



## IDENTIDADES DOCENTES DEL NIVEL PREESCOLAR, GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Sandra Luz López Rodríguez

**Currículo:** doctora en Ciencias Sociales y Humanidades. Coordinadora Académica de la División de Estudios de Posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Sus líneas de investigación abordan temas de formación docente, procesos identitarios en docentes, género y educación, y análisis y reflexión sobre la práctica docente.

**Recibido:** 15 de diciembre de 2012. Aceptado para su publicación: 17 de junio de 2013.

**Como citar este artículo:** López, S. L. (julio-diciembre, 2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, 41. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41\\_identidades\\_docentes\\_del\\_nivel\\_preescolar\\_genero\\_y\\_formacion\\_docente\\_inicial](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_identidades_docentes_del_nivel_preescolar_genero_y_formacion_docente_inicial)

### Resumen

El propósito de este artículo es dar a conocer algunas características de identidad docente de cinco educadoras que describieron su formación inicial, su vida profesional, y sus procesos identitarios. Uno de los hallazgos fue la gran cantidad de estereotipos, creencias, mitos y prejuicios originados, en gran medida, por la estrecha relación entre la identidad docente y la identidad de género de las educadoras participantes. Esta relación determinó en algunas la toma de decisiones importantes, como la elección de la carrera en educación preescolar, para tratar de responder, así, a la clasificación socialmente aceptada de distribución sexo/género del trabajo. En las narrativas biográficas, la formación docente inicial se refirió como significativa debido a la huella que esta etapa dejó en la estructuración de la identidad de las informantes.

**Palabras clave:** identidad docente, identidad de género, formación docente.

### Abstract

The principal goal of this document is to show some of identity characteristics of the five preschool teachers'. Five kindergarten teachers described their first educational contact with teaching, their professional life, and in their voices they narrated their initial educational process. Some findings that were derived from this research were the discovery of a big amount of stereotypes, beliefs, myths, and prejudices originated in measure by the closeness that exists between the educational and gender identity. This relationship greatly determined the decisions they made, as choosing their profession, in which they tried to respond to a socially accepted classification because of the distribution of sex/gender of the job itself. In the narrative biographies the *initial teacher training* was referenced as important, by the imprint that this training experience left in the structure of the informant's identity.

**Keywords:** teacher identity, gender identity, initial teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Muchos han sido los intentos por incidir en la calidad de la educación básica en nuestro país a partir de la reestructuración de la formación de los docentes que en ese nivel laboran, pero estos esfuerzos pocas veces han estado precedidos por procesos de evaluación sistematizada. Así, estos programas atienden aspectos no siempre derivados de los problemas ni tampoco se generan en su totalidad como resultado de indagación en las aulas.

En la investigación que sustenta este artículo se invitó a cinco docentes del nivel preescolar egresadas del plan de estudios de 1999, que laboran en instituciones dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a describir su formación inicial y su vida profesional e identificar las características que creían necesarias para ser consideradas “buenas educadoras”, con el propósito de que narraran sus procesos identitarios. Se trató de una investigación cualitativa mediante un estudio de caso; el método consistió en la narrativa biográfica (una forma de construir o analizar los fenómenos narrativos) y la técnica utilizada fueron entrevistas en profundidad.

Aquí se dan a conocer algunos hallazgos derivados de la investigación; unos de ellos es que ciertos estereotipos que contribuyeron a estructurar o reestructurar la identidad docente fueron reforzados durante la estancia o acercamiento de las participantes a instituciones de formación docente inicial, organizaciones sindicales y hasta en los jardines de niños donde han laborado.

Culturalmente, se han difundido valoraciones axiológicas, epistemológicas y conceptuales que se adjudican a los profesores, las cuales se relacionan con el nivel en el que laboran; por ejemplo, se creía que para ser docente en preescolar, el único requisito indispensable era “el gusto por los niños y ser mujer”. También se consideraba que las aspirantes a convertirse en docentes en ese nivel estaban alejadas del trabajo académico. Frases usuales que trataban de sintetizar las posturas anteriores eran, por ejemplo: “¿Para qué estudias si sólo vas a entretener niños?” o “Estudia para educadora, porque con ese horario vas a poder atender a tu familia”. Lo anterior se suma a las constantes críticas de los maestros de primaria en el sentido de que en el preescolar los alumnos “no aprenden nada”.

En un contexto en el que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha señalado que la educación en México tiene serios problemas y que una de las soluciones implica volver la mirada hacia la formación de maestros, cuyas debilidades han sido evidenciadas a partir de los resultados de las evaluaciones a cargo de actores especializados, es necesario analizar la construcción de la identidad docente de los profesionales del nivel preescolar, que se sustenta en procesos educativos y sociales permeados por estereotipos acerca de cómo ser una buena educadora.

En esta investigación, la formación docente inicial adquirió relevancia como uno de los espacios históricos y temporales que, según se aprecia en las narrativas biográficas, dejaron una huella significativa en la reestructuración de la identidad docente de las educadoras participantes. En relación con este aspecto, se retoman las aportaciones de Honoré (1980), quien destaca que la formación se sustenta en dos objetivos hasta cierto punto contradictorios: por un lado, pretende que el sujeto que se forma construya un repertorio de identidad que lo haga parecerse a aquellos que lo están instruyendo, pero, por otro, se busca que estructure elementos que lo diferencien del colectivo profesional en el que se inserta.

La razón de focalizar la identidad docente es porque se considera que incide y

puede caracterizar la práctica que las educadoras realizan día a día en su ejercicio en las aulas. Su trascendencia consiste en que tal práctica se realiza a partir de las nociones epistemológicas, didácticas y conceptuales que sustentan esa identidad. Como señala Bolívar, “la enseñanza es, primariamente, una actividad individual (única e interpersonal), donde la identidad personal condiciona los modos como [los maestros y maestras] ven y hacen su trabajo” (2002, p. 63).

Al referirse a la identidad, se asume que en su estructuración inciden procesos individuales y colectivos, heterogéneos, que se construyen desde lo múltiple y plural y que son producto de representaciones sociales. Así, existe una diversidad de aspectos que tienen que ser considerados y contextualizados. En esta investigación, de la que se reportan los resultados, únicamente se abordan los procesos individuales.

