

6

La identidad de la parvularia en su trayecto de formación

*Estudio en la Carrera de Pedagogía, mención
Parvularia de la UPS-Q*

Verónica María Verónica Di Caudo*

“El saber del maestro, generado fundamentalmente, a partir de su cotidianidad, de la repetición y regularidad del quehacer, se torna espontáneo cuando no se plantea su problematización, su reflexión crítica.”

(Achilli, 1987).

1. Introducción

Las estudiantes de la Carrera de Pedagogía, especialización Parvularia perciben la docencia como vocación; el gusto por los niños y el deseo de instalar un Centro Educativo parecen ser, en general, los únicos motivos para estudiar la Carrera.

Diferentes representaciones y supuestos comunes de distintos discursos (socioculturales, familiares, docentes...) colaboran en la formación de una identidad vocacional más que profesional en los/las estudiantes que se preparan como futuros/as docentes parvularias. Otras imágenes que circulan en el sentido común de muchos, tienen que ver con parvularias/os atrapadas/os en aspectos expresivos y personales, por encima de los didácticos y limitadas/os por “intuiciones” a la hora de decidir y definir su prác-

* Directora del proyecto. Docente de la Carrera de Pedagogía de la UPS.

tica pedagógica. Existen, además, otras identidades falsas que sobrevalorizan la docencia en este nivel y la parvularia es vista desde posturas altruistas para entregar su vida en pro de una infancia feliz. Debe ser alegre, sana, vital, linda y joven, y, además y por sobre todo, la profesora es una segunda mamá que debe cuidar a los niños como sus madres lo harían en casa.

Ha sido ampliamente estudiado que la construcción del concepto de maestro se ha forjado en sucesivas transformaciones sociales. La función docente fue considerada por mucho tiempo como un “sacerdocio”, unido a lo vocacional, a la entrega y al sacrificio (Pérez, 1995). En los años sesenta -con la influencia de la perspectiva racionalista- se visualizó al docente como un “técnico”, y desde la década de los noventa, se asiste a una revitalización del concepto “profesional” docente. El énfasis está puesto en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, destacando la importancia de conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional” (Ávalos, 1996).

La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como una “definición de sí mismo”, de qué hace el docente, de cómo ellos viven subjetivamente su trabajo. El concepto surgió de investigaciones realizadas acerca del trabajo del profesor en relación a los cambios operados en los contextos en los que él labora. Esta perspectiva se inscribió en líneas teóricas y sociales críticas significando una revalorización social e histórica para la profesión (Schön, 1992; Hargreaves, 1996; Rivas Flores, 2000). Para Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el periodo y surge tanto, de un legado histórico como de una transacción.

“La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez, que social e individual, resultado de diversos procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (...) particular en el cual esos procesos se inscriben” (Vaillant, 2007: 4).

La identidad se construye mediante un proceso de aprendizaje, un diálogo continuo entre el proceso individual y la cultura. La interacción de lo público, lo privado y lo individual y colectivo en el sujeto y el medio en el que vive, le permiten conformar su identidad en los planos de lo priva-

do e individual, pero no sin intervención de lo público y colectivo (Rivas Flores, 2000; Müller, 1998). Estas ideas posibilitan entender a la identidad desde una línea sociocultural. Perspectivas sociológicas reconocen la identidad desde la diferenciación de los individuos entre sí (Goffman, 1970) por las particularidades de las trayectorias o biografías (Giddens, 1994). La influencia de los procesos socio-históricos y desplazamientos por el espacio social inciden en la imagen de sí mismos (Ojeda, 2006).

Desde este marco referencial, este trabajo investigativo tuvo el objetivo de describir los discursos que construyen y modelan la identidad de las/los estudiantes que se forman para la enseñanza del Nivel Inicial y explorar algunos quiebres o modificaciones que puedan aparecer durante ese trayecto formativo¹. La intención es aportar a la comprensión de la identidad que tiene la profesión docente, específicamente del Nivel Inicial, en su trayecto de formación.

Algunas preguntas que condujeron la investigación fueron las siguientes: ¿Cómo van construyendo la identidad profesional las estudiantes de parvularia? ¿Cuál es la imagen del rol docente elaborada durante el trayecto de formación? ¿Existen diferencias en cómo perciben su identidad al inicio de la carrera y hacia la finalización de la misma? ¿Cuáles son los factores de mayor influencia en la constitución de dicha identidad? ¿Qué mirada tienen los docentes formadores? ¿Qué identidad genera el discurso docente universitario? ¿Existe un perfil que las alumnas esperan lograr a través de los años de formación? ¿De dónde surge? ¿Qué discursos construyen la subjetividad de una parvularia?

La motivación que impulsó la realización de la investigación partió de la propia experiencia como docente, así como de la necesidad de dar respuesta a las actuales inquietudes y retos que se plantea la docencia universitaria y específicamente, la Carrera de Pedagogía en la Universidad Politécnica Salesiana. Muchos de los cuestionamientos han sido compartidos con otros colegas durante largo tiempo, en reuniones de docentes y capacitaciones. ¿Cómo mejorar la formación? ¿Qué hacer ante las dificultades y falencias con las cuales los universitarios entran al nivel de educa-

ción superior? ¿Por qué en muchas estudiantes se observa más una “infantilización” que una adultez en la manera de asumir la Carrera?

La investigación se realizó recopilando discursos orales, escritos y gráficos de estudiantes de primero y séptimo nivel, de docentes y de la oferta curricular de la Carrera, utilizando instrumentos de observación, encuestas y entrevistas desde un abordaje cualitativo con un diseño exploratorio.

2. Materiales y métodos

La investigación tuvo un abordaje cualitativo, con las estudiantes del I y VII nivel de la carrera de la modalidad presencial². La unidad de análisis está constituida por los discursos de estudiantes (orales y escritos) y de docentes (orales), recopilados durante el trabajo de campo. Este último, se realizó desde un diseño exploratorio y descriptivo, utilizando instrumentos de observación, encuestas y entrevistas (individuales y grupales) y trabajo grupal en talleres (con actividades escritas, gráficas, dialogadas y dramatizadas de *roll-paying*).

Se entrevistó a 13 docentes de la Carrera, incluida su Directora (de un total de 27 docentes; es decir, el 48 % de docentes de la Carrera). En primer nivel, se trabajó con los dos paralelos (A y B), con un total de 58 estudiantes (57 mujeres y un estudiante varón); en el caso de séptimo nivel, se trabajó con las 18 estudiantes que conformaban ese curso. La muestra intencional fue de 76 estudiantes en total³.

