

# SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

---

LETICIA MONTAÑO SÁNCHEZ

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

**RESUMEN:** Este documento presenta algunos de los primeros hallazgos y reflexiones de una investigación etnográfica respecto a los sentidos y significados que en los primeros años de ejercicio profesional cons-

truyen las maestras de educación preescolar.

**PALABRAS CLAVE:** formación, profesores principiantes, enseñanza, procesos formativos.

## Introducción

La investigación etnográfica que he iniciado si bien se centra en los profesores principiantes, es lejana a los trabajos que ven a la formación de maestros por etapas o fases para establecer diferencias entre el profesor novel y el experto; en cambio, es cercana a indagaciones que en una perspectiva socio histórica describen y analizan desde lo que los profesores expresan, el cómo y para qué de su enseñanza, con la intención de develar los procesos para la construcción de saberes docentes a partir de la cotidianidad del trabajo escolar.

Desde una perspectiva sociológica de la vida cotidiana, Heller (1977) señala que no todos los hombres particulares aprenden a usar las cosas y a las instituciones de igual forma, ni al mismo tiempo; “no se lleva a cabo de una vez y por todas, ni concluye cuando el particular llega a ser adulto” (p.22). En este sentido considero que la formación de maestros es un continuo de final abierto (Mercado, 2002), dado que ésta se renueva cada vez que los profesores se enfrentan continuamente a tareas nuevas, aprenden nuevos sistemas de usos, se adecuan a nuevas costumbres; incorporan conocimiento de origen diverso para construir soluciones a las demandas propias de la profesión, por ejemplo en la selección y

tratamiento de contenidos, en el material didáctico a utilizar o el diseño de estrategias para favorecer el aprendizaje en los niños.

## **¿Por qué es importante hablar de los primeros años de ejercicio profesional?**

Lortie (1975) señaló que los principiantes aprenden mientras realizan el conjunto de acciones docentes. Sin embargo Marcelo plantea que ese periodo de continuidad en la formación docente es el eslabón perdido, los estudiantes egresan y después de ello qué sucede en sus procesos formativos es algo poco explorado y por ende poco o escasamente se devuelve a las escuelas normales para buscar mejores dispositivos o mecanismos para la formación docente.

Esta preocupación por los profesores noveles, debutantes o principiantes, no es nueva, en la literatura sobre estudios como los de Eddy <http://www.paperbackswap.com/Elizabeth-M-Eddy/author/> (1975), Veenman (1984), Valli (1992), Toren&Iliyan (2008), Fandiño & Castaño (2008), entre otros, argumentan la necesidad de cuidar los procesos formativos de los profesores que ingresan a la docencia. Algunos señalan que la incorporación a una comunidad profesional, el docente la vive hasta el momento en que inicia su profesión, aun cuando cuente con experiencia desde su rol como alumno. Otros acentúan que es en la escuela donde ser docente requiere de aprendizajes distintos a los adquiridos durante la formación inicial y aprender de otras formas lo que la profesión demanda.

## **¿Por qué pensar el tema de los profesores noveles en educación preescolar? Y ¿Qué relación guarda con el sentido de la profesión docente?**

Son varios los factores que nos invitan a pensar en ello. Durante las últimas tres décadas del siglo XX, los procesos de incorporación de las mujeres al mercado laboral, los cambios en la composición y estructura familiar, así como los movimientos migratorios y los procesos de urbanización crearon la necesidad de responder a demandas de una población cada vez más diversificada que requiere de servicios educativos para atender a niños y niñas en edad infantil.

Estas demandas han propiciado la diversificación de modalidades bajo las que se presta el servicio de educación preescolar en nuestro país, encontramos Jardines de niños ofi-

ciales y estatales. Los jardines de niños públicos y particulares (Incorporados y no incorporados), los Centros de Desarrollo Infantil y Estancias atendidas por la propia SEP, IMSS, ISSSTE, la UNAM, el DIF, por partidos políticos como el PRI, entre otros; los centros de educación inicial; los centros comunitarios de desarrollo infantil; las casas de cuidado infantil. Los jardines de niños a cargo del CONAFE, por dar algunos ejemplos.

Ser un profesional de la educación para la infancia, plantea una visión de educación que abarca desde la educación inicial hasta los primeros años de la educación primaria, así como formas de trabajo diversificadas en función a los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y niñas, y a las particularidades del contexto en que se prestan los servicios educativos.