Por otra parte, los cambios curriculares en el nivel preescolar en 2004 y en 2011 han requerido, en su momento, una identidad docente diferente de las educadoras de preescolar: se les solicitó que sistematizaran procesos de análisis y reflexión de su práctica, modificaran el concepto que tenían sobre el rol de alumno y de docente del nivel, el aprendizaje, el uso de recursos como el tiempo y la evaluación de todo el proceso y el desempeño de sus actores, entre otros.

En los momentos históricos en que se aplicaron los cambios curriculares destaca que los procesos de estructuración de la identidad docente no se atendieron. Asimismo, se dejó de lado el análisis de la influencia cultural no sólo de las instituciones educativas, sino de los mismos padres de familia, y los mitos o conceptos diversos sobre la identidad docente que diferentes actores creían debían tener las maestras del nivel, que se debatían entre el deber ser y el ser de su ejercicio docente. Tampoco se consideró la implicación de la identidad de género de las docentes ni de sus formadoras y formadores de docentes, cuyo impacto ha tratado de difuminarse por parte de las autoridades o del mismo Estado.

La SEP, por medio de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, durante el desarrollo del plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar 1999, se preocupó y ocupó de proponer la evaluación de diferentes aspectos del perfil de egreso; en específico, se evaluaba, entre otros, el cuarto aspecto relacionado con la identidad profesional y ética. Esta práctica se llevó a cabo en las escuelas normales del país mediante un examen que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, AC (Ceneval) aplicaba a estudiantes que cursaban los últimos semestres de la carrera.

Desde el inicio de la evaluación a las primeras generaciones (a partir de 2003), fueron evidentes las debilidades de los egresados de las escuelas normales del país (consultar en <http://www.dgespe.sep.gob.mx> y en <http://www.siben.sep.gob.mx>). En este contexto, habría que cuestionarse qué se entiende por identidad docente.

Con base en los anteriores elementos, surgen las preguntas: ¿cómo se caracteriza la identidad docente de las profesoras del nivel preescolar? La estructuración y reestructuración de la identidad docente, ¿es resultado de su formación inicial en las escuelas normales o es el resultado de tratar de ser aceptadas en la cultura institucional al incorporarse al sistema educativo? Ante una inminente feminización del magisterio, también era necesario analizar si los casos de las participantes evidenciaban una relación entre identidad docente e identidad de género, entre otros aspectos.

Durante la investigación, se llegó a la deducción de que es en la práctica que se van tejiendo una serie de entramados donde acontecen los diferentes procesos que conforman la identidad docente. La reflexión de la maestra o el maestro

acerca de lo que es y lo que hace le brinda la oportunidad de conocer cómo se construye su identidad docente, cómo se manifiesta, a partir de qué circunstancias se va transformando, y las posibilidades que tiene de reconstruirla, si así lo desea.

Hay que destacar que, además de los procesos de formación inicial en los que se conformó la identidad docente inicial de las educadoras participantes, ellas señalaron otros contextos sociales y colectivos que reorientan su identidad docente, como las experiencias de intercambio con el gremio magisterial en los espacios de formación continua: talleres, cursos e incluso durante el desarrollo de reuniones formales e informales.

A partir de la conceptualización de la identidad como un elemento dinámico, que se construye tanto individual como colectivamente, fue necesario destacar los espacios que más influyeron en la estructuración de la identidad docente de las cinco educadoras de preescolar participantes, en diferentes momentos de su vida profesional.

A continuación se presentan algunos de los referentes conceptuales que se definieron, en algunos casos como producto de la confrontación de la información empírica con los aportes de investigadores expertos en cada uno de los temas. El primer concepto es el de identidad docente; es importante destacar que la postura de quien escribe es que ésta es modificable y se encuentra en constante reconstrucción. Así, se retomaron las propuestas de varios autores, como la de Qüesta, quien considera que la identidad implica “sentirse parte de un colectivo con historia, memoria, presente y proyecto futuro desde las particularidades personales, grupales o colectivas” (2007, p. 65). Para Rivas (2007), la identidad de cada docente contribuye a la conformación de la cultura institucional de su centro de trabajo.

La definición que se estructuró de identidad docente consiste en el autoconcepto construido por las educadoras a partir de su narrativa biográfica, el contexto gremial y la cultura magisterial, en gran medida determinada por la identidad de género, que se refleja en la toma de decisiones con incidencia en la profesionalización; ésta, en algunas ocasiones, puede ser el origen del desgaste profesional, en razón del intento de los y las docentes de cumplir con los requisitos que el Estado estipula para ser docentes.

Debido a que el universo de estudio estuvo compuesto casi en su totalidad por mujeres, era imposible dejar de lado la perspectiva de género, tanto de las involucradas como de la investigadora. Así, un concepto que se tornó, en algunos de los casos, concluyente en la estructuración de la identidad de las docentes participantes fue el de identidad de género. Los puntos de referencia para la conceptualización de ésta como un constructo de origen social y no como una determinación de la naturaleza de cada ser humano fueron las aportaciones de Lamas (1996), Butler (1997), Lauretis (1992) y Gamba (2007), entre algunas otras.

Con base en el referente antes citado, la definición de identidad de género propuesta consiste en la representación de lo que una mujer o un hombre entienden como la forma en que deben asumir su rol de género para ser coherentes, pero éste no es un proceso que se constituye en solitario ni es una herencia genética; es el resultado de un proceso de aprendizaje histórico, cultural y, a la vez, individual y colectivo.

Además, la categoría de género es una construcción histórica y social sobre la identidad, rol y valores con que se considera deben cumplir mujeres y hombres, respectivamente, para ser diferenciados entre sí y reconocidos por otros como sus iguales. En esta investigación, la perspectiva de género se convirtió en una alternativa metodológica que posibilitó el ejercicio de una lectura crítica de la realidad de

las docentes del nivel preescolar que participaron como informantes.

Respecto a la formación docente, sólo se consideró la inicial. En este concepto se retomaron las aportaciones de Mercado (2007), quien señala que la forma de ser del maestro se gesta en el proceso de formación inicial. Por ello, una modificación en este proceso debe ir directamente a las creencias que giran en torno a la función y la misión del maestro, que se promueven como parte de la identidad docente en las instituciones formadoras de docentes.

La formación docente implica la práctica, marcos referenciales y conceptuales, líneas temáticas, métodos y técnicas de enseñanza de una institución determinada, dirigidos a construir y transmitir saberes para una población magisterial específica. Establecidos estos referentes, es necesario mencionar que, en este artículo, al citar la formación inicial se alude a los estudios profesionales realizados para ejercer la docencia en el nivel preescolar con grado de licenciatura.

