pero aquellas que no lo hicieron, dice los siento, como expresión de un rechazo para quienes permanecen en una zona de confort, si en su camino encuentra educadoras sin licenciatura, lo siente a correrlas.

Ante diferentes manifestaciones que expresaron las supervisoras como sujetos de un homo academicus y poseedoras de una vasta experiencia, de saberes ante el imperativo del deber ser están frente a su función que las legitima para ser cómplices de la Reforma Educativa, son profesionales de la educación que son el referente y apuntalamiento para vigilar y controlar las prácticas docentes de las educadoras, de cuidar que todas sean profesionales en educación preescolar.

5.3. ¡Yo las veo muy preocupadas por la evaluación!

La formación de las educadoras se desfigura ante el deber ser, se limita la posibilidad de una continuidad social, que construye la identidad, dado que, los imaginarios exigen un maestro maravilloso, único capaz de cubrir las expectativas omnipotencia y omnisapiencia. Tal problema, no solo limita, sino que neutraliza a los seres humanos capaces de desarrollar su creatividad e imaginación para vivir y manifestarse plenamente como seres humanos con sentimiento y emociones.

Ante tal problema las educadoras manifiestan en la búsqueda de la perfección ser la mejor educadora, es por eso que quienes ejerce la función de supervisar pueden afirmar que: “¡yo las veo muy preocupadas por la evaluación!,” el pánico moral que expresan algunas educadoras ante la Reforma Educativa, es una perturbación moral centrada en demandas acerca de que intereses directos han sido violados , todas y cada una de las expresiones que las supervisoras observan en las educadoras que se encuentran a su cargo, son temores ante la posibilidad de no tener las capacidades para competir ante las demandas de las diferentes instituciones, angustias por estar frente a un examen de conocimientos, nervios ante tanta información masiva que circula, todo ello provoca un sobresalto que perturba su moral personal. Loraine piensa que:

Nos bloquean ¡no porque te van a correr, no, porque ya, de jefe de sector vas a pasar a barrer!, yo no lo veo así, yo lo veo, como que nos tenemos que ocupar de leer más, a estudiar más, a

preparamos, porque estamos con otro tipo de niños, si, los niños todo cuestionan, tú lo sabes, saben muchooo, saben mucho, tienen saberes muy importantes, saberes en los cuales dices, pero, que, que ahorita como voy a retrasar, como voy atrasar un proceso si, los niños me superan en esto, entonces, ahora, tú tienes que darles más, retarlos, así, a desafiarlos, en el buen sentido pedagógico, lo que se debe hacer, entonces, viene una reforma en donde todos tenemos que entrarle que, que, qué ver en que estamos fallando, que más tenemos que aprender, porque desafortunadamente muchos vemos como que tienen un confort, como que nada más voy como que medio les enseñó, quieren como que estar enseñando, cómo cuando salieron de la escuela o con la misma, las mismas prácticas, no, tienes que cambiar. (E05/17)

Lorraine desde su función considera que los medios acorralan la mente a partir de eslogan te van a correr, son pánicos morales que se prevén para ser exitosos, se conectan con transformaciones fundamentales en las placas tectónicas del orden, cada aparición como un atolón volcánico. Es su reaparición la que confirma su status como perturbaciones morales de orden significativo, la mente responde inmediatamente a gran velocidad, si me corren que haré, como mantener una familia, como sobreviviré, etc., pero ello es previsto para dar a conocer la restructuración del sistema educativo, es dar un soporte a los movimientos que se están generando en su contra que están manifestándose, son válvulas o pivotes de escape que permite a su vez un control de los movimientos que se oponen a la aceptación de la propia Reforma Educativa.

Diversos supuestos circulan entre las educadoras quienes serán sometidas al proceso de evaluación ya no voluntariamente como en carrera magisterial sino de manera obligatoria. En este sentido la evaluación “representa un trabajo de imaginación, sino es que, del imaginario, porque hay que inventar y construir los referentes que no están dados a priori.” (Ardoino, 1986: 18) Es decir, se constituyen nuevas formas de las prácticas, para cada actor social, la reforma se

significa de manera específica donde se ponen en juego todos los imaginarios sociales construidos.