Aunado a lo anterior, los cambios en los programas educativos para la educación preescolar e inicial han tenido importantes modificaciones respecto a las concepciones sobre cómo aprenden los niños, qué se “debe” priorizar en sus aprendizajes, en las metodologías de trabajo y en la organización de las actividades docentes, esos tránsitos de un programa a otro han marcado el origen de prácticas docentes, que han dejado sus huellas y se hacen presentes hasta nuestros días. Moreno (2005) plantea que en las escuelas de educación preescolar subsisten prácticas cuyos orígenes se remontan a los primeros programas para dicho nivel educativo, tales como priorizar los hábitos de aseo y las prácticas de cortesía.

Si bien es cierto que estas prácticas subsisten, habría que preguntarse, reflexionar y analizar el por qué continúan y qué dicen las docentes al respecto. Por mucho tiempo se pensó que se aprendía a través de recibir información y muchos profesores lo creímos así y diseñamos diferentes estrategias para ello, pero ahora a la luz de conocer los avances científicos respecto a cómo se aprende, necesitamos tomar nuevos posicionamientos frente a los alumnos y frente al conocimiento. Rogoff (1993), establece que el “desarrollo de las destrezas humanas supone aprendices activos, que observan y participan en una actividad culturalmente organizada bajo la guía y ante los retos que otras personas les plantean” (p.43), actividades que tiene lugar en las situaciones de interacción con los diversos miembros de la comunidad, “culturalmente valoradas”, y donde el aprendiz genera conocimientos a partir de que se apropia de lo que construye en la situación interactiva.

En este sentido, cuando Rogoff utiliza el término *aprendices* lo hace para referirse al papel activo de los niños al iniciar y organizar su propio aprendizaje, y para enfatizar la naturale-

za socialmente interactiva de los procesos, en el que la experiencia y el apoyo de los expertos (adultos o profesores) son fundamentales. Al respecto, Wells (2001) subraya que esos procesos no sólo ocurren en los niños, suceden a cualquier edad porque se aprende de manera activa y social.

Entonces, formarse maestro, ser maestro, implica **Aprender en la práctica**, desarrollar un papel activo para descubrir cómo participar, qué ayuda solicitar y qué obstáculos enfrentar; desarrollar relaciones mutuas; definir quién es quién, quién es bueno haciendo qué, quién sabe qué, con quién es fácil o difícil llevarse bien y trabajar conjuntamente (Wenger, 2001). Por consiguiente, iniciarse en la práctica, es una exposición directa a las condiciones reales para su ejercicio y a las pautas de trabajo que ésta demanda, es un aprendizaje iniciático mediante el cual muchos noveles aprenden, pero dice Schön, también muchos prácticos veteranos y críticos de la preparación profesional.

## Los sentidos de la cultura escolar y los aprendizajes de los noveles

Para Viñao (1995, 2001), decir que la escuela es una institución donde existe una cultura escolar, es una obviedad, el problema radica en ponerse de acuerdo sobre qué implica una institución y qué es eso de la cultura escolar o las culturas escolares.

Incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar-, objetos materiales –función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...-, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto, hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que las conforman y definen (Viñao, 2001: 68, 69).

En esta idea de la cultura escolar, quisiera compartir, algunos de los modos de pensar, aún presentes en lo que socialmente significa ser educadora:

“cuando me preguntaban que porque quería ser educadora nunca respondí que era porque me gustaran los niños, si no que yo estudiaba porque, para mí, los niños son espontáneos y capaces de hacer muchas cosas (y conste que no sabía nada de competencias), con ello me daba cuenta que conforme pasaba mi primer año como formación inicial en la Normal, mi profesión se creía un mito y estaba (o está) desvalorizada. Es decir al conversar con familiares o amigos cercanos y preguntarme: ¿Qué estas estudiando? Y al responder que estudiaba para licenciada en educación preescolar, algunos me respondían: “¡Ah! Eres educadora”; “te gustan los niños ¿verdad?”; ¡Qué fácil! Vas a jugar y hacer cositas”; “entonces tú me puedes ayudar a dibujar, recortar, dar ideas para “X” manualidad”, reiterando algunos mitos de lo que es ser una maestra de jardín, que es sólo para mujeres, para las