En conclusión, la identidad docente es un entramado de procesos con una gran gama de rutas para su permanente reconstrucción, en el cual influyen todos los sujetos que intervienen en las experiencias educativas de un hombre o una mujer que laboran como maestros o como educadoras; dicho entramado se estructura a partir de circunstancias históricas y sociales, personales y colectivas, que se combinan y actualizan en todo momento; son procesos históricos que responden a las condiciones específicas de un periodo y los contextos en los que se desarrollaron las informantes.

Con base en el marco referencial y en los conceptos ya definidos, se planteó la ruta metodológica para integrar las dimensiones individual y colectiva, lo subjetivo y lo institucional, desde la voz de las docentes participantes, plasmada en sus narrativas biográficas, lo cual apoyó en la elaboración del análisis. Se focalizaron los procesos que contribuyeron a la construcción y reconstrucción de las identidades docentes; las narrativas fueron examinadas a partir de una perspectiva hermenéutica, pues, como señala Bolívar et al., "cada cultura proporciona relatos que ofrecen modelos de identidad y acción a sus miembros" (2001, p. 26).

Con base en la teoría de Ricoeur, la persona que hace un relato debe ser entendida, al mismo tiempo, como protagonista de éste, ya que no es una identidad distinta de sus experiencias; al contrario: comparte la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato es el medio a través del cual se construye su identidad, que puede denominarse identidad narrativa, al construir la historia narrada.

Producto de la información empírica obtenida durante el trabajo de campo y a partir de procedimientos establecidos en la teoría fundamentada, se identificó como categoría principal la identidad docente, además de ciertos aspectos con los que se evidenció una interrelación más estrecha, y a los que se les asignó el rango de subcategorías, entre los que se encuentran: antecedentes, identidad de género y cultura magisterial. A su vez, cada subcategoría se estructuró con base en elementos que fueron referidos recurrentemente por las educadoras informantes.

El trabajo de análisis de la información por casos permitió identificar procesos identitarios individuales y cuáles fueron los más relevantes desde la perspectiva de cada educadora. Lo anterior facilitó el establecimiento de coincidencias y divergencias entre las cinco experiencias, y brindó la oportunidad, desde la voz de las educadoras, de ir develando cómo las cinco han estructurado y reconstruido su identidad docente durante las diferentes etapas de su vida, desde que eran alumnas, pasando por sus experiencias en el ejercicio docente; así se identificaron los procesos que fueron y siguen siendo trascendentales para cada una. La inves-

tigación pretendió rescatar a las educadoras, a pesar de que no aparezcan sus nombres y apellidos, al considerarlas actores centrales en sus procesos de construcción de identidad y participantes en la cultura magisterial que se desarrolla en sus centros de trabajo.

### **LAS EDUCADORAS PARTICIPANTES**

En las siguientes líneas se exponen algunos elementos que, se espera, permitan al lector conocer algunos aspectos de la narrativa biográfica de Alejandra, Blanca, Consuelo, Diana y Elizabeth, así como los relacionados con su origen familiar. Lo anterior, sin la pretensión de generalizar. Se trata de cinco jóvenes maestras que viven la realidad del magisterio potosino, entre las tensiones propias de la construcción de la identidad profesional y las exigencias institucionales, gremiales y sociales.

Cada una de las participantes teje su identidad docente con los hilos extraídos de su historia de vida, con aciertos y desaciertos, multideterminadas por el tiempo, el espacio y la *otredad* con que les tocó vivir. En sus narrativas biográficas se refleja que se niegan, como cualquier joven, a ser definidas con base en una categoría colectiva. Sus características no corresponden puntualmente a lo que otros han descrito sobre las educadoras o el magisterio, en general. Ellas se han constituido a partir de sus maestros idealizados, del carácter de sus padres, hermanos, amigos y compañeros de trabajo. Al respecto, se retomó la siguiente cita de Morgade, para quien el proceso de estructuración de la identidad es paralelo a la existencia de cada sujeto y, además, poco predecible: “No se realiza, en diferentes ámbitos, la clase social de pertenencia, la nacionalidad o etnia, la edad, las relaciones de género, etc., en tanto regímenes de poder, proveen un repertorio limitado de opciones. Conjunto de expectativas con frecuencia contradictorio” (2010, p. 19).

Gracias a la generosidad de cada una de las informantes, fue posible internarse en su cultura magisterial; conocer los requisitos que tuvieron que cubrir para obtener su plaza docente. Consuelo relató sus experiencias al incorporarse a la SEP. Alejandra expuso cómo cayó en el desgaste profesional por tratar de responder a los estereotipos de la educadora como un prototipo de belleza y desempeño acorde con los requerimientos institucionales, y así hacerse acreedora a un reconocimiento oficial.

Blanca y Elizabeth compartieron la experiencia que vivieron durante su formación docente inicial y en su ámbito laboral, referentes al ejercicio de la autoridad. Diana relató los dilemas de una educadora, madre y esposa, que ha tenido que dejar de lado su proyecto profesional ante el llamado a gritos que recibe de su mandato de género.

Las maestras participantes son jóvenes; al momento de la investigación sus edades fluctuaban entre los veintiocho y treinta y un años, hijas de maestros o profesionistas, lo que las ubica en el nivel de clase media; dijeron profesar la religión católica, lo anterior evidencia un capital cultural específico, que, como señala Mingo, “revela condiciones que derivan de la pertenencia a una cierta clase o colectivo social en realidades atravesadas por el clasismo...” (2006, p. 16).

Las cinco maestras refirieron antecedentes familiares anclados en el magisterio. Elizabeth era la única de las cinco cuyos padres tenían otra profesión no relacionada con el magisterio, aunque proviene de una de las familias más conocidas y con mayor participación política en la sección sindical a la que pertenece la institución en la que labora. Las madres de Alejandra y Blanca eran amas de casa; en el caso de Consuelo y Diana, ambos progenitores habían ejercido la docencia.