Es por ello que, algunas educadoras actualmente viven momentos de tensión por la evaluación que conlleva a estados anímicos de desequilibrio mental, se ven violentadas simbólicamente ante su quehacer docente, la palabra evaluación provoca una desestabilidad emocional. El malestar docente provocó que se descuide el proceso de enseñanza- aprendizaje, representa riesgos y prejuicios sobre los servicios educativos que prestan. “El llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública, en una medida realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación.” (Giroux, C.f.: 171), Es decir, están frente a una coacción que les representa un reto nuevo, provoca un desequilibrio psíquico como lo observa Loraine:

Yo las veo muy preocupadas por la evaluación, ¡NO,NO,NO! incluso tristemente te puede decir, a lo mejor ahorita yo tengo ahorita diez docentes, de las tres zonas escolares, (...) debo decirte que la mitad, ¡nerviosas, preocupadas, lloran, descuidan los grupos, descuidan los grupos, mal humoradas!, eh te preguntan, es que no me ha llegado la clave, como si yo hubiera formado las claves, (...) a nosotros nos están asesorando, a nosotros nos están enseñando junto con ellas tenemos, porque, es nuevo, (...) le digo: es que todo lo tienes maestra, no te preocupes, no lo veas así, tienes que estar tranquila no va a pasar nada. E05/21-22)

Loraine percibe que las educadoras les inquieta que es lo que va a pasar en su vida profesional a partir de la evaluación docente, están intranquilas porque no conocen las nuevas disposiciones y los nuevos lineamientos que regularán sus prácticas, esto les alarma además porque en las noticias televisivas, los noticieros de la radio y los periódicos locales y nacionales de manera continua informan sobre los hechos que suceden ante diversos acontecimientos que se han dado

primordialmente en el estado de Guerrero, Oaxaca y Chiapas ante la oposición de la Reforma Educativa.

Ardoino, (1986) plantea que, en lugar de cambiar las prácticas, se modificó el vocabulario, y se tiende a hora a hablar de evaluación allí donde se discute de control disimulado, así mismo, la evaluación se basa en los términos de significado y significación, implica un cuestionamiento sobre el sentido. De manera que, el término de evaluación continua, siendo ambiguo, pero lo cierto que a partir de la palabra se conocen los mundos y donde subyacen sentidos y significados y en razón de ello se generan múltiples malestares docente como lo compartió Jazmín:

¡Qué crees, que les está costando trabajo!, porque para empezar el examen las tiene muy preocupadas, no sabemos en qué momento nos toque el examen y... si, aunque tengas los conocimientos a veces los nervios traicionan y eso no quiere decir que yo sea mala educadora, verdad, pero están muy preocupadas. (E06/20)

Dado que, la evaluación se ve con una perspectiva desde lo cuantitativo y en la ambigüedad del término mismo que se ha utilizado históricamente se disfraza para legitimar el control, que es diferente de utilizar la evaluación como proceso para identificar fortalezas y debilidades y así proponer acciones de mejora, sin embargo, lo institucionalizado sobre la evaluación presenta un requisito para la permanencia en el servicio. Hay un efecto perverso que revela e “ilustra de maravilla el desconcierto y la incompreensión de los tecnócratas que nos gobiernan frente a una realidad a la que felizmente, ellos no llegan jamás a dominar totalmente, en despecho de sus fantasmas de poder absoluto.” (Ardoino, 1986:7), de manera que se solicita por los expertos un modelo que carece de fundamentos bien definidos.

Específicamente la evaluación para la permanencia en el servicio no solo del nivel preescolar sino para la educación básica y media superior se institucionalizó de lo que se instituye a través del programa de carrera magisterial, no se consideraba como un medio para la permanencia, sino como un medio de estímulo para que

los docentes se continuaran preparando, por lo que al convertirse en obligatoria, hay resistencia por parte del gremio de las educadoras como de los profesores de otros niveles y modalidades. Estas acciones ponen a las educadoras en una tensión, única e impensable como lo compartió Alejandra:

Mira, los notos muy fuertes, en cuanto a las acciones de las compañeras, ¡están presionadas! (...) en su semblante se muestra la desesperación y la angustia, aunque uno las quiera ayudar, te dan indicaciones. (E04/17)

Alejandra permite pensar que son acciones del sistema educativo que van más allá de lo nacional, ahora se encuentran implicados múltiples organismos internacionales que firman acuerdos para establecer un orden mundializado, es por ello que, las conductas de angustia manifestadas por las educadoras son el reflejo de la percepción en la existencia de monstruos que atacan a la proletarización, quienes se encuentran sin la formación profesional que se exige para una educación neoliberalista.

Las acciones son tan intensas que tienen grandes repercusiones en las personas sensibles, quienes han creído que su entrega a una profesión es por vocación, por una idea romántica de tener un gusto por los niños, de pensar en que ser educadora es una carrera de entrega al amor, lo bonito, lo dulce, cuyos aspectos caracterizados queda fuera en este nuevo sistema, ahora la educación se comercializó,, es un campo laboral que está disponible a todos los mexicanos que cumplan con los requisitos y demuestren tener las capacidades para el ejercicio de la función, los nuevos maestros no solo serán normalistas, sino licenciados con diferentes terminaciones disciplinares.

