

**LA SUBJETIVIDAD EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN
DE LA IDENTIDAD DE LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR:
SUS CREENCIAS, SUS RELACIONES Y LOS PRIMEROS ACERCAMIENTOS A
LA PRÁCTICA DOCENTE**

ROSA MARÍA CRUZ GUZMÁN

Docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Resumen:

Este trabajo presenta algunos elementos subjetivos que están presentes en el proceso de construcción de la identidad de las docentes de educación preescolar, campo profesional eminentemente femenino desde su creación en nuestro país. Se evidencian algunas de las creencias y representaciones que motiva a las aspirantes a incorporarse a este campo profesional, también, algunas formas de relacionarse con sus compañeras ya en las aulas de la escuela normal y un momento muy importante en este proceso, sus primeras prácticas de observación e intervención en los jardines de niños, cuestiones que es necesario retomarlas en el proceso de formación, para darle un nuevo sentido a la formación inicial de las licenciadas en educación preescolar.

Palabras clave: subjetividad, formación docente, creencias, relaciones.

En los últimos años ha surgido la preocupación por analizar, investigar y reflexionar acerca de la construcción de la identidad de los y las docentes, mi atención se centra en las docentes de educación preescolar en su proceso inicial en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Abordar la subjetividad permite identificar las representaciones, las fantasías, el deseo inconsciente que lo lleva a ingresar a un campo profesional. Las creencias son una expresión de la subjetividad, por lo que reconocerlas no

sólo como expresiones individuales o como el resultado de sus experiencias personales, permiten establecer una relación con las tradiciones, las prácticas y el imaginario social de la misma profesión

Las preguntas que guiaron la investigación son: ¿por qué eligen esta profesión?, ¿cuáles son las creencias que las lleva a estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar?, ¿qué características reconocen en sí que las lleva a pensar que son aptas para este campo profesional?, ¿qué expectativas tienen acerca de su proceso de formación en la escuela normal?, ¿de qué manera sus creencias favorecen o limitan su proceso de formación? y ¿cómo viven su primer acercamiento a los planteles de educación preescolar?

Los objetivos del trabajo son: Analizar e interpretar los elementos subjetivos que están presentes en el proceso inicial de la formación de las licenciadas en educación preescolar, como son las creencias e imaginarios con los que llegan a la escuela normal. También reconocer el sentido y significado que le dan al primer acercamiento al campo de trabajo a través de las prácticas de observación e intervención en los jardines de niños y el impacto que estas tienen en el proceso de construcción de la identidad profesional y ética.

La metodología empleada en el desarrollo del trabajo es de corte cualitativo, a partir de los textos construidos libremente por las alumnas, además de entrevistas durante el primer año de su formación en la ENMJN. En las que expresan lo que piensan acerca de de la profesión y esperan aprender; las emociones, sentimientos y aprendizajes en sus prácticas, y la manera como viven su experiencia grupal y su relación cotidiana en el aula con sus compañeras.

Referentes conceptuales:

El concepto de subjetividad es entendido como el conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad, (Duran 2006, Grajeda, 2001.). La creencia es retomada como una disposición interna que el futuro docente ha construido de manera personal y social, a partir de su interacción familiar y escolar, disposición que puede permanecer potencialmente a lo largo su formación y ser retomadas en sus prácticas pedagógicas ya que son construcciones asumidas de manera inconciente (Davini, Liston y Zeichner). La noción identidad se estructura sobre la pregunta ¿quién soy?, y ¿quién soy frente al otro?, se reconoce como un proceso constituido por prácticas con un significado cultural, ideológico y social, es decir, somos en razón de nuestra historia, nuestras prácticas y del significado colectivo que estas adquieren, Estas evidencias se reflejan en las formas de hacer, de hablar, de pensar, de concebir el mundo, de organizar su vidas en espacios y tiempos (Aguado y Portal, 1991).

La formación es concebida como el proceso de construcción del sujeto, mediante el cual se va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender (Gilles Ferry, 1990) Esto implica que la identidad docente se convierte en el entrecruzamiento de subjetividades, a partir de lo personal, lo institucional, lo laboral y lo cultural.

Creencias

Hay quienes se acercan a esta carrera desde su concepción de infancia, la conciben como la etapa de ternura, de inocencia, bondad y dulzura, “*Amo a los niños, me encantaría*

dedicarles mi vida, mis conocimientos y brindarles mi amor y paciencia". "... *se necesita mucha paciencia, la base de la educadora es tolerancia, respeto y amor*". "*Me gusta mucho porque pasas tanto tiempo con los niños que llegan a verte como su segunda mamá y eso me encanta, que me quieran y se diviertan conmigo y al mismo tiempo que aprendan*". "*Desde pequeña he sentido una gran inclinación hacia los niños, esto me ha llevado pensar que mi vocación es la docencia en preescolar*". Creencias en las que no se vislumbra el estudio, el conocimiento teórico, el trabajo intelectual; que se sustenta en el afecto y el trabajo práctico. Estas creencias se reflejan en la dificultad que expresan ante la lectura, el análisis y la construcción de textos.