*niñas bonitas o en algunos extremos hasta comentarios de que somos tontas o bobas.* Las que, si te invitan a una fiesta puedes ser la animadora de los niños, lo cual me hace pensar en cierta ignorancia sobre lo que implica mi profesión. Desvalorizada también por el poco reconocimiento e importancia que tienen el nivel a tal grado de que a pesar de que se han aportado marcos teóricos (Vygotsky, Bruner, Piaget, entre otros) y de que este nivel es la base fundamental para el desarrollo humano. En nuestro país su obligatoriedad apenas desde hace 8 años aproximadamente, se empieza a hacer latente [su reconocimiento] y sin ni siquiera con la relevancia que merece, también por desvalorizada denoto la poca corresponsabilidad que hay por parte de los padres de familia, autoridades políticas y docentes sobre lo que es y significa nuestro nivel” (Entrevista: Ma. 1.).

En las expresiones de la docente, se confirman esas concepciones sociales e históricas que se han construido en términos de los beneficios económicos, salariales y sociales, así como los beneficios que representa para una mujer:

“es una carrera conveniente para una mujer, porque, cuando tuviera mis hijos esta actividad me permitiría atenderlos y no descuidarlos, contaría con cuidados maternos y durante la edad preescolar podrían asistir al Jardín en mi misma escuela y el horario tan corto de trabajo favorecería esta situación” (Entrevista: Ala. 4.).

Estas concepciones son formas de transmitir “a sus nuevos e inexpertos coparticipes las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva y se configuran, en un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional.” Sin embargo, los cambios sociales, económicos y políticos hacen que el mundo que el profesor cree conocer se le deleve desconocido. Se descubre a sí mismo en ejercicios constantes para interpretar y reinterpretar las situaciones que le demanda el trabajo docente. *Reaprende su mundo mirándolo y entendiéndolo de manera diferente* (Litwin, 2008:30).

## ¿Cuáles han sido algunas de las experiencias de las docentes noveles?

El inicio de la profesión y la incorporación a una comunidad de práctica, los noveles viven experiencias significativas para sus aprendizajes, pero también viven limitaciones:

“La forma en la que pude poco a poco ir conociendo esta comunidad docente fue por medio de la omisión de mi participación dentro de las propuestas de trabajo. Ello tuvo como consecuencia la ausencia de apoyos y orientaciones por parte de mis compañeras de trabajo, tanto educadoras, como directora y supervisora” (Entr. Ma. 5).

“pues al llegar a mi primer lugar de trabajo, me sentí desorientada y sin apoyo de las docentes que ya laboraban ahí, fue un poco estresante (...) no recuerdo que a pesar de que lo exprese, alguien de mis compañeras se acercara a apoyarme y tampoco de mis autoridades, llegó un momento en el que pensé que lo que había estudiado no era para mí” (Ent. Ma.1).

Lo que develan las profesoras en los fragmentos expuestos, es el nulo acompañamiento u orientación al inicio de la carrera docente, rasgo común en las escuelas donde impera una cultura escolar sedimentada en el aislamiento docente. Toren&Iliyan (2008) advierten que las prácticas didácticas innovadoras de los docentes noveles se incrementan en una cultura democrática y decrecen en las culturas tradicionales. Sin embargo, en jardines de niños donde se ha empezado a construir una idea sobre el acompañamiento docente, las profesoras principiantes tienen otras experiencias, como se muestra en los siguientes fragmentos:

*“En el plantel que me encuentro, he sentido ese acompañamiento por parte del colegiado y su experiencias, mis compañeras han sido muy accesibles y comparten conmigo su experiencia y bibliografía en aquellos cuestionamientos en los que tengo dudas, e inclusive en las observaciones que se me [respecto al] grupo por parte de la directora u otra autoridad, siempre hay sugerencias, lo cual ha influido en mí al modificar mis formas de enseñanza y, de tener más presente el hecho de hacer que los niños sean más reflexivos y críticos, y que busquen diferentes soluciones a todos los problemas a los que se enfrenten. Además de que compartimos nuestras situaciones didácticas, reflexionamos sobre las mismas lo cual nos ha ayudado mucho a plantear retos para los niños, y he de confesar que esto nos ha favorecido mucho e inclusive el intercambiar grupos para poder enfrentar nuevos retos y sobre nuestras formas de hablar y utilizar nuestro vocabulario. Esto de cierta forma ha influido en mi actuar y ser docente” (Entr. Ma. 3).*