Sin embargo, quienes ejercen la función de supervisión vigilarán los procesos las prácticas en razón de lo que se instituye, de lo que debe ser, de hacer en cada una de las funciones, a ellas les corresponde vigilar y control a las educadoras, tienen que cumplir con su trabajo como se realiza, la evaluación se realizará en función a lo que se acuerde y en razón de cada una de las especificaciones, cada

supervisora estará para mantener el equilibrio ante el pánico moral que se provocó, pero finalmente hay una responsabilidad que cumplir como lo compartió Fátima:

Ahorita lo he notado con la presión de trabajo que estamos, que... la Secretaría de Educación Pública nos este, con... con lo de la evaluación, con tanta información y mal información que de alguna manera siento que están presionadas las maestras, entonces, como que eso altera, siento que está alterando hasta su estado anímico y de alguna manera este, repercute en nuestros niños. (E10/21)

Fátima ha visto de manera directa como se les impone el trabajo a las educadoras, como se les violenta simbólicamente para que cumplan con el trabajo, dado que son instrucciones que reciben de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Hidalgo, entonces el ambiente es tenso por tanta información sobre la evaluación, se genera un pánico moral, es su reaparición que confirma su status como perturbaciones morales de orden significativo. Esto es lo que hace renacer el lugar que se ocupa, la posición jerárquica que se confirma desde diferentes sentidos y significados.

La angustia como fuerza que se ejerce fuera de sí mismo donde se dan momentos de ruptura. En la locura de sí mismas de algunas educadoras ante el deber ser de lo institucionalizado la presión psíquica que se ejerce también tiene sus implicaciones, se conjuga un ambiente social de supuestos, información diferente, nuevos esquemas sobre el deber ser de la educadora, sin tener las herramientas necesarias de formación profesional. Los estados psíquicos de las educadoras frente a la evaluación, es de represión, dado que, el lenguaje compartido se pone en crisis, “por no hacer reconocer en él la singularidad de nuestra palabra.” (Käes, 1996:15) Es decir que, la identidad docente de ser educadora, sufre en momentos actuales una re-estructuración, hay en estos momentos de institucionalización de la evaluación un sufrimiento que contiene y reprime, dando un reforzamiento de la propia alienación institucional. Es por ello que, Fátima refiere que hay:

¡Mucha preocupación, aunque si el compromiso! aunque hay detallitos que, si nos faltan por este resolver, estamos de alguna forma cuidando dándole los detalles los elementos, ¡preparándolas más que nada para que pueden afrontar la evaluación, pero más que... si verdaderamente cada quien hiciera la función que nos compete, ¡no estaríamos así! si cumpliéramos con todos los lineamientos y con todo lo que el programa nos dice o sea no habría ningún problema, no estaríamos en este estrés. (E10/23)

En la psique de las educadoras hay una ansiedad que es parte de la vida de un ser humano, pero actualmente se incrementa ante la noticia de la creación de las nuevas instituciones, hay una oscuridad para transitar hacia el camino donde no se conoce el trayecto, alumbrarse es la llegada de la luz, es conocer las leyes, saborearlas y re-orientar el trayecto personal partir de saber qué es lo que realmente subyace en el discurso para saciar la intranquilidad que les esta provoca múltiple información, dado que existe una responsabilidad para ejercer un trabajo profesional.

Desde la función de supervisión Fátima toma medidas preventivas para apoyar a las educadoras, considera poseer los conocimientos y asume su compromiso, es por esto que Fátima prepara a su personal previamente para la evaluación del desempeño, para que tengan mejores resultados de acuerdo al programa de incentivos, que se valoran en una escala de no suficiente que permitirá enviar a la educadora a regularización para tutoría y una formación continua; suficiente, la educadora permanece por cuatro años y participa en los programas de desarrollo profesional; resultados de destacado lo que le posibilita en participar en el programa de promoción en la función; e incremento, tiene la posibilidad de un ascenso en el Programa de Promoción en la función que se ejerce y recibir adicionalmente un estímulo económico.