Los primeros acercamientos a los jardines de niños son de las experiencias más significativas que tienen las alumnas en su proceso de formación inicial, les permiten acercarse a la vida cotidiana escolar, conocer las condiciones reales del trabajo docente y establecer las primeras interacciones con las niñas y los niños. Durante sus prácticas, las alumnas se confrontan permanentemente consigo mismas, con sus creencias previas acerca del trabajo de la educadora; experimentan sentimientos, muchas veces encontrados (alegría, ternura, nerviosismo, temor, desesperación, angustia) al interactuar con los niños y las niñas, con la docente titular del grupo, y con los sucesos de la vida cotidiana en el jardín de niños. "*Yo creía que era una carrera más práctica, que era hacer manualidades y aprender canciones...*". "*Para ser sincera creí que era más fácil, pero ahora veo que se requiere mucho esfuerzo, perseverancia, conocimientos, actitudes, investigación, análisis, reflexión y tantas otras cuestiones que solo podré lograr con la práctica*". Esta experiencia se convierte en elementos identitarios y de autovaloración, "Hace tres meses no era nadie

y ahora soy maestra”, “Me sentí muy importante cuando por primera vez me dijo un niño, maestra”

Resulta interesante identificar que en los periodos de observación algunas alumnas manifiestan su interés por participar en las actividades que la educadora propone a los niños, *“La educadora me sugiere que me siente, pero a mi me agrada estar cerca de los niños, responder a sus preguntas y repartir material”*. *“Yo misma parecía una niña más del grupo, pues estaba ansiosa de que la maestra me pusiera a repartir material...”* expresan una autoconcepción infantil al querer actuar como una niña más integrante del grupo.

Para algunas alumnas practicar es una vivencia cargada de ternura y alegría. El interactuar con los niños y las niñas se convierte en una experiencia muy gratificante, quizá porque han construido la idea de que la infancia es inocencia, dulzura, ternura, alegría, emotividad.. *“Es una sensación hermosa desde el momento en que te reciben con una sonrisa, reflejando el gusto de que vuelva su salón, el que me confíen compartan sus juegos, anécdotas me hacen sentir muy bien, es como si me hubiera ganado un lugar en su corazón”*. *“Es tan reconfortante sentir una caricia, un abrazo, o un beso de saludo o despedida, o que durante el día busquen un momento para acercarse a mi”*.

Para otras alumnas la práctica toca lo personal, su estabilidad emocional, su autoestima y su identidad; además de poner en juego sus habilidades para mantener la atención de los alumnos durante el desarrollo de las actividades: *“Lo que más se pone en juego, no es una calificación sino el equilibrio emocional, tu autoestima todo tu ser”*. *“Durante y después de la práctica me sentía deprimida y deseaba no regresar, algunas veces lloraba o me*

sentía con ganas de que me pasará un accidente para no tener que seguir...”. “Nunca pensé en llegar a desesperarme como lo hice en esta práctica ¿Dónde queda la paciencia? ¿Dónde quedo yo como persona?...”.

Otras alumnas reportan que la práctica es una experiencia que les genera temores e incertidumbres, que las lleva a reconocer sus debilidades, sus miedos y sus dudas; y también a plantearse retos personales: *“Soy muy tímida y hasta insegura; en las prácticas me siento aun más. Tengo que mejorar aspectos personales, hablo muy bajito, tengo que trabajar la entonación y modular mi voz... Los niños perciben esto y se aprovechan”.*

Para alguna el final del periodo de prácticas se convierte en un momento de alegría y satisfacción, por el trabajo realizado y por confirmar que es la carrera que desean estudiar; por el afecto que recibieron de los niños y por ser reconocidas como maestras; así, la docencia permite construir una autovaloración a partir del afecto y aceptación que reciben por parte de los niños: *“Me siento satisfecha y orgullosa de haber elegido esta carrera, porque comparto sentimientos y emociones con los niños”.* *“Salgo del jardín cansada y agotada pero satisfecha; es una alegría ver esas caritas sonrientes”.*

Relaciones

Las relaciones que establecen las alumnas durante su proceso de formación al interior de las aulas es entre mujeres. En muchas ocasiones estas relaciones son complejas y contradictorias, ya que tienen diferentes matices, pasan por el encuentro, la aceptación, la confianza, la solidaridad, atraviesan por la complicidad y la indiferencia hasta llegar a la agresión. Son situaciones que no se expresan abiertamente, o pocas veces se les da importancia porque se da por hecho que, *“así somos las mujeres, conflictivas, chismosas,*

envidiosas, competitivas” y otros calificativos que en algunos casos han sido asumidos por ellas.