*“Las ausencias formativas que principalmente detecto no fueron precisamente durante mi formación, se dieron más bien a través del poco intercambio e interés que las docentes en servicio [manifestamos], nos vamos rezagando en conocimiento y existe poco interés por documentarnos y estar en constante actualización. Pensamos que los TGA’s o cursos de carrera magisterial resultan suficientes para estar actualizadas” (Entr. Ma. 12).*

En este sentido la participación, implica diversas formas de relacionarse y de aprender en la práctica; de reconocerse y verse implicado en procesos para incrementar la propia participación y el conocimiento. Las personas que interactúan con los participantes fungen de mediadores en la construcción de significados y de aprendizajes requeridos por la comunidad a la que se inscriben.

Por lo tanto la práctica, como señala Wenger, es una historia de aprendizajes compartidos, que exige,

una especie de puesta al día para poder incorporarse a ella. No es un objeto que se pase de una generación a la siguiente. La práctica es un proceso continuo social e interactivo y la iniciación de los principiantes es simplemente una versión de aquello en lo que consiste la práctica. El hecho de que los miembros interactúen, hagan cosas conjuntamente, negocien nuevos significados y aprendan unos de otros es inherente a la práctica; así es como evolucionan las prácticas (2001:132).

En este sentido, recupero la idea, de que los docentes construyen su conocimiento en el contexto donde tiene lugar la acción y lo construyen a partir de la experiencia de enfrentar situaciones indeterminadas de la práctica dentro y fuera del aula escolar, como un proceso donde los sujetos ponen en juego su capacidad de diálogo reflexivo con la situación práctica en búsqueda de otorgar diversos significados a su trabajo docente (Schön 1988, 1992). Capacidad de diálogo no como una actividad aislada e individual, sino como parte o resultado de la interacción social y de la participación como miembro de una comunidad de práctica (Lave, 1991; Rogoff, 1993; Nuthall, 2000; Lave & Wenger, 2001).

Las prácticas evolucionan, los sujetos se enfrentan a un proceso de aprendizaje de final abierto, es decir, inacabados y en contante transformación. En este sentido, ser educadora toma diferentes matices, nuevos retos y por supuesto abre otros horizontes.

“Considero que la confianza y seguridad que he adquirido como profesora (para resolver las situaciones inesperadas en el aula y en el contexto escolar ) la obtuve hasta el tercer año de trabajo en donde pude reconocer en mí referentes de prácticas educativas que se han conformado en los años pasados, es decir, a lo largo de tres años de trabajo he implementado distintas formas de actuar dentro del aula, las cuales me han permitido saber los posibles resultados que obtendré al trabajar de una u otra manera” (Entrevista: Ala. 3.).

Respecto a esto último, se vislumbran trayectorias formativas que después de la Escuela Normal, encuentran otras posibilidades de profesionalización en diplomados, especialidades, maestrías y doctorados. En el caso de los primeros, temáticas como neurolingüística, gimnasia cerebral, género en educación, enseñanza de las matemáticas, entre otros, ocupan las preocupaciones de las docentes. También hay quienes deciden cursar otra licenciatura como psicología, psicología educativa, sociología, antropología, entre otras. Instituciones como la Universidad Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, participan en nuevas configuraciones de identidades docentes, de las cuales sabemos muy poco.

Finalmente, enfatizo que si bien el aprendizaje es continuo, no pretendo trivializar el concepto diciendo que todo es aprendizaje. Aprender en la práctica implica cambiar la capacidad de participar en ella, la comprensión de por qué se hace lo que hace y los recursos disponibles para hacerlo. Tiene que ver con el desarrollo de prácticas y la capacidad de renegociar significado, crear maneras de participar y formas para reconstituir una comunidad de práctica (Wenger, 2001).

## Referencias bibliográficas

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

Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, FCE, México.

Rogoff, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.

Schön, Donald (1988) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Madrid.

Viñao, Antonio (1995) "Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones," en *Revista Brasileira de Educação*. Set/ Out/ Nov/Dez 1995 No. 0

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*, Paidós, España.