En suma, la reforma educativa del 2013, permite a las supervisoras investigadas, dar cuenta del ambiente socio-afectivo que viven algunas educadoras con las que conviven, mostrar el sentido que tiene la reforma, sin embargo, cada una de ellas

están dispuestas a controlar y vigilar en el nivel de preescolar, un servicio que mejore cada vez más, a partir de cuidar que cada una de las acciones de educadoras se cumplan de acuerdo a la regla y a la norma. Los momentos de crisis son aquellos que les permiten mostrar alianzas entre los sujetos que poseen diferentes posiciones sin perder de vista su deber ser porque ya se encuentra incorporado en su corpus de saberes y conocimientos.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la tesis permitió comprender que las educadoras que ejercen la función de supervisión construyeron saberes a lo largo de su vida profesional en estrecha relación con otros sujetos y con base a las condiciones sociales de una época trascendental en momentos coyunturales de políticas educativas prevalentemente de la modernización educativa, de ahí que sus prácticas para controlar, vigilar y disciplinar a las educadoras en cada una de las zonas escolares tiene como fundamento un deber ser hecho cuerpo del cual se apropiaron, el cual se constituyó por sentidos y significados que incorporaron a partir de sus relaciones con las sociedades propias de la época que les tocó vivir, dieron forma así a sus propios procesos identitarios que las identifica en un proceso relacional.

Las educadoras investigadas como sujetos racionales son capaces de relacionarse profesionalmente con una ética y una moral que tiene su fundamentación en un deber ser basado en una buena voluntad, este como imperativo de valores que se transmiten de generación en generación mediante la perpetuación de prácticas. El posicionamiento como supervisoras les permite ser transmisoras de prácticas educativas que tienen una historia social, son quienes perpetúan las prácticas en las nuevas generaciones al relacionarse en cada zona escolar.

Este grupo de educadoras se distinguen a partir de las formas en que se relacionan, son poseedoras de saberes que adquirieron mediante un proceso constante de reconfiguración con otras supervisoras antecesoras que abrieron camino, es decir, construyeron su propia identidad que las diferencia pero a su vez ello es razón de su propia existencialidad de una vida ordinaria, es por ello que el desarrollo de la tesis tiene los argumentos para reconocer cómo perpetúan los habitus estructurados al paso de los años. Las ideas, nociones y concepciones que tienen sobre sus prácticas se configuraron durante toda su vida personal y profesional al relacionarse con otros sujetos específicamente del campo educativo,

ello les permitiría transitar por su vida profesional con imaginarios sociales de ser una buena o mala educadora, los cuales utilizan para valorar a los grupos que observan en cada una de las zonas escolares que tienen a su cargo.

De manera que, el cuerpo de saberes y conocimientos sobre sus prácticas tienen un fundamento social – histórico que devela una complejidad del tejido social que solo se puede comprender desde su realidad subjetiva. El conocer parte del proceso identitario es un reconocimiento que puede comprenderse a partir de su especificidad como grupo donde se ponen en juego un conjunto de habitus que no solo las distingue sino también son parte de un conjunto de ideas, nociones y concepciones que tienen sólidas al formarse la imagen de ser educadora, cuyas prácticas perpetúan en los haceres propios de las educadoras con las que se relacionan en su vida cotidiana.

Finalmente, puedo afirmar que el acceso a la carrera de educadora no es un deseo puro, sino que se encuentra impuesto por prácticas sociales existentes en una sociedad, que la entrada al campo de lo educativo es una tarea que se legitima en la burocracia, en las prácticas de la vida ordinaria marcadas por tiempos y espacios que les toca vivir a cada uno de los sujetos al posicionarse para vigilar y controlar. Los retos, desafíos y avatares propios de la profesión que las hicieron poseedoras de habitus propios de otras educadoras son la guía para distinguirse y perpetuar las prácticas. Las nuevas educadoras entonces tendrán que aprender a realizar múltiples tareas administrativas, de socialización, pedagógicas sobre todo al prestar sus servicios en comunidades rurales.

La función de supervisión como un acto de buena voluntad está en estrecha relación a los planteamientos de cada política educativa, son quienes legitiman, se posicionan en las jerarquías para el disciplinamiento de los deberes. En esta dinámica la perpetuación de habitus instituidos se hacen leyes que se ven ahora transformadas en leyes del servicio profesional docente para perpetuar las sanciones y un control vigilante desde su función.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Villanueva. (1992). *Estudio introductorio. La hechura de las políticas. México*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- AGUIAR, Fernando. (1999). *Racionalidad e identidad. Una crítica a Alessandro Pizzorno*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Revista internacional de sociología. Núm. 24 España
- ALVAREZ, Gayou, Jurgenson Juan. (2005). Introducción a la investigación cualitativa. En: J.J. Gayou. *Cómo hacer investigación Cualitativa*. Fundamentos y metodología. MÉXICO. Editorial Paidós.
- ANZIEU, D. y Jacques Yves Martin. (1997). Capítulo V. Poder, estructuras, comunicaciones. En: *La dinámica de los grupos pequeños*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- ARDOINO, Jacques. (1986). La evaluación como interpretación. En: S. T. (Traducción). *Instituto de Investigaciones en Educación*. México. Universidad Veracruzana.
- ARDOINO, Jacques. (1997). La implicación. Tr. Patricia Ducoing. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. México. UNAM.
- ARNUAT, Alberto. (2010). Gestión del Sistema Educativo Federalizado 1992-2010. En A. Y. (Coord). *Los grandes problemas de México*. Educación VII. México: Colegio de México.
- ANZALDÚA, Arce Raúl Enrique. (2010). *Imaginario Social: Creación de sentido*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- AUGÉ, Marc y Colleryn Jean Paul. (2005). El trabajo de campo, la lectura, la escritura y Superar las falsas latencias. En: *¿Qué es la antropología?*. Barcelona. Paidós.