Es un estudio cualitativo, basado netamente en la descripción y análisis de los discursos, llevado a cabo mediante una triangulación tanto de las entrevistas aplicadas a profesores⁴ y estudiantes, observaciones de la práctica pedagógica y de los talleres realizados en primero y séptimo nivel. Se han considerado también como fuentes primarias algunos registros de observaciones participantes en reuniones docentes (de capacitación, de evaluación y de Consejo de Carrera). Las fuentes secundarias conformadas por diversos textos, estudios y artículos, sirvieron como marco referencial de la temática investigativa.

Entendemos aquí la formación como un trayecto relevante en la configuración de la identidad docente y por eso nos ubicamos en el marco teórico de las teorías curriculares poscríticas⁵. Nos interesa escuchar y comprender desde la subjetividad de los actores directamente implicados, como son los y las estudiantes, pero también, desde actores en interacción con esos procesos de identidad durante la carrera: los docentes.

Lo que los sujetos dicen y expresan por medio del lenguaje (oral, escrito, teatralizado, etc.) no son la acción misma, pero sí la versión que el autor da de sus propias acciones (las ya realizadas o las que aún no ocurrieron). Acciones y experiencias son transmitidas por medio del lenguaje, así se puede acceder a un discurso construido en un contexto de significado, objetivado en el lenguaje.

Los datos fueron analizados desde el enfoque de análisis de datos cualitativos, recuperando las propias modalidades de expresión y discurso de los actores y recurriendo a estrategias como la comprensión y la observación participante. Se buscó indagar los discursos interiorizados en las estudiantes respecto al perfil de la carrera y el trayecto de formación, las voces histórico-sociales y familiares que fueron determinando el “deber ser” de los y las maestras de Nivel Inicial, intentando capturar los procesos de interpretación que guían la conducta de la población objeto de investigación.

Tomando el grupo de estudiantes que comienzan la carrera y las que están en el anteúltimo nivel se intentó comparar diferencias en los discursos que modelan su identidad⁶ e indicios que resulten ser resistencias en los discursos estudiantiles, docentes o en el discurso curricular de la propuesta de la Carrera. Los datos de campo han sido organizados en dos partes para su análisis: a) la mirada de los y las estudiantes, b) la mirada de los docentes. Estas “miradas” se fueron entrelazando con lineamientos conceptuales que nos permitieron el analizarlas e intentar comprenderlas.

Se protege la identidad de los sujetos objeto de la muestra de la investigación como requisito ético. Los sujetos participaron conociendo el propósito del trabajo y por propia voluntad.

3. Resultados

La **representación que los y las estudiantes tienen de sí mismas/os** y de su posición en el espacio social es muy similar dentro de todo el universo investigado, tanto en las y el estudiante de primer nivel como con el grupo de séptimo.

El trabajo investigativo permitió observar a un grupo de futuras docentes parvularias (entre las cuales sólo había un varón dentro del grupo del primer nivel), con ciertos rasgos y características comunes. Una identidad dispersa entre grandes ideales sociales (mejorar al país y desarrollar a futuros hombres de bien y ayudar a niños pobres, indígenas y con necesidades especiales), y metas personales (que van desde la instalación de un Centro Infantil, hasta viajar conocer culturas y seguir estudiando una maestría). A lo largo de todo el trabajo se pueden “percibir” estas características de la subjetividad que se despliegan en los discursos de estudiantes y docentes. En algunas descripciones las estudiantes se ven de determinada manera; mientras que en otras “descubren” otros sentidos y utopías de la Carrera que están siguiendo.

La identidad de los sujetos de la muestra aparece altamente unida a lo familiar: desde la elección de la carrera pasando por el apoyo durante el tiempo de estudio y la educación de los propios hijos hasta la ayuda de la familia para ponerse un Centro Educativo. El ámbito familiar y educativo parecen ser los lugares de elaboración de identidad en todos los datos recabados. No suelen aparecer otros grupos, organizaciones u ámbitos importantes y permanentes de socialización entre las estudiantes (culturales, políticos, etc.).

La paciencia, la vocación y el dinamismo (junto con una serie de valores y actitudes, desde la dulzura hasta la alegría) aparecen como pilares en todos los discursos. Sólo en contados relatos la identidad profesional está sostenida en el desarrollo de destrezas y conocimientos específicos para el desenvolvimiento docente en el Nivel. Algunos rasgos del perfil parecieran coincidir con la conceptualización otorgada a la infancia: dulce, angelical, dinámica y creativa. Esta simbiosis entre niño y parvularia no

facilitaría el desarrollo del carácter profesional emanado claramente del discurso de la propuesta curricular de la Carrera y terminaría reforzando la idea de que un niño feliz necesita de una parvularia feliz (“alegre, angelical y llena de paciencia”).

Los rasgos afectivos y actitudinales parecieran ser suficientes -y los más necesarios- para un buen perfil de un docente de Nivel Inicial. El conocimiento como parte del perfil profesional es casi inexistente o aparece de forma general: “preparada en el ámbito pedagógico”, “abierta a conocimientos”.

La vocación es infaltable en la mayoría de las caracterizaciones de la identidad docente, pero una vocación que no siempre aparece como clara ni como primera elección en las narraciones de el/las estudiantes.

En el grupo de I nivel, junto a las concepciones de la parvularia con vocación y segunda madre, aparece mucho más esta visión que en el séptimo nivel, donde el docente es un profesional preocupado por el crecimiento y el desarrollo de los niños para que sean hombres de bien a futuro. El concepto de “profesión” es reiterado en bastantes discursos. Se puede hipotetizar que es una influencia del cuerpo docente del primer nivel y del trabajo de la Carrera en estos últimos años. Esto se evidencia en las entrevistas a los profesores y en los discursos dentro de las reuniones de educadores. Merecería más atención profundizar la docencia como profesión a lo largo de la carrera y hasta dónde es entendido este concepto para no ser un término del discurso que no modifica la identidad del o la docente del Nivel Inicial.

Aparece en todo el material analizado, una identidad ajena y/o alejada a una mirada crítica y compleja de la realidad de la infancia, de la educación, de la pedagogía y de la carrera. Los grandes problemas se reducen a la “práctica”, al manejo del grupo y a conseguir trabajo o ponerse un Centro. El ámbito social se limita a la institución y a los padres de familia, sin expansión en un contexto mayor. En suma, la niñez aparece sin conflictos, ni problemáticas de ninguna clase. Un concepto de niñez ideal, un “mito de niñez feliz” (Harf, 1997). La concepción de niñez que manejan las

estudiantes es sumamente simplificada y “rosa” en algunos casos. No hay ninguna diferencia entre las concepciones que estudiantes de I y VII nivel le dan a la infancia.

Por otra parte, es común la reiteración en la mayoría de discursos de una percepción que no encuentra relación entre la teoría y la práctica, despreciando la primera y sobrevalorando la segunda y reduciendo y simplificando la conceptualización de ambos espacios de formación.