En algunas ocasiones se crean ambientes tensos que no favorecen el fluir de sentimientos y emociones para el aprendizaje, hay quien expresa, *“La relación es mala, estamos muy divididas en el grupo y esto afecta a todas...”*, *“Con unas ni el saludo...”*. Estas situaciones trascienden tanto al plano individual como al social e impactan significativamente en su proceso formativo; aprenden a construir estrategias para no tener problemas o defenderse; su autoestima se ve trastocada, con esas experiencias salen al campo laboral a interactuar con sus colegas.

Las alumnas consideran que la envidia es una de las causas que limita construir buenas relaciones y comunicación efectiva, ¿envidia a qué? *“A todo, a las formas de vestirse, de las habilidades que tienen, a las características físicas, a la calidad de los trabajos que entregan...”* Marcela Lagarde (1993) señala que *“La envidia es un mecanismo cultural en el que la mujer es enseñada a desplazar la insatisfacción vital y proyectarla como deseo de lo otro, de lo que cree que poseen las otras y de lo cual, inexplicablemente para ella, ha sido privada”*

A la mayoría de las estudiantes les es muy difícil manifestar sus enojos, sus conflictos, sus sentimientos hacia las otras compañeras, prefieren guardar silencio o aparentar no darle importancia a situaciones que vive en el aula, *“Sé que hablan de mi pero no hago caso”*, *“Prefiero quedarme callada para no tener problemas...”*. El silencio es algo que entreteje la trama de la experiencia femenina, la palabra y el silencio adquieren un significado particular, ambos, palabra y silencio, han sido usados tanto para liberar como para reprimir.

En el proceso educativo el uso de la palabra y la presencia del silencio, se convierten en referentes del saber o de la ignorancia (Marín, 2006), desde ahí las alumnas se califican o descalifican: *“si no sabe que no hable”, “Si no hablan es porque no saben” o “Si habla es que sabe”*. El aula se convierte en espacio de saber y de poder por vía del uso de la palabra. Está presente el temor a ser criticada, a que las otras se burlen. Las malas relaciones provocan el aislamiento al no sentirse aceptada o bien, para evitarse problemas o confrontaciones. Así lo expresan, *“Me siento mal en el grupo por eso prefiero estar sola”, “No he tenido problemas, porque no me meto con nadie”* Ese aislamiento y desánimo influye en su proceso de aprendizaje, en muchas ocasiones provoca depresión, además, construyen una imagen deteriorada de sí y de su identidad profesional.

Otras alumnas viven situaciones imaginadas, es decir, creen caerle mal a algunas compañeras, *“yo creo que a algunas les caigo mal...”*, *“No me gusta platicar con la gente que no le caigo bien, aunque nunca me lo han dicho”*, expresión que limitan su actuación espontánea, le resta seguridad para acercarse a las otras.

También está presente el deseo de mejorar las relaciones, de formar parte de un buen grupo, de conocer y tener buena comunicación con sus compañeras, de formar parte de un grupo que las fortalezca, así lo expresan, *“Me gustaría que el grupo fuera unido”, “... considero que nos hemos dejado llevar por las apariencias y no nos hemos dado la oportunidad de conocernos”, “Me gustaría que formáramos un buen grupo, que fuéramos unidas, nos ayudáramos y si es posible ser amigas”* .

Estas creencias, experiencias en los planteles escolares, y formas de relacionarse con sus compañeras de grupo están dadas a partir de una construcción social del ser mujer, en la

que esta presente lo afectivo y lo emocional, una autocepción que limita el acercarse al conocimiento teórico y a la escritura como forma de expresión de sus sentimientos, conocimientos y reflexiones acerca de sus prácticas docentes.

Referencias:

- AGUADO, José Carlos y María Ana Portal (1991), "Tiempo, espacio e identidad social", en *alteridad*. Identidad, México, UAM-I, año 1, Núm. 2.
- DAVINI, María Cristina (1997), *La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Cuestiones de Educación, México, Paidós.
- DICKER, Gabriela (1997), *La formación de maestros y profesores: hojas de ruta*. Argentina, Paidós.
- FERRY, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, UNAM-ENEP-Iztacala-Paidós.
- FILLOUX, Jean Claude (1996) *Intersubjetividad y formación* (el retorno sobre sí mismo), Argentina Serie los documentos (3), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- LAGARDE, Marcela (1993) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM-FFL Coordinación General de Estudios de Posgrado.
- LISTON, D. P. y Zeichner, K. M.(1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- MARÍN, Genoveva Reyna (2006) *El silencio como expresión de las relaciones de poder en el aula*. I Congreso Nacional del sistema de posgrado en ciencias sociales Subjetividad, espacio, poderes y saberes en Ciencias Sociales en un mundo en re(des)estructuración", UAM-X.
- RAMÍREZ, Grajeda Beatriz y Raúl E. Anzaldúa Arce (2001), *Subjetividad y Relación Educativa*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y Psicoanálisis y Formación Profesional.