- BALL, S. (1987). 5. *La dirección: oposición y control*. En: *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- BALLESTEROS Leiner Arturo. (2011). Profesión docente y participación sococial: Civildad y educación ciudadana. En: Serrano Catañeda José Antonio y Ramos Morales Juan Mario. *Trayectorias biografías y prácticas*. Editorial. Nuevos Horizontes educativos. UIniversidad Pedagógica Nacional
- BAJTIN, Mijail. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. España: Anthropos.
- BERGER L. Peter y Luckmann Thomas. (2003). *La construcción social de la realidad*. Editores Amorrortu. Buenos Aires
- BOGDAN y Taylor. S. (1992). La metodología de la interpretación. En: *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-XOCHIMILCO.
- BERSTEIN, Basil. (1999). Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas. En: *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. España. Morata.
- BOLIVAR, Antonio. (2001). Recogida de datos biográficos, instrumentos. En: D. José Antonio Bolivar, *La investigación biográfico-narrativa en educación. Comunicar y transformar*. Barcelona: La Muralla.
- BOURDIEU, P; Chamboredon J.C. y Passeron J.C. (1978). *Introducción. Epistemología y metodología y La construcción del objeto*. En *Ibíd. El oficio sociológico*. México. Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre. (1980). *La identidad y la representación: elementos para la reflexión crítica sobre la idea de región*. Revista de ciencias sociales. Núm. 35. Paris.

- BOURDIEU, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. En J. Joaquín. Editorial Anagrama. Barcelona España.
- BOURDIEU, Pierre.(2002). *Campo de poder, Campo intelectual*. Editorial Montessor.
- BOURDIEU, Pierre. (2003). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. México: Editores. Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre. (2006) *La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región*. Revista debate Ecuador. No. 67. Quito, Ecuador.
- BOURDIEU, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Editores siglo veintiuno. México.
- BOURDIEU, Pierre. (2008). *Humus Academicus*. Editores Siglo Veintiuno. Argentina, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre. (2012). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Ediciones PRISA.
- BOURDIEU, Pierre y Francois Gros. (s.f.). *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*. Universidad Futura. Vol. 2. No. 4. México. UAM -Azcapotzalco.
- BOURDIEU Pierre y Loïc Wacquant. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Artes gráficas Delsur. Argentina.
- BRETON Le David. (2002). *La sociología del cuerpo*. Colección claves. Ediciones. Nueva Visión. Buenos Aires.
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, COMIE. (2018). *Historia. Curriculum del COMIE*. Consultado en febrero del 2018. En: <http://comie.org.mx/v4/secciones/historia>.

- CONGRESO DE LA UNIÓN, Cámara de Diputados. (2014). *Ley General en Materia de Delitos Electorales*. México.
- CARBONELL, Jaume. (2001). La innovación Educativa Hoy. En: *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CASTELLS, Manuel. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid Editorial Alianza.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1989). Introducción y La institución y lo imaginario: primera aproximación. En: *La Institución imaginaria de la Sociedad*. Tomo I. Barcelona. Editores Tusquets.
- CAMARA DE DIPUTADOS. (2013).Ley General del Servicio Profesional Docente Consultado En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- CERTEAU, De Miche. (1993). El barrio de la Croix – Rousse. En: M.D. Certeau, *La invención de lo cotidiano. 2: Habitar, cocinar,* México. Universidad Iberoamericana.
- CURCÓ, Carmen y Maite Ezcurcia. (2009). Identidad personal e identidad cultural un panorama. En: *Discurso, Identidad y Cultura: Perspectivas Filosóficas Y Discursivas*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- COSER, L. (1978). Las instituciones voraces. Visión General. En: *Las instituciones voraces*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHIHU Amparán Aquiles. (2007). La construcción de la identidad colectiva. En: Alberto Melucci. *Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*. Vol. 3. Núm. 1. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Distrito Federal. México
- DE FINA, Anna. (2009). Identidad grupal, narrativa y autorepresentación. En: Curcó Carmen y Maite Ezcurcia. *Identidad personal e identidad cultural un*

panorama. Discurso, Identidad y Cultura: Perspectivas Filosóficas Y Discursivas. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

DELORY, Christinne Momberger. (2014). En: B. Y. *Experiencias y formación. Biografización.* Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 19. núm 62.