En la subjetividad de este grupo de estudiantes, se simplifica y distorsiona “lo femenino” al tiempo que se hace lo mismo con lo masculino. Mientras que por lo general, las estudiantes no encuentran obstáculos para que un hombre sea parvulario; niegan una y otra vez esta posibilidad, ya que el género masculino no cuenta con lo que las mujeres sí tienen por “naturaleza”. Se encuentra fuertemente una identidad atravesada por discursos que unen el Nivel Inicial a la maternidad y a la mujer, y no otorgan la identificación educativa necesaria a este espacio del sistema escolar. Las escenas fantaseadas en el vínculo con los niños suelen referirse a madres que nutren, ayudan a crecer, y a proteger a los “más chicos”.

Se puede entender que las estudiantes de la carrera de parvularia buscarían acomodar el proyecto personal ocupacional (ámbitos públicos; laboral: actividades productivas) al ideal femenino tradicional (ámbitos privado; interior del hogar: amas de casa, madre: actividades reproductivas). No ven desintegradas las tareas domésticas y la crianza de los hijos con las posibilidades que les brindaría el ejercer como docentes del Nivel Inicial.

En lo que respecta a la **mirada de los docentes** y sus concepciones de las y los estudiantes de la Carrera de Parvularia, podríamos sintetizar los resultados más importantes indicando que remarcan la falta de motivación de muchas de las/los estudiantes, expresada por los docentes como desorientación, dejadez o inercia, búsqueda de facilismo y falta de “vocación” en algunas estudiantes. Los profesores indican que los grupos son heterogéneos y que varían de año a año, pero que en todos aparecen grupos de estudiantes seguras de sí mismas y con deseos de ayuda social, y grupos

más grandes de estudiantes apáticas, inmaduras que siguen la carrera por “probar”.

Los profesores remarcan el bajo nivel de conocimientos y de destrezas de sus estudiantes, y los objetivos y metas estrechas en una gran parte del estudiantado: aprobar y pasar materias, poco esfuerzo y dedicación, poco deseo de investigar y aprender más. Todos coinciden en que los/las estudiantes revalorizan mucho más la práctica, sea desvalorizando la teoría o no percibiendo la integración de ésta con la realidad.

Además, los docentes entrevistados perciben que las estudiantes tienen una concepción educativa que queda limitada al niño/a. No consideran críticamente dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales. Sabiendo que existen, no logran ponerlas en juego en las prácticas educativas. Como ya se dijo; tampoco las estudiantes complejizan la realidad de ese niño/a desde una mirada más integral y analítica.

Los docentes de la Carrera aseguran que los grupos de estudiantes femeninas se deben a una imagen social “maternizada” de la docencia en este nivel educativo. Para los docentes esto genera un cierto “desequilibrio” en las aulas y problemáticas vinculares femeninas entre las estudiantes (todos dicen que cuando existen varones en las clases hay un mayor “equilibrio”).

Una fortaleza visualizada, tanto en el grupo de estudiantes como en el de los docentes, son los logros en la interrelación teoría y práctica siempre que puedan alcanzarse, sea en el ámbito de las clases universitarias como en el espacio de las prácticas preprofesionales y en la vinculación y extensión universitaria.

La mayoría del cuerpo docente entrevistado descubre una mejoría en los grupos de estudiantes de estos últimos dos y tres años y una mejora también, en la Carrera. Demuestran sentirse más satisfechos con los últimos grupos de estudiantes que están entrando a la carrera, comparándolos con los de 5 años atrás.

Remarquemos que los docentes consideran la “vocación” como sustancial, pero en todos sus discursos existe una fuerte preocupación por el desarrollo de lo profesional en sus estudiantes.

Estos resultados evidencian las afirmaciones de Rodríguez (2004: 171): “La vocación se liga a la decisión por esta carrera y se construye una conexión del magisterio con la “naturaleza femenina” y “el amor a la infancia”.

4. Discusión

En este apartado queremos hacer ciertas conexiones con otros estudios similares, generar algunas puntas de reflexión y trabajo para la Carrera de Pedagogía y plantear otras preguntas y supuestos para dar lugar a posteriores investigaciones.

Mucho se ha escrito, estudiado (y también criticado) a los docentes y a su formación. Los trabajos son abundantes y existe un desarrollo y enriquecimiento continuo de teorías y reflexiones diversas sobre los maestros y profesores. Los rápidos y simultáneos cambios sociales afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar transforman su trabajo, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea (Esteve, 2006). Muchas veces, los docentes aparecen como responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza. Deben afrontar cambios en el contexto macro y en evolución de los valores y de las concepciones sociales, cambios curriculares y cambios en el contexto político y administrativo.

No se han encontrado estudios sobre identidad docente en el Ecuador, pero existe una serie considerable e importante de trabajos sobre la docencia en el continente. Una investigación reciente (Vaillant y Rossel, 2006) sobre la profesión docente en América Latina parece confirmar que la visión en la definición de la identidad profesional se instala entre la dimensión vocación y la experta profesional. “Los docentes suelen situarse entre la vocación para enseñar y un rol facilitador de los aprendizajes más que de transmisor de cultura y conocimiento” (Vaillant, 2007).

Ojeda (2006) realiza una interesante investigación para encontrar ciertos rasgos característicos de identidad en el proceso en que adquieren la condición de profesor un grupo de docentes del nivel medio de la provincia del Chaco, en Argentina. Para esto, analiza las trayectorias iniciales en la formación y el primer tiempo del desempeño profesional. Si bien la investigación se realiza con docentes de otro nivel educativo aparecen ciertas similitudes con nuestros resultados en cuanto a que se detecta la ausencia de imagen y significado inicial de la profesión, hecho que se manifiesta en la iniciación del estudio de la carrera docente sin una clara opción por ella (no fue la primer elección posterior al egreso del nivel medio; muchas veces fue la segunda o tercera opción). Otra similitud encontrada es el “núcleo personal” involucrado en la conformación del profesional, coincidiendo con ciertas posturas teóricas (Terhart, 1987; Ferry, 1997; Rivas Flores, 2000). Las prácticas o residencias desarrolladas en la formación docente inicial y las primeras experiencias de ejercicio profesional son circunstancias claves, que destaca el estudio de Ojeda y resaltan en los discursos de las estudiantes de VII nivel de la UPS-Q.

Otro estudio sobre los docentes novatos concibe a la formación docente en su carácter genealógico y entiende a la inserción profesional de los “nuevos” docentes como “re-inserción” de sujetos que se hallan “formados” (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela (Alliaud, 2004). Así entendida la formación profesional se explica desde una larga trayectoria de experiencias “formativas” que fueron interiorizando a lo largo de todo el sistema educativo en su paso como alumnos.