El caso de Alejandra permite conocer cómo el gremio sindical y el colectivo de

un jardín de niños recibieron a esta novel maestra en la SEP y cuál fue el costo de hacerse acreedora a un estímulo económico que nadie más había solicitado. Al momento de realizar la entrevista, ella contaba con más de cinco años de servicio, estaba casada y con hijos. Respecto a la elección de la carrera, a pesar de que le atraía la medicina, la decisión de su profesión estuvo determinada por el estereotipo que tenía de la educadora “ideal”, con el que se identificaba más que con el de médica; la consideraba una carrera más relacionada con una mujer:

Siento que siendo mujer me consideraba más tranquilita... más relajadita y todo... pero [ríe] creo que no, creo que no. Sí creo que por eso fue la determinación... más que nada creo que uno está más acostumbrada a ver a la educadora... a la maestra... a la bonita... a la todo por el estilo, así es que yo creo que fue por eso (E1e1-2).

La opinión de Alejandra sintetiza la razón por la que decidió cursar la carrera de licenciada en Educación en Preescolar en lugar de medicina, la cual no se encuentra tan asociada al estereotipo femenino como la de educadora. Alejandra asumió que el estereotipo de belleza femenina correspondía más al de educadora del nivel preescolar que al de médica y, de nuevo, como en otros casos, aunque no aparece de forma textual en el párrafo, al referirse a la tranquilidad alude no sólo a las características del género femenino, sino también a las actitudes consideradas necesarias y a los horarios laborales de una y otra profesión; supone implícitamente que la carrera de educación preescolar le facilitaría desempeñar un rol de ama de casa y madre de familia, mientras que la de medicina, no.

Alejandra es una joven educadora como muchas otras que desea destacar en la profesión que le apasiona; quiere ser considerada como “buena educadora” y responder, también, a su estereotipo de buena esposa y madre; al tratar de lograrlo, se comprometió con un sinnúmero de actividades que, junto con otras condiciones personales e institucionales, la llevaron a presentar el síndrome de desgaste profesional, que algunos autores denominan burnout (Schaufeli, Mashlach y Marek, 1993) poco relacionado con docentes de preescolar. Esta condición de salud la mantuvo postrada en cama durante varios meses, y llegó al extremo de no tener la capacidad de valerse por sí misma. Lo anterior fue ocasionado por la asignación de una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a labores administrativas, ajenas a su actividad frente a grupo, lo que en un momento le impidió el logro de sus metas respecto a los aprendizajes de sus alumnos. Definió como su mayor problema no saber decir que no a nada y menos en la institución del nivel preescolar donde labora, por lo que, en ocasiones, se sentía saturada de actividades (incluso con algunas que no le correspondían del todo).

Tal vez para los integrantes de otros contextos o ámbitos educativos sería complicado pensar que una docente del nivel preescolar presente el síndrome del desgaste profesional, cuyos síntomas son: “Agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que realizan algún tipo de trabajo con personas. Este agotamiento puede conducir a un deterioro en la calidad del servicio que prestan, y parece ser un factor importante en el ausentismo de los individuos que lo padecen” (Ramírez y Padilla, 2008, pp. 14-15).

Ramírez y Padilla retoman a Schaufeli y Ezman (1998), quienes señalan que una de las causas de este padecimiento puede ser una excesiva carga de trabajo,

asumida o impuesta, a pesar de exceder las funciones y horarios previamente establecidos y sin considerar otras actividades personales. A esta condición se llega debido a diversas circunstancias personales o institucionales consideradas como “estresoras”, que pueden clasificarse como facilitadoras o desencadenantes, desde la perspectiva de Freudenberg, Maslach, Carraway y Johnson (citados en Ramírez y Padilla, 2008).

Alejandra refirió tres contextos en los que su identidad de género se vio cuestionada o enfrentada: la instancia sindical, la profesional y la doméstica; las dos últimas, al traslaparse y durante el trabajo con niños, y sobre todo con padres de familia varones. Con el paso del tiempo, ha sabido guardar las proporciones y se ha mantenido al margen de actividades administrativas que no le correspondían e incluso ha incrementado sus índices de compromiso con su labor docente, específicamente con los aprendizajes de sus alumnos.

A pesar de considerarse alejada del estereotipo tradicional femenino, a lo largo de las narraciones y como producto de algunas de sus acciones y decisiones (como asistir a actividades de profesionalización o hacerse cargo de responsabilidades de algunas compañeras), Alejandra manifestó sentimientos de culpa al dejar a su hija y algunas labores domésticas a cargo de su esposo, quien en algún momento la recriminó por estas situaciones (aunque sutil o veladamente).

Durante la estructuración de la narración docente, se dio cuenta de que muchos de los excesos en los que había caído tenían como raíz la necesidad de agradar a los demás, situación que inició cuando estudiaba el séptimo y el octavo semestres de la carrera y se perpetuó al ingresar a trabajar y tener que responder a un superior (directivo). Las características que describe de la institución en la que trabaja y que se evidencian entre líneas en su narrativa destacan actitudes que percibe de algunas de sus autoridades, entre las que se encuentran: “simplificación de la labor de las autoridades” y ausencia de liderazgo académico o administrativo (no se supervisa) para no generar y luego enfrentar los conflictos.

Por su parte, Blanca expuso qué tan fuerte era la marca que una maestra le dejó como estudiante normalista durante su formación docente inicial. Evidenció un claro ejemplo de la introyección que algunas formadoras de docentes han hecho de la que creen *debe ser* la identidad de los futuros docentes, que considera que entre más sumiso sea, responderá mejor al modelo que requiere el Estado.

Además, permite a quienes la lean ser testigos de las reflexiones que Blanca realizó de la cultura magisterial de su centro educativo. A partir de la estructuración de esta parte de su narrativa, ya no se permitió ver con una mirada de naturalización las acciones que se ejercen por parte de las autoridades hacia las educadoras, pues pareciera que, en ocasiones, se considera que sólo deben constreñirse a acatar órdenes.

Blanca es una educadora que se refiere a los demás en una forma muy respetuosa, porque éstos fueron los límites de relación establecidos en su familia, según señaló. Esta había sido una de las principales características de su identidad docente. En ese periodo, Blanca tenía cuatro años al servicio de la SEP y siete de haber egresado. Inicialmente, incursionó en el sistema educativo particular, pero el bajo salario que percibía y que invertía casi en su totalidad al pago del transporte de su casa al plantel, la hizo desistir de esta experiencia.