DEWEY, John. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Ediciones Morata. Madrid

DUBET, Françoise. (1989). *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto.* Volúmen 7. España.

DUBET, Françoise. (2006). *Sociología de la experiencia escolar.* VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario.* Consultado el 10 de julio del 2017. En: <http://dle.rae.es/?id=LmJyKiO>

DIET, E. (1998). 5. El tanatóforo. El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones. En: René Kâes, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales.* Buenos Aires: Paidós.

ECO, Humberto. (2005). El nombre de la rosa. En. Pochtar Ricardo. Editorial Lumen. España.

ENRIQUEZ, Eugene. (2002). La formación y los formadores. En: *La institución y los organizadores en la educación y la formación.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

ETZIONI, A. (1993). Racionalidad y Felicidad. El dilema de la Organización. Control y jefatura de la organización. En: *Organizaciones Modernas.* México: UTEHA.

- EISNER, W. Elliot. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio?. En: E.E.W. *El ojo ilustrado*. Barcelona. Paidós.
- FERNANDOIS, Eduardo. (2009). Wittgenstein, Geertz y la comprensión de las metáforas. En: Curcó Carmen y Maite Ezcurcia. *Identidad personal e identidad cultural un panorama. Discurso, Identidad y Cultura: Perspectivas Filosóficas Y Discursivas*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- FERRY, Gilles. (1990). La tarea de formarse. En: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FERRY, Gilles. (1990). Adquirir, probarse y comprender. y “as metas transformadoras. En: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Mexicana. México.
- FILLOUX, J. (1993). Algunas consideraciones sobre la investigación educativa. En: P. Landesmann. *Las nuevas formas de investigación educativa*. México: Ambassade de France au Mexique- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- FUNDACIÓN DEL INSTITUTO CIENCIAS DEL HOMBRE. (1989). La Evaluación Educativa. En J. y. García Ramos. *Diagnóstico, Evaluación y toma de decisiones*. Madrid. Rialp.
- FOUCAULT, Michel. (2004) *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Editores: Siglo veintiuno. Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel. (1986). ¿Por qué hay que estudiar el poder?: la cuestión del sujeto. En: Wright Mills y otros. *Materiales de sociología crítica*. Madrid. La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno. Editores Argentina. Buenos Aires

- FROMM, Erich. (1992). La condición humana social. En: Herrendorf, Daniel (Comp.) *Sociología de los derechos humanos*. México. Comisión Nacional de los Derechos humanos.
- GARCÍA, Vázquez María de Lourdes. (2010). El sentido como fundamento de elección y decisión del docente en su formación. En: A.A. (Coord). *Imaginario Social: Creación de sentido*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- GARCÍA, Susana y Liliana Vallena. (1992). Una perspectiva teórica para el estudio de los valores. En: *Normas y valores en el salón de clases*. México. Editores Siglo veintiuno.
- GEERTZ, Clifford. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GUEVARA, Niebla Gilberto. (2011). *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Secretaría de Educación Pública. México.
- GIMÉNEZ, Gilberto. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En L. I. (Coord). *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GIMÉNEZ, Gilberto. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Volúmen. 2 México. CONACULTA. ICOCULT.
- GIMÉNEZ, Gilberto. (2007) Estudios para una cultura y las identidades sociales. Colección intersecciones. México
- GIMÉNEZ, Gilberto. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.

- GIROUX, Henry. (s.f.). Los profesores como intelectuales transformativos. *En: Los profesores como intelectuales. Hacía una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- GOBIERNO FEDERAL. (1992). *Archivo de la Cámara de diputados*. Recuperado en: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/2_educacion.htm
- GOFFMAN, Erving. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editores AMORRORTU.
- GOFFMAN, Erving. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Editores Amorrortu. Buenos Aires. Madrid
- GUBER, Roxana. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento y A dónde y con quiénes: preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. *En: El Salvaje Metropolitano*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- HUSEN, Torsten. (1988). Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión. En Dendaluce, Iñaki (Coord). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.
- HURTADO, Guillermo. (2009). Como convertirse en otra persona sin dejar de ser uno mismo. En: Carmen Curcó y Maitye Ezcurdia. (Comp.) *Discurso, Identidad y Cultura: Perspectivas filosóficas y discursivas*. México. Universidad Autónoma de México.
- INEE. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2015). *Los docentes en México. En Informes 2015*. México: INEE.
- JÜRGEN Habermas. (1998). *Ciudadanía e Identidad Nacional* .Madrid.
- JACKSON, Philip. (1999). Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal. En: *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu.