Brizman (1991) utiliza el término “cronologías de la formación”, para referirse a las distintas etapas. La primera, es aquella que adquirieron a lo largo de sus experiencias acumuladas en las aulas; la segunda, corresponde a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; las prácticas constituyen la tercera, y, la cuarta empieza cuando el estudiante se convierte en maestro de aula (Biddle y otros, 2000)⁷. Nos damos cuenta que nuestros sujetos indagados en primer año tienen esta primera fase

o etapa interiorizada; los de séptimo van atravesando la tercera porque poseen ya la formación de las prácticas. Vale la pena entonces, seguir profundizando en el conocimiento y comprensión de estas etapas que configuran la identidad profesional.

Tomemos ahora una última y significativa conexión con un estudio muy similar al nuestro realizado por Losso y Romero, entitulado “*Maestras Jardineras: producción de identidad desde la formación docente inicial*”, en el sur de Argentina. Las investigadoras trabajaron con las imágenes representacionales de estudiantes que inician la formación a la docencia y el privilegio que dan a la dimensión afectiva y altruista de la profesión, junto con lo vocacional son altamente comparables con las halladas en nuestro estudio. Estos elementos constituyen versiones de un mismo discurso, “moralizador–normalizador”, asociado con los orígenes de los sistemas educativos modernos y la profesión docente (Alliaud, 2004).

A esta altura podemos ver que discursos estereotipados de lo que es ser docente, configuran la subjetividad de estudiantes de Carreras docentes. “Vernos docentes” es mirar de manera similar, ... pero cuando el sentido de “lo que somos” está fuera de los sujetos, éstos se alienan, se cosifican y se desestructuran. Por ello, consideramos fundamental el preguntarnos por “quiénes son los y las parvularias” (que dicen de sí mismos/as, cómo se autodefinen, qué buscan, qué esperan, qué conceptos manejan). Recuperar la reflexión, “negarnos” cuando sea necesario para que surja otro ser, construirnos autónomamente es apuntar a la construcción de sujetos. Para que el sujeto emerja se necesita buscar sentido, recuperar los fines y la dignidad. Buscar estos “sentidos” dentro de los y las estudiantes y dentro del cuerpo del profesorado, podría ser un camino necesario para recuperar estereotipos y representaciones cosificadas de la Carrera y del trabajo docente.

En el devenir de las relaciones, en la reciprocidad y en el encuentro puede emerger el sujeto (Morin, 1992). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son espacios potenciales para esta construcción. Si se promueve lo humano, no desde un parámetro fijo, sino desde la diversidad (de espacio, de tiempo, de “otros” sujetos y otros contextos) se abren puertas

de potencia, creación y reconstrucción de identidades. Por esto, la educación no puede centrarse en el saber o conocimiento válido y en el cómo comunicarlo instrumental y didácticamente, porque entran a jugar las emociones, los afectos, los sentimientos. Pero tampoco puede depender sólo de estas últimas variables, y vaciarse de conocimientos.

Muchos estudios sobre la personalidad de los docentes han investigado dimensiones personales (estilo cognitivo y autoconcepto, por ejemplo) que resultan importantes en el ejercicio profesional de la educación⁸. Consideramos que el autoconcepto puede comenzar a indagarse antes de llegar a ser profesional, puede trabajarse en el trayecto de formación; nuestra investigación resulta un aporte en este sentido.

Sabemos que las representaciones sociales como conjunto de nociones, imágenes y acciones sirven de filtro para la percepción de sí mismo y de la realidad y funcionan como guía o principio de las actividades humanas. O sea que toda representación tendrá consecuencias prácticas, ya que irá determinando preferencias, opciones, acciones más o menos conscientes. Desde esta concepción, es que aquí indagamos sobre la identidad de las /los estudiantes a parvularia considerando sus autorevelaciones y autodefiniciones. Y, a su vez, ver la mediación que el discurso docente supone en esta percepción. Intentamos generar cuestionamientos al sentido de nuestros saberes y de nuestras prácticas como docentes de futuras(os) docentes, e interpelar nuestro lugar y práctica desde la Universidad, revisar nuestros autoconceptos, y que los estudiantes revisen los suyos a través de nuestra mediación.

Como ya se ha remarcado, se percibe a lo largo del trabajo de campo una fantasía de un rol ideal, “perfecto” y feliz. La niñez feliz en la cual podrían “entrar” si se dedican a los niños, siendo parvularias. El niño/a que vive en un mundo mágico, en la fantasía de mi formación me permitiría participar de ese mundo, anulando todo tipo de conflictos (pasados, presentes y futuros). En estas escenas inciden modelos de aprendizaje, valorativos, teóricos y técnicos, identificatorios profesionales. La identificación con la imagen materna es evidente en la mayoría del material e información recogida en una mujer que hoy sale a trabajar, que necesita y/o desea

trabajar, pero que al mismo tiempo desea ser madre y ama de casa, cuidar de su familia y, a la vez, de sus niños del Centro Infantil o de sus propios niños en “su propio” Centro Infantil. Los conflictos entre los roles femeninos socio-ocupacionales y maternos se resolverían en las narrativas de las estudiantes de esa manera.

De igual manera, resulta preocupante que son pocos los rasgos discursivos diferentes entre el grupo que inicia la carrera y el que la está por concluir. Esto demostraría pocos quiebres y modificaciones sustanciales en la identidad de los sujetos que estudian la carrera. Muchos aspectos se mantienen idénticos en la subjetividad de las y los estudiantes, y la diferencia estaría dada en una terminología pedagógica (no muy rica, ni específica, sino bastante general), un bagaje de prácticas preprofesionales que acercaría al ámbito educativo real y un conjunto de recursos y conocimientos (especialmente didácticos y curriculares) que permitirían conseguir con relativo éxito un primer trabajo docente.

Podemos preguntarnos si la percepción de identidad profesional que tienen las estudiantes tiene que ver con las características que muchas veces manifiestan en las clases como resistencia al cambio, al descubrimiento, a la creación y a la innovación, renuentes al esfuerzo intelectual y a la teoría como fundamento de la práctica. Los componentes esenciales para ser docente-parvularia que el/ellas visualizan no requerirían otras exigencias de la vida académica, ni otro desarrollo de destrezas y competencias cognitivas. Confirmar estos supuestos, requeriría de otro tipo de investigaciones.

A partir del presente estudio se pueden esbozar ciertas pistas de trabajo enlazadas con los lineamientos teóricos y conceptuales tomados como referencia. ¿De qué manera la caracterización de una parvularia, determina o controla la forma en que “ellas” se piensan y constituyen como tales? Si la subjetividad, como hemos visto es un espacio abierto, un sistema que se construye y reconstruye, es evidente que debemos comenzar a dar elementos que reconstruyan la visión que los/las parvularias tienen de sí mismos/as. La cuestión ética fundamental en este momento, sería: ¿Podemos y debemos tomarnos este atrevimiento como docentes formadores?