Refirió haber estado casi tres años en espera de una oportunidad de ingreso al sistema educativo oficial. La decisión de pertenecer a una sección sindical de-

terminada la tomó en razón de que era la que controlaba los jardines de niños de mejor ubicación urbana, lo que evidencia los efectos de la urbanización de las escuelas normales. Esto impide a los futuros maestros identificarse con la realidad de la escuela rural mexicana, y así ella lo expresó: “Porque decían que en la otra sección las mandaban a ranchos, y me daba un poquito de miedo, y mi papá me decía: ¡No pues sí! Pero con el paso del tiempo, ya con tal de trabajar le decía que a ¡donde fuera! aunque no fuera en la capital del estado” (E2e1-83).

Blanca se mostró sorprendida (pues al parecer antes no había reflexionado acerca del origen de algunas de sus decisiones o rasgos de su identidad docente) al reconocer como raíz de algunas de sus características y estilos de actuación los patrones que se le impusieron durante la formación docente inicial, los cuales, lógicamente, “no debían cuestionarse” durante su época de estudiante.

Al hablar de las principales características que consideraba necesarias en una educadora, mencionó el contar con una edad adecuada para atender a los niños: “Como *debe de ser*, luego llega uno a viejito y así como que ya no los atiende uno igual”, pero al preguntarle cuál era la edad ideal para dejar el trabajo frente a grupo, se mostró pensativa y respondió: “¡No! yo creo que hasta unos cuarenta y cinco o cincuenta años, de manera que pueda seguir moviéndome...”.

Otro aspecto que Blanca aprendió respecto de la identidad docente en la Escuela Normal fue el tipo de educadora que no deseaba ser. Señaló que no le gustaba que los niños la vieran autoritaria y destacó que lo que más deseaba era darles la libertad de expresarse para que le tuvieran confianza. Después de varios meses de convivencia con Blanca, fue posible percatarse de su timidez y reflexionar sobre el impacto de la siguiente frase en la construcción de su identidad: “Dije: como la Maestra ‘X’ no quiero ser, porque a veces uno es la que dice: ‘¡como yo soy la maestra van a hacer lo que yo diga!’ Quizás lo que no sentíamos con la maestra X era confianza; es que no respetaba la individualidad de cada quien...” (E2e1-80, 81).

Preocupada por promover conocimientos reales en los niños, Blanca se encontraba, en el momento de la entrevista, en la lucha interna y externa de que fueran reconocidos tanto su compromiso como su capacidad docente. Intentaba que su buen carácter y actitud respetuosa no se malinterpretaran como ineficiencia, falta de preparación o de carácter. Respecto a su identidad de género, en el transcurso de la entrevista, ella fue reconociendo algunos elementos de género que aún la determinaban a pesar de ser una adulta autosuficiente, pero muy dominada por el yugo paterno.

La narrativa biográfica de Consuelo es un llamado a creer que hay educadoras que, desde la perspectiva de la investigadora, tienen un claro compromiso con su labor educativa y, además, invita a reflexionar si en la constitución de su identidad docente la formación docente inicial contribuyó o si fue el punto de partida de sus análisis y cuestionamientos al sistema educativo al que pertenece.

Consuelo es una joven educadora que fue descrita por sus compañeras como siempre serena. Es una persona sencilla, respetuosa y hasta cierto punto callada, pero no por ello deja de ser crítica hacia las decisiones que toma sobre su vida personal y profesional; de la misma forma, analiza las circunstancias y personas de su ámbito laboral, ecuánime y argumentando sus opiniones. Sus antecedentes escolares (educación básica y media superior) estuvieron enmarcados en instituciones de sostenimiento particular, lo que contribuyó a que no naturalizara en su perspectiva elementos de la cultura de las instituciones oficiales (en las que se insertó primero como estudiante y luego como trabajadora); complementaba su

formación con clases de música (estudios de piano).

En su narrativa, describe varios hechos decisivos en su identidad docente durante su formación: la postura de su padre (maestro en los dos sistemas educativos en el estado); él le daba recomendaciones y señalaba caminos, pero, al parecer, no intentó hablar con “las personas indicadas” y así influir para que ella fuera aceptada en la Escuela Normal o para que se le asignara una plaza docente cuando egresó de la carrera.

Por otra parte, Consuelo relata el conjunto de actividades que tuvo que desempeñar antes de tener acceso al sistema educativo en el que laboraba al momento de la entrevista, y que la tuvieron en un periodo de crisis profesional y personal. Consuelo tenía cinco años de servicio en la SEP y ocho de haber egresado de la Normal durante el periodo de la investigación. Fue la única de las cinco educadoras participantes que tuvo la experiencia de trabajar en jardines de niños en municipios alejados de la capital. En una de estas experiencias, se desempeñó en un plantel de doble turno.

Posteriormente, Consuelo llegó al jardín de niños al que estaba adscrita al realizar las entrevistas. Señaló, en diversos momentos de la estructuración de su narrativa, una preocupación por el desempeño de algunos alumnos. De las condiciones laborales, corroboró algunas circunstancias ya referidas en la narración de Blanca: rigidez y falta de comunicación como características del actuar de las autoridades institucionales de diferentes rangos; imposición de un estilo específico en la forma de redactar documentos administrativos, como las evaluaciones de los alumnos; y condiciones limitadas en cuanto a los materiales de que disponen para trabajar con los niños.

Respecto a sus expectativas sobre su desempeño laboral, Consuelo afirmó no sentirse atraída por la actividad administrativa; declaró no estar segura de querer permanecer durante toda su vida laboral frente a grupo, pero tampoco había reflexionado sobre qué otro tipo de función le interesaba desempeñar en la estructura educativa. A partir de su discurso, coincidente con el de algunas de sus compañeras, fue posible observar que algunas participantes en este estudio identifican los cargos administrativos como una opción para las educadoras con “cierta edad”, como privilegios conseguidos mediante el trabajo, o bien, derivados de las relaciones político-sindicales: “Este... a mí no me llama la atención un puesto administrativo o estar metida en una oficina, me desespera mucho [ríe] como que no es lo mío, si me gustaría seguir atendiendo grupo o, si se da la oportunidad, estar directamente en una USAER” (E3e6-445).

En su proyecto de vida personal, Consuelo señaló que sí le interesa formar una familia, pero se mostró escéptica al respecto, pues consideraba que en la mayoría de relaciones de este tipo existen infidelidades por parte de los varones, así como una actitud permisiva de las mujeres, actitud que no estaba convencida de querer asumir.