- JIPSON, A. Janice. (2005). Todos los niños del mundo: Porqué me volví reconceptualista. En: Susan Grieshaber y Gaile S. Cannella. (Coords.). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. En. México. Fondo de Cultura Económica.
- JODELET, Denise. (2002). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Serge Moscovice (Coord.) *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*. México. Paidós.
- JODELET, Denise. (2007). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Artículo publicado por la revista francesa CONNEXION, N° 89
- KÄES, René. (1996). Realidad y sufrimiento en las instituciones. En: *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- KANT Manuel, (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Traductor: García Morente Manuel. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa. San Juan Puerto Rico.
- KOSIK, Karol. (s.f.). El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción. En: *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- KUHN, Thomas S. (1991). El camino hacia la ciencia normal y Naturaleza y necesidades de las Revoluciones Científicas. México. Fondo de Cultura Económica.
- LABAREE, David. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalización. En: *desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- LATAPÍ, Pablo. (1984). La reforma educativa. En: *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. Nueva imagen. México.

- LAPASSADE, G. y Loureau, R. (1981) Tres niveles de análisis y de intervención. En: *Claves de la psicología*. Barcelona, Ediciones Laia.
- LAPLANCHE, Jean y Pontalis Jean – Bertrand. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- LE GOFF, Jacques. (2005). *Pensar la historia*. México. Editorial PAIDÓS.
- LEPPANIEMI, Cynthia. (2013). *Tu felicidad depende de tu actitud: Estrategias para cambiar tu vida y sentirte pleno*. México. Editores. DIANA.
- LEYVA, Gustavo. (2012). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y teoría social hoy. En: De la Garza Enrique y Leyva Gustavo (Coord.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- LIZCANO, Emmanuel. (2010). Hablar por metáfora. La mentira verdadera (O la verdad mentirosa) de los imaginarios sociales. En. A.A. (Coord.). *Imaginarios Sociales: Creación de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- LOAEZA, Soledad. (1989). *México 1968: Los orígenes de la transición. Foro Internacional*. Vol. 30. Núm. 1.
- LOUREAU, G. L. (1981). *Tres niveles de análisis y de intervención. Claves de la sociología*. Barcelona: LAIA.
- LOYO, A. B. (2010). Política educativa y actores sociales. En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli. (Coords). *Los grandes problemas de México*. Vol. VII. México: El Colegio de México.
- LUCKMANN, P. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- MAALOUF, Amín. (2013). *Identidades Asesinas*. En: Fernando Villaver (Traductor). Alianza.

- MALINOSWKY, Bronislaw. (1985). *Crimen y costumbres en la sociedad Salvaje*. Editorial planeta . España. Agostini
- MARDONES, J. y Ursúa N. (1982). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. En. J. y Mardones. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México. Editores Coyoacán.
- MARTÍNEZ, Rizo Felipe y Emilio Blanco. (2010). La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. En: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli. *Los grandes problemas de México*. Volúmen VII. Educación. Colegio de México.
- MC EWAN, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: Hunter, McEwan y Kieran Egan (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEAD H. George. (s.f.). La génesis del self y el control social. *En la psicología del presente*. Ediciones REIS
- MEDINA, Patricia. (1985). *Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente*. En: Revista Pedagógica Vol. 6 Núm.19. UPN/México.
- MENA, José. (1986). ¡Solo la escuela racionalista educa! Declaración de principios: fundamentos científicos y consecuencias sociales de esta escuela. En: Martínez Assad, Carlos. *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*. México, SEP/Ediciones el Caballito.
- MILLS, W. (2000). Sobre la artesanía intelectual. En. *Ibíd.* La imaginación sociológica. México. Fondo de Cultura Económica.
- MIRANDA, Guerrero, Roberto. (1996). La patria y el catecismo. (1850-1917). En: *Estudios sobre las culturas comtemporáneas*. Diciembre, vol. II, núm.,. 4. Universidad de Colima. México.