Las cualidades otorgadas a la identidad de la parvularia son sumamente dignas y válidas. El problema no está en las cualidades, sino que podría residir en docentes presionados desde mandatos y modelos, que los lleve a actuar o sobreactuar un rol. ¿Dónde queda la singularidad y subjetividad de cada persona? ¿Dónde queda el carácter profesional del quehacer docente? Junto a Alliaud, nos preguntamos, si en el afán de estos futuros maestros que se muestran preocupados y ocupados en motivar, querer y ayudar queda lugar para que en algún momento acontezca el enseñar. (Alliaud, 2004: 8)

“El sujeto constituye su subjetividad en base a dichas actitudes internalizadas, esos modelos de cómo actuar, sentir y pensar en el mundo, marcando su cuerpo de determinada manera, la cual tiende a la repetición de lo adquirido, lo que hace que se resista a lo nuevo, a aquello que puede llegar a desestructurarlo. (Hernández, 2004, p. 10)

La subjetividad es un espacio simbólico que se constituye a partir de los distintos discursos, los cuales por su carácter preformativo definen la forma en la que el sujeto percibe, piensa y siente el mundo y a sí mismo. Estos discursos se producen en la interacción lingüística del sujeto con el mundo, y al mismo tiempo pasan a formar parte de su propia subjetividad, mediante el proceso de subjetivación. Dicho proceso, puede ser definido como la aprehensión que realiza el propio sujeto del espacio subjetivo externo. A partir de esto, el sujeto internaliza y se identifica con los distintos discursos que lo definen y clasifican; llegando con ello a categorizar sus propias relaciones y experiencias, es decir, que comienza a definirse a sí mismo a través de estos referentes que proviene del exterior del individuo, pero que a la vez éste mismo consolida y perpetúa.

Hemos dicho que la identidad, a más de ser una representación subjetiva es una entidad que provoca consecuencias prácticas en el mundo real. Esto es importante porque el cómo se vean y autodefinan los y las estudiantes de parvularia, traerá consecuencias en los Centros Infantiles, en cuanto al trato con los niños y con las familias, en su didáctica, en su manera de pensar la educación. Por otro lado, el cómo los formadores de formadores construyamos esa representación también tendrá sus conse-

cuencias en las vinculaciones cotidianas con los y las estudiantes, en nuestras prácticas de enseñanza, etc.

Al enfrentarnos con situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sea desde lo sistemático y planificado como desde lo no intencional y lo intersubjetivo, supone una tarea cruzada de variables, y la consideración de una concepción de sujeto en devenir. Supone también el replanteo de los modelos internos que los formadores de los/las futuras docentes parvularias albergamos en nuestro interior y la ayuda a que el estudiantado también pueda replantearse esas voces y modelos que traen y emergen en el trayecto de formación.

Los docentes desplegamos o (reprimimos) estilos de abordar el conocimiento, “estilos de ser” en la formación, “matrices” y “modelos”⁹. Al respecto, la reflexión de una de las docentes durante el trabajo de campo nos puede dejar pensando, cuando consideró que muchas veces los mismos docentes “*entramos en juego con las estudiantes, les seguimos el juego, en el mismo hecho de llamarlas chicas...*”.

La identidad surge y se desarrolla en la interacción social, en la relación y confrontación con los “otros”, en la comunicación simbólica con los “demás”. Es acá donde nos interesa conocer y comprender el desarrollo de la identidad de las y los estudiantes como docentes del Nivel Inicial.

Consideramos al momento, que los/las estudiantes parvularios/as son en parte, producto de la historia social y formativa, de variedad de discursos que los/las “crean” y los/las “modelan”, pero a los cuales ellos/ellas también terminan muchas veces respondiendo. El sujeto se construye como ser social y como ser cognoscente por los múltiples otros que lo atraviesan con sentido. Así somos productos de trayectorias de aprendizajes, de elecciones sucesivas, de componentes manifiestos y latentes que actúan inconscientemente. Pero también creemos que existen espacios discursivos de mediación entre cada estudiante, como sujetos y las estructuras determinantes, espacios que pueden usarse para retraducciones y profesionalizaciones en la carrera elegida. Así, el trayecto de formación puede transformarse en un continuo proceso de apropiación de instrumentos, de teorías, prácticas y reflexiones que nos permitan modificarnos y modificar.

Jean Filloux (2004), en un interesante planteo que hace a los formadores, habla de la importancia del “retorno sobre sí mismo”, que implica un doble movimiento que es “pasar de la conciencia de mí mismo a una conciencia para mí mismo, y, una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí”. El retorno sobre sí mismo -explica Filloux- implica que “yo me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo (analizar mi experiencia, mis temores, etc.) que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo. Implica pensar sobre la propia experiencia de manera sincera, analizar lo que se siente.

“Para poder hacer un retorno sobre mí mismo, yo tengo que saber como formador ayudar al otro o a los otros a que hagan ese retorno sobre sí mismos o sobre ellos mismos” (Filloux, 2004: 39). Los sujetos nos hacemos sujetos en relación con otros sujetos, que a su vez son sujetos sólo por el reconocimiento de los otros sujetos. Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocermelo como sujeto. No se puede tomar conciencia de lo que se es, sino es por intermedio de lo que el otro nos devuelve. El retorno, también es volver sobre la propia infancia. Los niños “puros” y “felices” estarían mostrando la nostalgia por la propia niñez.

Desde esta óptica surgen nuevas preguntas: ¿Cómo se reconoce al docente parvulario? ¿Como las docentes reconocen al niño como sujeto? Y cuándo lo hacen, ¿qué características le dan a ese sujeto? ¿Llegan a verse las parvularias a sí mismas como sujetos educadores? ¿Se reconocen a sí mismas en esta “conciencia para sí” con sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismas?

Es necesario observar y no sólo mirar, escuchar y no sólo oír. Es necesario hacerlo con nuestras(os) estudiantes pero también con nosotros mismos: observarnos y escucharnos; no sólo desde lo psicológico, o desde lo didáctico, o desde lo disciplinar académico. Es necesario hacerlo interdisciplinariamente. Incorporar perspectivas sociológicas, antropológicas, históricas, macroeconómicas, espirituales para comprender los grandes cambios socioculturales en las nuevas relaciones entre jóvenes y adultos y

el difícil proceso de elaboración e interjuego con el cambio psíquico, las decisiones profesionales, en una sociedad en crisis.

Luego de caracterizar la identidad profesional de este pequeño universo de estudiantes, valdría la pena considerar con seriedad algunos desafíos a trabajarse en la Carrera y con el cuerpo docente en el trayecto de formación:

1. Abordar una construcción más real de la concepción del niño/a
2. Modificar el concepto de cuidadoras y cuidadores de niños a formadoras y formadores en la primera infancia.
3. Dejar de verse y verlas (en su mayoría femeninamente) como “técnicas parvularias” para pasar a concebirse como “profesionales de la educación”.
4. Trabajar la educación desde una mirada política desde todas y cada una de las cátedras, por más metodológicas y prácticas que sean las materias.
5. Reflexionar sobre la identidad infantilizada que hay que madurar en terrenos políticos, psicológicos, pedagógicos, ético y cognitivos.
6. Que además de la contención afectiva de el/la docente parvularia y de la enseñanza de valores, el conocimiento comience a cobrar un espacio mayor en aulas de la Institución de Educación Infantil.
7. Desarrollar competencias de análisis y reflexión, integrando diversas variables y problemáticas sociales en el desarrollo y crecimiento de los niños.
8. Retrabajar constantemente en la formación, el discurso de la oferta de la carrera en sus objetivos y perfiles. Es un discurso que muestra, evidentemente, un interesante quiebre respecto a la identidad con la que entran los/as estudiantes de la carrera, pero que no terminan de calar en la subjetividad ni siquiera en los discursos, durante el trayecto de formación.
9. Generar y abrir espacios y tiempos reflexivos, de intercambio y de interacción, de autoobservación, para indagar la subjetividad y explorar la realidad profesional y ocupacional, para construir un proyecto personal significativo con anclaje social, para revisar los

“niños internos”, permitiría que los estudiantes pudieran tomar decisiones desde una vivencia más clarificada de sí mismos y de la carrera que están eligiendo.

10. Trabajar con 4 aspectos desde la formación:
 - Lo teórico: que nos permite fundamentar desde materias que incluye el pensum de estudios: Psicología, Psicología Evolutiva...
 - Lo técnico: que permite instrumentar: Didácticas, Evaluación, Planeamiento...
 - Lo experiencial: nos lleva a realimentar la teoría desde la práctica. Por ejemplo, prácticas pedagógicas, talleres, encuentros de la carrera.
 - Lo personal e interpersonal. Permite un aprendizaje operativo, el análisis compartido de conflictos y tensiones propias del rol, de las dinámicas grupales.

Se evidencia que la carrera y la labor de muchos docentes se dirigen en este sentido. Vale la pena: analizar lo hecho, aunar esfuerzos, transformar y mejorar el currículo en acción, etc. A su vez, ocuparse desde las aulas u otros posibles espacios (talleres, seminarios), de las creencias y conceptualizaciones para resignificarlas, podría generar avances en la formación de las docentes. Conocer más para comprender mejor. Conocer a los sujetos que hoy pueblan las aulas universitarias para comprenderlos más y para conocernos y comprendernos mejor.

Es preciso que revisemos si no estamos reforzando desde las cátedras, a través de teorías o prácticas (más o menos implícitas y conscientes), estas creencias legitimadas en planos sociales, culturales y pedagógicos y que aparecen con tanta fuerza en la descripción de la identidad de la parvularia, ya que “los profesorados o las instancias de preparación profesional son comprendidas dentro de este *continuum* y potenciarán los efectos escolares/escolarizantes siempre que conserven una lógica de formación isomórfica con el programa de los niveles para los que forman. (Alliaud, 2004:5).

Ha sido ampliamente estudiado que al enseñar,

“cada profesor pone en acto una epistemología subyacente que le es propia, y que, a su vez, es producto de una biografía escolar colectiva de la cual participa, y de su historia personal. Esta epistemología subyacente se pone en evidencia, por ejemplo, al valorar un tipo de conocimiento, al seleccionar ciertos contenidos, al diseñar actividades y al determinar criterios de evaluación. La mayoría de las veces estas concepciones epistemológicas no se manifiestan bajo la forma de teorías integradoras, coherentes y fundamentadas, sino que se expresan en orientaciones particulares hacia la educación, con proyección en una práctica” (Birgin, Braslavsky, Duschatzky, 1992).

Explorar las creencias y la epistemología subyacentes que pueblan nuestra subjetividad y que se ponen en juego en las aulas, desde nuestro rol como formadores de formadores y colaborar para que las estudiantes también las descubran, es una necesidad en el trayecto de formación y un valioso aporte al sistema educativo que sigue, muchas veces, reproduciendo historias y discursos y prácticas sin quiebres.

La investigación intentó a través del trabajo de campo centrado en el análisis de discursos orales y escritos, conocer la identidad de la parvularia en dos grupos específicos de una universidad determinada y en un contexto definido. Evitando toda generalización, podría llegar a pensarse en rasgos comunes o similares en uno u otro contexto, y dar cuenta de un sistema de significados sociales social más amplio (esto es bastante visible en la comparación superficial que aquí llegamos a hacer con otros estudios; pero esta cuestión requeriría profundización y posteriores investigaciones en muestras más amplias). Por otra parte, resultaría interesante indagar si estas características de identidad en la carrera se mantienen o modifican con los años de experiencia educativa en el Nivel Inicial.

Por último, quedaría por indagar si los rasgos de muchas estudiantes caracterizados por sus profesores, no tendrían que ver con los influjos socioculturales de la actualidad. Esta hipótesis es señalada por la Directora de la Carrera también, cuando páginas atrás indicaba que la inseguridad de las estudiantes que ingresan a la carrera puede ser parte de las vivencias de los jóvenes actuales.

La vida psíquica subjetiva deviene no sólo de aspectos psicológicos o “subjetivos”, sino de influjos socioculturales en el momento histórico.

Aparecen así en el contexto actual contemporáneo transformaciones culturales que parecen entrelazadas con manifestaciones de la estructura psíquica. Así se evidencian en los sujetos algunas características como: indiferencia afectiva, sensaciones de vacío, aburrimiento, dificultad de pensar acerca de sí mismos y de la realidad social, política y ocupacional más amplia; intento de evitar el displacer, el esfuerzo, el compromiso; dificultad para encontrar metas deseadas y esforzarse por lograrlas; presencia de rasgos narcisistas; predominio de pulsionalidad con escasas mediaciones simbólicas; tendencia a la hiperestimulación y al aceleramiento.

Las transformaciones contemporáneas y posmodernas influyen obviamente en nuestras identidades. Para Cullen se trata de una época que hace superflua la memoria y el riesgo, en la cual se desvaloriza la presencia de los arquetipos y las utopías, como tensión creadora entre los orígenes y la aceptación de futuros culturales a construir (citado por Müller, 1998: 42). Müller recapacita sobre las consecuencias de esta cosmovisión en los conflictos y elecciones vocacionales-ocupacionales. El desierto de investimento valorativo paraliza deseos personales y la búsqueda de opciones.

Quedan hipótesis para seguir discutiéndose en el ámbito de formación, en las aulas de clase y hasta en la misma identidad socio-histórica de la carrera. La construcción de la identidad no se localiza solamente en estos momentos y en estos espacios. Al ser un proceso que acontece en el ir y venir de las experiencias individuales y colectivas a lo largo de la historia de los individuos (biografía escolar, los aportes de su formación pedagógica y el proceso de socialización profesional) y de la sociedad, será posible seguir profundizando en esta problemática que colabora en comprender lo que sucede en las prácticas actuales de la enseñanza y de la formación de los profesores.

Notas

- 1 Ferry (1990) concibe la formación como un “*trayecto*” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas.
- 2 La carrera se oferta en la modalidad presencial y semipresencial.

- 3 Durante el periodo noviembre 2006–junio 2007, se realizó el trabajo de campo con la muestra de estudiantes. Las entrevistas a docentes se realizaron desde junio 2007–abril 2008.
- 4 En la selección de los docentes entrevistados se tuvo en cuenta a docentes de ambos sexos, representantes de las 4 áreas de la Carrera y de diversos niveles. Luego de estos criterios, la selección fue de tipo intencionada, según facilidad y disponibilidad para la concreción de los encuentros de la entrevistas.
- 5 La línea post estructuralista reformula algunos análisis de la tradición crítica, pero enfatiza el currículum como práctica cultural y práctica de significación.
- 6 Si bien la oferta de la carrera consta de ocho niveles semestrales de cursada y un periodo final de elaboración de la tesis o producto de grado, no se trabajó con las estudiantes de octavo nivel por dos motivos. El primero, porque no cursan todos los días, lo que dificultaba el trabajo de campo, y el otro porque algunos/as estudiantes se pasarían a la modalidad semipresencial, lo que impediría de igual manera una cercanía mayor con las mismas y una continuidad en el trabajo de campo.
- 7 Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas. Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan *modelos de enseñanza* (Lortie, op. cit.); adquieren *saberes y reglas de acción* (Terhart, 1987), *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristán, op. cit.); construyen *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras Domingo, 1987); se forman *creencias firmes y perdurables* (Jackson, op. cit.), *imágenes 3* sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), *teorías, creencias supuestos y valores* sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).
- 8 El autoconcepto permite la comodidad y la satisfacción en el ejercicio profesional y en esta línea se han desarrollado modelos de estudio sobre la personalidad del profesorado que ponen el énfasis en el “pensamiento” del docente; se trata del “paradigma mediacional” que parte del principio de considerarlo como un sujeto reflexivo, que tiene creencias y actitudes previas, y como consecuencia tomará decisiones profesionales (Marcelo, 1995).
- 9 Quiroga explica esta realidad aportando el concepto de “matriz” o “modelo interno de aprendizaje” como la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Así, los distintos maestros que hemos tenido en la infancia nos han transmitido “formas para aprender, que han dejado huellas en mayor o menos medida en las representaciones internas de cada uno.

Bibliografía

ABRILE DE VOLLMER, M. I.

- 2007 “Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes”. Revista Iberoamericana de Educación Número 5. Disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/rie05a01> (Consulta diciembre 2007).

ACHILLI, E.

- 1987 “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. Cuadernos de Formación Docente, N° 1, 1-20.

ALLIAUD A.

- 2004 “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. biografías, trayectorias y práctica profesional”. Revista Iberoamericana de Educación. Buenos Aires. Número 34/3.

ALLIAUD, A.

2000 "La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje" En Propuesta educativa. Año 10, N° 23. Bs. As: Novedades Educativas.

AVALOS, B.

"Caminando hacia el siglo XXI: docente y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe", Boletín Proyecto Principal de Educación. Santiago: UNESCO-OREALC.

ALLIAUD, A. y L. DUSCHATZKY

1992 *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

BERGER, PETER L.; LUCKMANN, T.

1986 *La construcción social de la realidad*, H.F. Martínez de Murguía.

BIDDLE, B.; GOOD, T. y GOODSON, I. (eds.)

2000 *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.

BIRGIN, A. y S. DUSCHATSKY

1995 *Problemas y perspectivas de la formación docente*. En *Los condicionantes de la Calidad Educativa*. FILMUS, D. (comp.) Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

BOBADILLA O., AGUIRREZ G., JARA S.

2008 "La construcción de la identidad docente" Instituto de Nivel Superior "Domingo Faustino Sarmiento" IV Jornadas de Investigación e Educación "Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas". Disponible en www.unam.edu.ar/extras/iv_jie/Mesa_2/Jara.htm. (Consulta marzo)

BRAILOVSKY, D.

2007 "Entrevista con Gabriela Diker". En base a su estudio sobre el Nivel Inicial en 21 países de Iberoamérica. Disponible en www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/diker.pdf (Consulta: noviembre)

BROMBERG, A., KIRSANOV E. y PUENTE M.

2007 *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Ediciones Bonum. Argentina.

CASAS FERRÁN

1998 *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós. España.

CASANOVA, J.

2000 "Género y Educación". Artículo publicado en La U: Revista Académica, V1, N° 3. mayo. México.

CASTRO, S.

1991 "La formación docente en América Latina", UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.

CATALÁN, J.

1998 "Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras" Biblioteca Digital OEI. N. 33/5. 2004. Disponible en www.clavet.com, S. & GONZÁLEZ, N.: *Ética, apuntes para la Educación Polimodal y la Formación Docente*. Argentina: edit. Homosapiens.

- COLOM, A; DOMINGUEZ, E; SARRAMONA, J y otros
2002 *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación*. Barcelona: Ed. Ariel.
- CUBAN, L. en LIBEDINSKY, M.
2001 *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Argentina: Paidós.
- CUBERES, M. T.
1996 *Al borde de un ataque de prácticas. La enseñanza: construcción e interacción. Aportes a la Educación Inicial*, Aique. Buenos Aires.
- DAVINI, C.
1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DELLEPIANE, A.
2005 *Los sujetos de la educación. La reconstrucción del yo como retorno de una ilusión*. Lugar Editorial. Bs. As.
- DESMORE, J.
1998 *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En Popkewitz editor. *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Educación, 124-135.
- DIKER, G Y TERIGL, F.
1997 *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- ELLIOT, J.
1990 *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid.
- ESTEVE, J.
2006 "Identidad y desafíos de la condición docente". En "*El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*". Bs. As: UNESCO, IIPE, Fundación OSDE Y Siglo XXI Edit.
- FASCE, J. y MARTÍNÁ R.
1989 *Nosotros Educadores. De los problemas de un oficio*, Miño y Dávila Editores. Argentina.
- GRANDA, S.
s/f "Algunas cuestiones generales sobre la(s) identidad(es)". Quito. Mimeo.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.
1995 *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. y otros.
1999 "La Formación de docentes, Memorias del 4º Congreso Colombiano y el 5º Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura". Bogotá. Fundalectura.
- FILLOUX, Jean Claude
2004 *Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo*. Serie Formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Edición Novedades Educativas. Argentina.
- FLORES ARÉVALO, I.
2008 "La formación de maestros en América Latina: Estudio realizado en diez países" y "¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?" Disponibles en www.oei.es/pdfs (consulta Febrero)

FOCAULT, M.

1996 *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.

—. *Discurso, poder y subjetividad*. Bs. As. Ed. El cielo por asalto. 1995.

GAVILÁN, M.

2006 *La transformación de la Orientación vocacional, hacia un nuevo paradigma*. Homo sapiens.

GIROUX, H.

1987 “Teoría de la Formación del Profesorado”. Revista Educación N 284, 53-76. Hispagraphis, Madrid.

—. “Enseñanza, aprendizaje y ética: Reconstrucción de la vida democrática pública”. Entrevista realizada por Joaquín Ramos García M.C.E.P. Sevilla. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_90/a_1034/1034.htm. (consulta: marzo de 2007)

—. *Los profesores como intelectuales*. Madrid. Paidós, 1990.

GOBLE, N. y PORTER

1980 *La cambiante función del profesor*. Madrid: Nancea.

HAMMOND, L. D en LIBEDINSKY, M.

2001 *La innovación en la enseñanza*. Argentina. Paidós.

HARF, R. y otros

1997 *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Red Federal de formación Docente continua. El Ateneo. Buenos Aires.

HUBERMAN, S.

1996 *¿Cómo aprende los que enseñan? La formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique.

LIBEDINSKY, M.

2001 *La innovación en la enseñanza*. Argentina. Paidós.

LISTON y ZEICHNER

1993 *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

LOSSO M. Y ROMERO T.

2008 “Maestras Jardineras: producción de identidad desde la formación docente inicial”. Universidad Nacional del Comahue. Disponible en www.escuelamarina-vilte.org.ar/_paginas/dhie/ponencias_vi_encuentro/40.pdf- (Consulta: abril)

MARCELO GARCIA, C.

1987 “El pensamiento del profesor”, Ceac, Barcelona.

—. “Formación del Profesorado para el cambio educativo”. Eub. Poligrafic. S.L. Barcelona. 1995.

MARTÍNEZ X, PINEDA HERRERO P, MORENO ANDRÉS y otros

2007 “Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil” Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF-GIPE), Universidad Autónoma de Barcelona, España. Revista OEI. Número 44/4.

- MARTÍNEZ, D. y otros
2004 “Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente”. Colección Ensayos y Experiencias. Novedades Educativas. Bs. As. 2004.
- MORIN, E.
1982 *Para salir del Siglo XX*, Barcelona, Kairós.
- MÜLLER MARINA
1986 *Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales*. Niño y Dávila editores. Buenos Aires.
—. *Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo*. Editorial Bonum. Buenos Aires, 1998.
- OJEDA, M. C.
2006 “Características de la conformación de la identidad del profesor de nivel medio desde una perspectiva biográfica. Proceso de adquisición de la profesión y rasgos de su identidad en el trayecto de formación y los inicios laborales”. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.
- PERALTA, M. V.
2007 “Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos”. Ministerio de Educación. Chile, 2004. Disponible en www.futurolaboral.cl/FL/docs/soc_conoc/Peralta_preescolar.pdf (consulta: noviembre 2007)
- PÉREZ GÓMEZ, A.
1995 *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa en Volver a pensar la Educación*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia.
- POSNER, G. J.
2001 *Docente del siglo XXI: cómo desarrollar una práctica competitiva*. Bogotá. Editorial Nomos S.A.
- PULPEIRO, S.
1994 “El rol de la Maestra Jardinera: su problemática”, Cap. 7 en Boch, Cañequé y otros. *Un Jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Paidós.
- RIVAS FLORES y otros
2000 “El trabajo de los docentes de secundario: estudio biográfico de su cultura profesional”, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- RIVERA, L.
2008 “Vulnerabilidad social, docencia e infancia. Un estudio en jardín Maternal. Disponible en www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer. Navegación Abril.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C.
2004 “Modelo de maestra y pervivencia de estereotipos”. En C. Rodríguez Martínez (Comp) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (169-202). Buenos Aires: Miño y Dávila.

ROSELLI, C.

2008 "Formación docente a lo largo de su historia". http://www.educar.org/msf/Art_4.htm (consulta: marzo)

SACRISTÁN GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.

1992 *Comprender y transformar la enseñanza, ¿Qué son los contenidos de enseñanza?* Madrid: Morata.

SANTOS GUERRA

1993 "La formación docente inicial". Barcelona: Revista Cuadernos de Pedagogía, # 220.

SCHON, D.

1998 *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires. Paidós.

STONE WISKE, M.

1999 *¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?* en Stone Wiske, Martha (compiladora) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

TENTI, F.

1995 "Una carrera con obstáculos: la profesión docente". Revista IICE # 7. Bs. As. Niño Dávila Editores.

—. *El oficio de maestro: contradicciones iniciales*. En L. Alliaud & L.

Duschatzky (Comp.)

1992 *Maestros, formación, práctica y transformación escolar* (pp. 63-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.

TORRES AZÓCAR, J. y TORRES CARRILLO, A.

2000 "Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman". Departamento Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Folios No. 12, Bogotá.

UNESCO

2005 Informe Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, 1996. Disponible en www.unesco.org Acceso en: 20 de diciembre.

VAILLANT, D.

2008 "La identidad docente". I Congreso "Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2007. Disponible en www.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente - (Consulta en Abril).

—. "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates". Serie Documentos # 31. Diciembre 2004. PREAL. Disponible en www.preal.org. (consulta febrero 2008)

—. "Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional". Barcelona. Octaedro, 2005.

VAILLANT Y ROSSEL

2006 "Docentes en Latinoamérica. Hacia una radiografía de la profesión". Chile: PREAL.

ZEMELMAN, H. y QUINTAR, E.

- 2005 “Pedagogía de la dignidad de estar siendo”, entrevista realizada por Jorge Rivas Díaz. Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA), edición de junio en el sitio http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2005
- . El perfil del/a educador/a egresado/a de la Formación Inicial Docente. Disponible en http://www.umce.cl/universidad/vicerrectoria/sec_tecnica/centro_documentacion/MEJORAMIENTO/el_perfil_del_educador.doc. (Consulta: diciembre 2007).