Otra de las participantes es Diana, quien relató un sinnón de luchas que tuvo que vencer para alcanzar su meta de ser educadora; no logró saber si podía ser ingeniera química, ya que sus padres le “recomendaron” que estudiara en la Escuela Normal donde estaría “más segura”. Es hija de maestros y la mayor de cinco hermanos; de éstos, tres habían concluido estudios superiores, o estudiaban en la universidad, y uno en el nivel medio superior. Casada y con dos hijos, se refirió al que alguna vez fue su proyecto de vida: “Me hubiera gustado estudiar una maestría después de salir [de la Escuela Normal]” (E4e2-218).

Diana era de las entrevistadas más jóvenes. Describió momentos difíciles en las diferentes etapas de su vida: niña, adolescente y mujer-maestra, tal vez por ello expresó: “Yo quería ser niño, yo juraba que quería ser hombre, porque para el hombre era muy fácil” (E4e2-214). Durante su infancia, gran parte de sus estudios de educación básica los cursó en varios municipios del estado, donde laboraba su madre como maestra; permanecían en ellos hasta el siguiente cambio de adscripción. Entre las maestras significativas para su identidad docente señaló a su mamá, quien trabajó como educadora, y a su maestra de preescolar, de quien recordó: “Era alta, muy china, siempre andaba muy pintada de la boca, siempre muy guapa; entonces yo me imagino que influyó mucho en mí” (E4e1-179).

La construcción de su identidad de género fue difícil, pues recordó que, a pesar de que exigía respeto a sus decisiones, éstas contradictoriamente (para ella) la condujeron a lo que llamó repetición de patrones. Diana recordó que, por las expresiones que hacían familiares cercanos a ella, deducía que siempre la veían en el rol de madre, más que en el de profesionista, y que tal vez por sus antecedentes rebeldes, pensaban que se casaría muy joven. También influyó en ella la opinión de su abuelita, quien le decía que la profesión de educadora era mejor, porque le permitiría tener tiempo para cuidar a sus hijos: “¡Así cuidas a tu hijos! y ¡trabajas!” (E4e1-187).

Su antecedente familiar está fuertemente anclado en el sistema transferido. En el ámbito magisterial, han coexistido varias formas de clasificar y nombrar a los conglomerados docentes con base en la instancia a la que se encuentren adscritos. Así, se les ha designado como maestros: federales, estatales, municipales y particulares. En los albores del siglo XXI, el proceso de descentralización de la SEP promovió que las actividades administrativas y de gestión correspondiente a los maestros de contratación federal se enviaran de nuevo a los gobiernos estatales. Con fines de diferenciación, este conglomerado magisterial, que regresaba en el plano administrativo a la tutela estatal, fue llamado “maestros transferidos”. En algunos estados, como San Luis Potosí, incluso se encuentran organizados en una sección sindical diferente a la que pertenecen los maestros que desde sus inicios fueron contratados por la dependencia estatal.

Los abuelos y tíos de Diana pertenecían a esa sección sindical, en la que no pudo permanecer debido a que los “contactos” familiares estaban en un nivel educativo para el que ella no se había preparado. Había soñado con el ideal de seguir siendo “la miss” como cuando laboró en el sistema particular y lucía igual a sus compañeras gracias al uniforme de trabajo. Describió su trabajo en el ámbito privado y cómo se insertó en la SEP, donde encontró que la exigencia del tono de voz alto y disciplina inflexible eran establecidos en la institución donde labora como requisitos indispensables para ser considerada “buena educadora”. Dio detalles sobre el conflicto con su identidad profesional en el ámbito oficial, donde fue catalogada como “blandita”. Al respecto, dijo que prefería “mejor que los niños se queden con su mamá a que los castigue [yo]” (E4e8-545).

Diana hizo evidente su preocupación por entender la identidad docente como un prototipo de “mujer bonita”, pues dijo que la imagen de la educadora “es así de ¡guau! mi educadora ¡guapa! La señorita. La miss, pero no es cómodo trabajar así” (E4e8-544). Al hablar de sus proyectos a largo plazo, dijo: “Quiero cambiar para que no digan que fui la maestra pasalona” (E4e8-546). Sus metas estaban relacionadas con su familia. En el momento de la entrevista, tenía planeado un nuevo embarazo. Respecto a su proyecto profesional, no fue muy precisa: “Desde

el punto feminista... o no sé... a lo mejor... ¡porque me gusta estar amarrada de mi casa! Me gusta estar... al pendiente de mis hijos... Tal vez... buscar una dirección o verme en un proyecto de vida en el sindicato... ¡no sé...! ¡No! Todavía no tengo esas aspiraciones o ¡no me gustaría...!” (E4e8-535, 537).

Por otra parte, Diana señaló también la necesidad de fortalecer la ética y lo que llamó profesionalismo en los recién egresados, que era necesario que los maestros noveles valoren su carrera, porque

uno sale realmente muy verde, y estamos “superexplotadas”. Yo tenía compañeras que hasta quinientos pesos les pagaban ¡a la quincena! Porque ¡no! porque tú aceptas... porque ¡ay, vamos a trabajar! Realmente hay que valorizar nuestros estudios... nuestra licenciatura, porque no todas tienen licenciatura, pues eso es lo que siento que sí faltó en mi formación docente (E4e4-244).

Elizabeth tenía veintiocho años en el momento de la entrevista. Proviene de una familia católica integrada por un hijo y tres hijas; ella es la menor. Su padre es ingeniero y su madre es egresada de la universidad. Elizabeth está casada y su esposo trabaja en la docencia; no tenían hijos en el momento de la entrevista. Sus antecedentes familiares pueden considerarse de un alto estatus y tradición en el ámbito magisterial, pues en su familia extensa cuenta con parientes que laboran en diferentes niveles educativos ejerciendo la docencia.

En la narrativa biográfica de Elizabeth es posible advertir un proyecto de vida, una planeación puntual de algunas de las diversas etapas de su existencia, la influencia de los distintos contextos en los que ha participado, así como de las personas y los discursos con que ha interactuado. Por otra parte, su pertenencia a una familia empoderada del magisterio le ha brindado la oportunidad de sentirse segura, apoyada y respaldada no sólo en el ámbito personal y familiar, sino también en el laboral.

El caso de Elizabeth plantea una situación aguda respecto a la manifestación de malestar docente por la falta de comunicación y entendimiento entre una educadora frente a grupo y sus directivos; abiertamente expresó las situaciones de simulación en las que incurrió para responder a las exigencias de sus autoridades, las administrativas y a sus propios intereses fundados en lo que consideraba debía desarrollar en sus alumnos. Describió un caso de trabajo colaborativo con una de sus compañeras, a través del cual lograron erradicar casos de violencia entre los niños de diferentes grados.

Elizabeth había superado una visión del mundo de color rosa, que definió como la actitud que se asume al considerar: “¡Aquí no pasa nada y todos son felices!”. Al preguntarle sobre cuál color definía mejor su identidad, dijo: “¡Ja, ja!... Morado” (E5e4-323). Consideró que había dos características indispensables en la identidad de una docente: comprensión hacia padres de familia y niños, y capacidad de comunicación. Hablando respecto a este tema, aceptó que era muy tímida y aseguró que la carrera profesional que había elegido, la de educadora de preescolar, le había ayudado mucho para aprender a desenvolverse con los padres de familia, aspecto de la docencia que le preocupaba en cuanto a su desempeño.

En el momento de la entrevista, Elizabeth tenía seis años de servicio en el sistema educativo y, previamente durante dos años, había cubierto interinatos. Co-

mentó que ése había sido su “receso vitalicio”, o sea, el periodo que algunas recién egresadas de la licenciatura en Educación Preescolar tienen que pasar cubriendo interinatos mientras esperan que se les asigne una plaza docente en la SEP.

Entre los resultados que obtuvo al terminar sus estudios de maestría, destacó un profundo cambio en su forma de autoevaluar su ejercicio docente, ya que ahora ponía más atención en éste: “Como que ahora sí observas más lo que haces” (E5e5-551). Así, parece que la identidad docente de Elizabeth se encontraba en un proceso de transformación o reconstrucción después de participar en una experiencia de profesionalización institucionalizada, que coincide con otro de los casos aquí investigados.

Elizabeth había pensado poco en su proyecto a futuro; tal vez estaría interesada en ocupar un puesto de apoyo técnico pedagógico o de directora, pues consideraba que tenía que llegar el momento en que “el mismo cuerpo pidiera un cambio de actividad” al no contar con el mismo dinamismo: “Paciencia y todo se va perdiendo, entonces... como que sí lo pensaría, pero ¡más adelante!” (E5e5-556).

### **ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS**

Desde la perspectiva de las educadoras que participaron en la investigación, hay sucesos que se volvieron para ellas una referencia obligada al describir los momentos decisivos en los que habían reconstruido su identidad. Estos sucesos se evidenciaron en la información empírica; algunos de ellos se describen a continuación.

La experiencia de formación docente inicial de las entrevistadas fue considerada, en algunos casos, un elemento negativo al que no deseaban emular. El recuerdo de relaciones establecidas con algunas profesoras de la institución formadora de docentes se convertía en un parámetro negativo del cual las educadoras deseaban alejarse lo más posible, en razón de haber vivido experiencias de subordinación frente a estilos coercitivos de ejercicio de la autoridad.

Se identificó que la identidad docente permite una mirada diferenciada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, matizada e influenciada por la identidad de género. Sólo en el caso de Consuelo la formación docente inicial fue un referente notable y positivo por las experiencias que tuvo con una asesora y una tutora responsables. El cuestionamiento obligado a partir de este caso es: ¿fue buena suerte o la buena asesoría se debió a la presencia e influencia del padre de Consuelo en el ámbito institucional donde se formó?

El segundo aspecto que se indagó fue si existía en las informantes la relación entre la identidad docente y la de género. A partir del análisis, se deduce que se identificaron al menos dos tipos de identidad de género: uno tradicional, estructurado por Alejandra, Diana y Blanca (aunque esta última evidenció un estado de transición); y otro alternativo, evidenciado en los casos de Consuelo y Elizabeth, y que es al que parece emigrar Blanca.

Respecto a los casos de Consuelo, Elizabeth y Blanca, se observó una incipiente identidad de género alternativa, ya que daban prioridad a su profesión, más allá de las asociaciones que ésta tenía con una identidad de género tradicional. Además, se mostraron resistentes a la autoridad tradicional, al presentar una adaptación creativa en su trabajo profesional, lo cual se identificó a partir de algunas características de sus relatos: evidenciaron una mayor conciencia de sus obligaciones y derechos como docentes, e incluso en algunos momentos revelaron mayor resistencia ante las autoridades y sus intentos de imposición de decisiones, pues

no se asumían únicamente como ejecutoras de programas, y partían de la idea de que podían increpar a la autoridad.

Respecto a la identidad de género, ésta se describió en algunos de los casos como un referente primordial, a partir del cual Alejandra, Blanca y Diana eligieron la profesión de docente en el nivel preescolar por considerarla una carrera adecuada para una mujer y compatible con las obligaciones que asumían como su más fuerte responsabilidad: ser amas de casa, madres de familia responsables de los hijos y todo lo que de ello se deriva.

En los casos de Elizabeth y Consuelo, se transitaba hacia un modelo poco diferente de rol de género; se cuestionaban estos elementos tradicionales y se tomaban decisiones diferenciadas, como, por ejemplo, participar en actividades de profesionalización e inversión de tiempo hacia el análisis y la reflexión de la práctica docente.

### CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los resultados obtenidos se puede señalar que en el caso de las educadoras participantes en la investigación, la identidad docente se encuentra multiterminada por los estereotipos construidos por las educadoras aun antes de iniciar la formación docente inicial en las escuelas normales. Además, en este espacio educativo, las prácticas de algunos formadores de docentes reforzaron la reconstrucción de identidades supeditadas a elementos asociados a estereotipos de género que se atribuyen a las maestras, como estéticos, maternos o de sumisión, tal como se concibe a las mujeres en algunos contextos.

Posteriormente, en las instituciones sindicales o educativas donde laboran, las maestras reestructuran su identidad docente, al tratar de responder a características identitarias distintas en cada uno de los casos, incluso opuestas. Se rescatan, por ejemplo, el compromiso con su labor docente, voces silenciadas, de simulación ante la autoridad, con y sin proyecto de vida profesional, entre otros.

La identidad docente fue constantemente relacionada por las educadoras participantes con el concepto de “buenas educadoras”, cuya definición variaba según las perspectivas de la población frente a la que se deseaba ser identificada; por ejemplo, coincidieron en que si de autoridades se trataba, independientemente del ámbito al que pertenecieran, de formación docente inicial o laboral, la identidad docente de una “buena educadora” se lograba si ésta cumplía con todos los requerimientos administrativos y pedagógicos establecidos, siempre y cuando lo hicieran sin “alzar la voz” y sin increpar a la autoridad.

Esta concepción de las educadoras silentes y sumisas concuerda con su posición en el organigrama institucional en el que, para algunas autoridades académicas o jerárquicas, las educadoras no deben tener ni voz ni voto, pues se les adjudican características infantilizadas –tal como en algunos ámbitos se percibe a la mujer– sin capacidad de análisis o libre albedrío que les permitan que sus opiniones sean consideradas de valor.

Por otra parte, el Estado, como formador y empleador, parece partir de la idea de una identidad docente estática que sólo se estructura con base en la influencia del currículo oficial y la intervención de los formadores de docentes en las escuelas normales, sin tomar en cuenta los elementos de personalidad y contexto que rodea a cada docente. Esto se refleja en la evaluación de competencias de la formación estipulada para las educadoras del nivel preescolar egresadas del plan de estudios 1999, quienes, al egresar de su formación docente inicial, fueron eva-

luadas por el Ceneval.

Respecto a los rasgos de la identidad docente de las informantes, egresadas del plan de estudio 1999, fue evidente que dicha identidad es una construcción relacional matizada por la subjetividad de las egresadas entrevistadas y la de los formadores de docentes, sustentada en un concepto romántico, tradicional y subordinado.

Es importante señalar que en el ideario del colectivo magisterial, según lo observado en esta investigación, durante la formación docente y aun en el ejercicio de la profesión, la identidad docente carecía de una conciencia de género.

Por otra parte, las educadoras participantes definieron su identidad docente a partir de referentes teóricos que coinciden con los currículos vigentes. Refirieron que las autoridades tomaban decisiones y asumían que las educadoras poseen una identidad docente incapaz de cuestionar e implementar creativamente las propuestas curriculares actuales. Señalaron que advertían que las autoridades conceptualizan la identidad de las docentes del nivel preescolar como la de simples aplicadoras de planes y programas.

Es evidente en la información empírica que algunos de los elementos de la identidad docente se encontraron supeditados al rol de género antes que a ninguna otra cuestión, tal como los que tienen que ver con la toma de decisiones sobre el manejo de los tiempos "libres"; esto es, los momentos en los que las educadoras no se encontraban en el plantel donde laboraban. La administración de otros recursos, como los económicos, también estaban determinados por la prioridad con que algunas de las entrevistadas organizaban su vida personal: el rol de género tradicional.

En algunos de los casos, la identidad de género determinó la elección de la carrera de licenciada en Educación Preescolar, por considerarla adecuada y compatible con el rol de género tradicional de esposa, madre y ama de casa. Influyó en diferentes grados en el proceso de estructuración de la identidad docente de las entrevistadas; en la toma de decisiones que hicieron en relación con su trabajo docente; en el tipo de actitudes y respuestas permitidas y fomentadas para los niños y las niñas, dependiendo del género al que pertenecían, así como el tipo de respuesta o actitud que asumían frente a la autoridad, que en algunas casos consideraban como incuestionable.

En relación con lo anterior, la identidad de género fue el primer referente para estructurar el proyecto profesional de algunas de las educadoras. Además, contribuyó a que las entrevistadas asumieran una identidad docente subordinada que las había llevado a organizar su práctica docente sólo para responder a los requerimientos de las autoridades y de los padres de familia, más que a las necesidades reales descubiertas en sus alumnos.

Por lo anterior, se considera importante que el concepto de género sea no sólo incluido en los planes de estudio que orientan la formación de los docentes, sino que se incorpore como un elemento de análisis en la agenda institucional como una actividad individual y colectiva.

Autores como Acker y Dillabough (2007), Goodson (2004), Bolívar (2002) y Covarrubias (2001) proponen que se establezcan espacios de reflexión sobre el ejercicio docente en torno a temas relacionados con la identidad de género, la cultura magisterial, la comunicación y el ejercicio de la autoridad, en busca de promover una práctica reflexiva colectiva. Algunos autores coinciden en que, si se plantea que el eje de tales procesos reflexivos es la constitución de la identidad

docente, se podrían identificar los procesos que han incidido y siguen influyendo en su estructuración.

Por otro lado, las autoridades oficiales y sindicales poco aluden a la identidad docente como un eje fundamental del desarrollo de los profesionales y, cuando lo hacen, se refieren a ésta como un proceso estático que se consolida durante el trayecto que los profesionales transitan por las escuelas normales; por ello, las propuestas se dirigen básicamente a estas instituciones. Tal parece que no quieren reconocer el impacto y la influencia que la cultura magisterial ejerce sobre el proceso de construcción de la identidad docente. Lo anterior sin olvidar el rol del Estado como formador de identidad docente.

Así, se plantea la necesidad de reconocer la influencia de la cultura magisterial sobre la construcción y reconstrucción de la identidad docente y, además, la urgencia de formular alternativas de intervención sobre ésta para, desde ese espacio gremial, realizar propuestas de reconstrucción de las identidades docentes, que surjan de las propias educadoras y educadores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. & Dillabough, J. (2007, mayo). Women "learning to labour" in the "male emporium": exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19 (3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/09540250701295460>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Butler, J. (1997). Variaciones sobre sexo y género: Beahuvior, Wittig y Foucault. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Covarrubias, F. (Coord.) (2001). *La formación de profesores de educación primaria en México*. México: UPN/Colegio de investigadores de Educación de Oaxaca.
- Gamba, S. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismo*. Argentina: Biblos.
- Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: Ediciones Nancea.
- Lamas, M. (Comp.) (1996). La antropología feminista y la categoría de género. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid: Cátedra: Universidad de Valencia.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México, DF: UNAM.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Qüesta, G. (2007). Identidad de los institutos terciarios. En Duhalde, M. (Coord.). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Ramírez, M. y Padilla, L. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rivas, F. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdllick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Schaufeli, W. & Ezman, D. (1998). *The Burnout Companion to study and practice. A critical analysis*. En Ramírez, G. & Padilla, G. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*. México: UAA.
- Schaufeli, W., Mashlach, C. & Marek, T. (Eds.) (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. En Ramírez, G. y Padilla, G. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*. México: UAA.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar*. México.