- MUSICANTE, Rubén. (2005). *De las pulsiones, del narcisismo y del goce*. Editorial Brujas. Argentina
- MOSCOVICI, Serge. (1984). De la ciencia al sentido común. En: Serge Moscovici. (Coord). *Psicología Social, II*. México. Editorial Paidós.
- MORERA, Llacuna Jaume. (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. Ministerio de trabajo y Asuntos sociales. Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. España.
- MORIN, Edgar. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Colecciones Teorema. Madrid.
- NAVARRETE, Cazales Zaira. (2010) La interpretación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo. En. Silvia Fuente Amaya & Ofelia Piedad Cruz Pineda. (Coords). *Identidades y políticas educativas*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- NORIEGA, Margarita. (2010). Sistema educativo Mexicano y Organismos internacionales. Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. En: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords.) *Los grandes problemas de México*. Volúmen, VII Educación. El Colegio de México.
- OCAMPO, López, Javier. (2005). *José Vasconcelos y la Educación Mexicana*. En: Revista: Historia de la Educación Latinoamericana. Núm. 7 Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- ORNELAS, Carlos. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ORNELAS, Carlos. (2008). *El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13, Núm. 37. México.

- PASCUAL, Antonia V. (1988). La educación en valores desde la perspectiva del cambio. En: *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea.
- PASSERON, P. B. (1993). El barrio de la Croix-Rousse. En: M. Certeau, *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- POE, Edgar Allan. (1999). *El escarabajo de oro*. En: Edgar Allan Poe (1999). Narraciones extraordinarias. Ediciones, Edimat.Madrid.
- PÉREZ, Álvarez Luis. (2010). El vínculo con la institución como objeto transferencial. En: A.A. *Imaginario social: Creación de sentido*. Universidad pedagógica Nacional. México.
- RAMÍREZ, Carbajal Juan. (2000). *Los alcances de la función educativa del Estado mexicano*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- RAMÍREZ, Grajeda Beatriz. (2010). Significación y sentido en los procesos de investigación. En. A.A. *Imaginario Social: Creación de sentido*. Colección Educación. No. 14. Universidad Peedagógica Nacional. México.
- REYES, Heroles Jesús. (1985). El liberalismo Social de Ignacio Ramírez. En: *El liberalismo Mexicano en pocas páginas*. 1ª Edición. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- RICOEUR, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México. Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.
- RODRIGUEZ, G. (1986). *Proceso y Fases de la Investigación Cualitativa*. México.
- ROCKWELL, Elsie. (1997). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- SACRISTÁN, G. (2008). Diez Tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: *Educación por competencias que hay de nuevo*. España: Morata.

- SANCÉN, Fernando (2010). La epistemología, base para la investigación en ciencias sociales. En: Juárez, Núñez Jose Manuel y Sonia Comboni Salinas (Coord). El arte de investigar. México: UAM.
- SÁNCHEZ, Puentes Ricardo. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles educativos. México: CISE - UNAM. Revista No. 61. Julio-septiembre
- SANTAMARIA, 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.
- SAVATER, Fernando. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de estudios educativos y sindicales de América.
- SCHÜTZ, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós Iberica. Barcelona.
- SEP-SNTE, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA- SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DEL ESTADO.(1998) *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México.
- SNTE, SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DEL ESTADO. (2008). *Acuerdo por la Calidad de la Educación*. México.
- SERRANO, José Antonio. (2007). Agentes y actores. El escenario de la formación de docentes. En: *Hacer pedagogía, sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: Universidad pedagógica Nacional.
- TAYLOR, S.R. y R. Bogdan. (1992). La entrevista a profundidad. En. *Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- THOMPSON, J. (1998). La metodología de la interpretación. En: *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-XOCHIMILCO.

- TORRES, M. H. (2005). *Análisis de resultados*.
- TORRES, Hernández Alfonso. (2016). *Inicios de la educación preescolar en México. Periódico Milenio de Hidalgo*. 23 de marzo del 2016. Recuperado En:
“http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/educacion_preescolar_Mexico-jardin_de_ninos_18_706309400.html”
- TORRES, Septián, Valentina. (1985). Plan de once años. En: *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. SEP-Ediciones El Caballito. México.
- URSUA, J. M. (1982). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. En J. Y. Mardones. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Cátedra. Tomo 6. México: Ediciones Madris.
- VAUGHAN, Mary Kay. (2001). Introducción y la política cultural revolucionaria. En: *La política cultural en la revolución, Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. Fondo de Cultura Económica. México.
- VALLE, Maximiliano. (1999). Modernización Educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México. En: *Papeles de población*. Abril – junio núm. 020. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México.
- VILLA Lever Lorenza. (2001). *El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación*. Revista de Investigación Educativa. Enero. Abril. Vol. 6. Núm. 11
- VITE, el., A. E. (2014). Hidalgo: noticias, educación, políticas. En T. y. Bertucci, *Balance Anual de la Educación. Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, Morelos y Tlaxcala*. México: UPN.
- WOODS, P. (1993). Análisis y Teoría. En: P. Woods. *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

ZÚÑIGA, Rosa María. (1993). *Un imaginario alienante: la formación de maestros*.
Revista cero en conducta. Número 8.

: