

LA EDUCADORA FELIZ: IMAGINARIO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARVULARIA

 Graciela Muñoz-Zamora^I

 Ilich Silva-Peña^{II}

 María Delia Martínez-Núñez^{III}

 Emily Dobbs-Díaz^{IV}

^I Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile; graciela.munoz@umce.cl

^{II} Universidad de Los Lagos (ULagos), IESED-Chile, Osorno, Los Lagos, Chile; ilich.silva@ulagos.cl

^{III} Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile; deliacamelaster@gmail.com

^{IV} Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile; emily.dobbs@umce.cl

Resumen

El presente artículo realiza una discusión acerca del “Imaginario de felicidad” en la construcción de una identidad profesional en estudiantes de educación parvularia. Se entiende que los imaginarios sociales constituyen esquemas de flujos e interpretación de la realidad socialmente legitimados. Sobre esta base se analizaron catorce narrativas de estudiantes de la carrera de Educación Parvularia, que tratan el imaginario de su identidad profesional. En dicho análisis se visualizó el concepto de felicidad como una idea transversal a distintos componentes de la construcción identitaria.

FORMACIÓN DE PROFESORES • EDUCACIÓN PREESCOLAR • IDENTIDAD

A EDUCADORA FELIZ: O IMAGINÁRIO EM ALUNOS DO JARDIM DE INFÂNCIA

Resumo

O presente artigo discute o “Imaginário de felicidade” na construção de uma identidade profissional em alunos do jardim de infância. Entende-se que os imaginários sociais constituem esquemas de fluxos e interpretação da realidade socialmente legitimados. Sobre essa base foram analisadas quatorze narrativas de alunos da carreira de jardim de infância, que lidam com o imaginário de sua identidade profissional. Nessa análise o conceito de felicidade foi considerado uma ideia transversal a diferentes componentes da construção identitária.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR • IDENTIDADE

A HAPPY EARLY CHILDHOOD TEACHER: THE IMAGINARY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS

Abstract

The present article discusses the “imaginary of happiness” on the construction of the professional identity in early childhood teacher students. Social imaginaries constitute socially legitimized schemes of flows and interpretation of reality. A series of fourteen narratives of early childhood students dealing with the imaginary of their professional identity was analyzed. The analysis showed the concept of happiness as an idea transversal to different components of identity construction.

TEACHER TRAINING • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • IDENTITY

ÉDUCATRICE HEUREUSE: L'IMAGINAIRE D'ÉTUDIANTS EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Résumé

Cet article concerne “l’imaginaire du bonheur” dans la construction d’une identité professionnelle parmi des étudiants en éducation préscolaire. Il est entendu que les imaginaires sociaux constituent des schémas de flux et d’interprétation de la réalité socialement légitimés. C’est sur cette base qu’ont été analysés quatorze récits d’étudiants en éducation préscolaire a propos de l’imaginaire de leur identité professionnelle. Cette analyse a montré que le concept de bonheur est considéré comme une idée transversale reflétant différentes composantes de la construction identitaire.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE • IDENTITÉ

Recibido el: 1 FEBRERO 2022 | Aprobado para publicación el: 15 SEPTIEMBRE 2022



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

ENTENDEMOS LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE COMO UN PROCESO A TRAVÉS DEL CUAL las estudiantes de pedagogía comienzan un camino en la revisión y transformación de ideas, concepciones y símbolos acerca de lo que significa el proceso educativo. También, se trata de un proceso formativo que permite nuevas comprensiones del papel que desarrollarán en el futuro como docentes. En cuanto a los conceptos teóricos, adoptamos el concepto de imaginarios sociales para definir esquemas de flujo interpretativo respecto a lo que significa ser, en este caso, una educadora de párvulos. Desde esta perspectiva, los imaginarios sociales son una serie de referentes discursivos, performativos, valoraciones afectivas y otros conocimientos previamente construidos, que constituyen una base sobre la cual se entrelazan y configuran los conocimientos adquiridos durante la formación docente. De ahí proviene la importancia de indagar en esta línea de entendimiento constituida por los imaginarios previos al ingreso de la formación universitaria.

Conocer los imaginarios de estudiantes de pedagogías nos permite generar un marco de análisis que enriquece la formación para que se ajuste a determinadas líneas de reflexión que no han sido cabalmente exploradas. Por lo tanto, reafirmamos la idea de que el proceso de hacerse docente es un camino que se inicia mucho antes de la formación universitaria (Britzman, 2003; Clandinin et al., 2014; Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990, Silva-Peña et al., 2019; González-Escobar et al., 2020). Así, comprender los imaginarios de quienes transitan por la formación inicial docente nos permite encontrar algunas claves que permitan retroalimentar ese mismo proceso.

Con este propósito iniciamos la investigación acerca de la construcción de la identidad profesional de Educadoras de Párvulos en formación. Realizamos este trabajo relacionando imaginarios de estudiantes de educación parvularia con algunas conceptualizaciones manifestadas de forma explícita por ellas. En este caso, analizamos los imaginarios de estudiantes de segundo semestre, que cursan su primera asignatura de práctica. Para ello, trabajamos con narrativas y dibujos expresando sus ideas tanto de la profesión como de ellas mismas. Uno de los primeros resultados observables dice relación con la idea de felicidad como un imaginario transversal que emerge de variadas formas en los discursos de las estudiantes. De esta manera vemos al concepto de felicidad como parte de la construcción subjetiva de la profesión.

Los imaginarios como construcción de subjetividad

Nuestra investigación se enmarca dentro de la concepción de las teorías subjetivas (Groeben & Scheele, 2000). Estas teorías nos entregan un modo de interpretar, una mirada que incorpora supuestos que se relacionan en la forma de construir el mundo. Estas perspectivas pueden ser explícitas o no, se organizan de formas variadas y con diversas formas de elaboración. He aquí la complejidad del estudio de la subjetividad, ya que se encuentra expresada a través de una variedad de formas (Castro et al., 2015; Catalán, 2016). En este caso, las teorías subjetivas nos permitirán acercarnos a la comprensión de esa construcción de identidad docente. De este modo, comprendemos los imaginarios sociales como parte de estas subjetividades.

El imaginario social es una forma a través de la cual se conforma una unión entre la comunidad y la individualidad (Banchs et al., 2007). Así, podemos afirmar que en las diversas sociedades encontramos imaginarios que forman parte de la producción mental e histórica, conduciendo de cierta manera el accionar tanto individual como colectivo. Los imaginarios podemos verlos, de modo general, como esas imágenes que se construyen de forma inconsciente (Moreno & Rovira, 2009; Castoriadis, 1983). En un plano discursivo, podemos decir que el imaginario social son los discursos que se construyen de un modo colectivo (Gómez, 2001). A través de estos discursos se reproduce este plano subjetivo de la realidad (Banchs et al., 2007). Estos imaginarios conducen muchas de nuestras manifestaciones sociales, cuestiones vitales como las concepciones que los individuos guardan acerca

del amor, el mal o el bien y con nociones ideológicamente compartidas como lo comunitario, lo político, así como con distintos ámbitos de lo social.

Los imaginarios sociales consisten en un tejido de significados que conducen diferentes sentidos que son posibles de asignar (en este caso) a la educación parvularia, comparten espacio con nociones que provienen de las teorías de la subjetividad. Estas teorías han dado cuenta de variados fenómenos en el plano de la formación docente y, en este contexto, nos sirven para enmarcar con mayor amplitud el estudio de los imaginarios. Un ejemplo de investigaciones de este tipo son las realizadas en torno a la construcción de los imaginarios de la infancia en educadoras de párvulos en formación (Martínez-Núñez & Muñoz-Zamora, 2015, 2019). Dichas investigaciones han ayudado a nutrir el trabajo realizado en torno a la docencia en los procesos de formación de las mismas educadoras (Muñoz-Zamora, 2020).

Educación emocional y formación de educadoras de párvulos

El trabajo con la primera infancia requiere un proceso de vinculación de sentimientos hacia niños, niñas, y a quienes integran la comunidad educativa (Dahlberg & Moss, 2005). En Chile, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación [Mineduc], 2008), se reconocen algunos atributos vinculados a la formación socioemocional de las educadoras de párvulos. De este modo aparecen la empatía, comunicación, asertividad, creatividad, resolución de conflictos, flexibilidad, entre otras capacidades interpersonales que deberían integrar en la labor educativa.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) propone incorporar en los programas de formación docente el desarrollo de las habilidades socioemocionales. También considera que los centros educativos deben disponer de espacios y tiempos para reflexionar y adquirir estas competencias emocionales. Por último, propone constituir redes entre docentes para generar espacios de reflexión y aprendizajes, apoyo mutuo y bienestar sostenible, siendo responsabilidad de instituciones formadoras (Vivas García, 2003).

Más allá de estas recomendaciones, observamos ciertas tensiones que se presentan en el discurso de la formación profesional. Por ejemplo, visualizamos que desde las políticas neoliberales se instala una perspectiva desde el racionalismo, sin reconocer las subjetividades profesionales, representando una fantasía como menciona Butler (2004). Específicamente en la formación emocional ha predominado la influencia de las teorías de la inteligencia emocional, planteadas por Goleman (1996). Esta mirada ha llevado a una suerte de entrenamiento de competencias, sin considerar contextos sociales, culturales y políticos, historias de vidas entre otros aspectos.

Como parte del desarrollo de quienes ejercerán como educadores o educadoras, la formación socioemocional fomenta la propia conciencia y el reconocimiento de las emociones. Esto permite avances en el ámbito emocional tanto desde un espacio personal como social (Bisquerra, 2005). De esta manera se podrán generar condiciones que permitan a las docentes comprender los desafíos emocionales que deben afrontar en un camino que fortalezca su desarrollo profesional, entendiendo el ámbito personal como parte de ese desarrollo (Silva-Peña, 2007; Salgado-Labra & Silva-Peña, 2009; Porras-Flores, 2020). Por lo tanto, suscribimos la idea de alejarnos de una propuesta gerencialista o controladora de las emociones (Zembylas, 2007; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). Aunque el argumento sobre cómo implementar la educación emocional no es el tema de este artículo, creemos que es fundamental comprender la distancia de matices que presentan las distintas teorías respecto de la formación emocional que hoy circulan en torno a la formación profesional docente.

La formación emocional se encuentra vigente como una necesidad que equilibre la balanza respecto de la formación intelectual. Como han señalado Mujica et al. (2018), abordar las emociones

en la práctica educativa permite el desarrollo de individuos capaces de convivir en una sociedad cada vez más variada, promoviendo así la participación en contextos democráticos. Además, las emociones son catalizadores de nuestro comportamiento (Barrantes-Elizondo, 2016). Desde este punto de vista, las educadoras mejoran su capacidad para lidiar con situaciones estresantes al cultivar una conciencia del sufrimiento de los demás y los sentimientos de injusticia social en sus comunidades (Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019; Cabello et al., 2010).

Desde las prácticas profesionales iniciales, a las estudiantes de educación parvularia se les impulsa a desarrollar una comprensión de las múltiples facetas de la comunidad. De entrada, se encuentran con un entorno complejo, que articula la educación de niños y niñas de corta edad, atendiendo a sus requerimientos junto con la interacción con las familias (Ortiz et al., 2012). En consecuencia, vemos que las educadoras deben ser conscientes de sus propias emociones, de esta forma podrán anticipar el desgaste emocional manifestado en docentes que se encuentran en ejercicio (Viloria Marin & Paredes Santiago, 2002). Además, la importancia de trabajar la autoestima personal y profesional (Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2012) es clave para afrontar los problemas relacionados con el nivel, como la devaluación de la posición profesional, desde las creencias hasta las condiciones laborales.

En educación Parvularia existe un desarrollo incipiente respecto a la formación socioemocional. En el estudio realizado por Cubillos (2018) se menciona que las educadoras en ejercicio reconocen que carecen de formación en la temática y en herramientas para incorporarlo en su quehacer pedagógico. En otra investigación realizada con estudiantes del nivel, se menciona que existe la creencia de que deben dejar sus emociones fuera del aula y que deben interpretar un personaje (Muñoz-Zamora, 2020). Por otra parte, en una investigación llevada a cabo en 24 jardines en Londres, a partir de los discursos de las trabajadoras se determinó que las educadoras reconocían y emitían juicios sobre las emociones que despliegan en el ejercicio profesional. De este modo, concluyen que el “trabajo emocional” es fundamental para la reconceptualización de la profesión docente en la educación inicial (Osgood, 2010).

En el contexto de la pandemia producto del covid-19, una de las necesidades que se han hecho latentes en docentes son los espacios de autocuidado y de formación socioemocional para enfrentar los problemas de desgaste profesional y propiciar un bienestar del personal y del equipo que es clave para el trabajo educativo con la infancia (Luque et al., 2021; Silva-Peña & Paz Maldonado, 2021; Paz-Maldonado et al., 2022).

¿Por qué la felicidad?

En nuestro trabajo de investigación de los imaginarios sobre este proceso de formación como educadoras de párvulos emergió la felicidad como un imaginario en la identidad profesional, “ser una educadora feliz”. De ese modo, nos dirigimos al análisis de significados que estaban tras esto y recurrimos a la literatura. Ahí pudimos recoger una amplitud de estudios que nos hablan de la felicidad en el ámbito educativo. Ejemplos de estas investigaciones son aquellas que indican una relación con el éxito (Ramírez & Fuentes, 2013, Scorsolini-Comin & Santos, 2012) o el rendimiento académico (Okun et al., 2009; Nickerson et al., 2011). Sin embargo, se indica en general que sería un fenómeno positivo en la formación, aunque estos resultados dependen de la situación en las que se encuentran inmersas las participantes (Lyubomirsky et al., 2005; Lipnevich et al., 2012). Al parecer, habría una relación entre la felicidad y las vías para el logro del éxito en múltiples aspectos de nuestra vida. Desde ese punto de vista, la felicidad podría ser considerada como un estado emocional “positivo” que, tal vez, se encuentre sobrevalorado a la hora de evaluar nuestra relación con nosotros mismos y los demás, especialmente en el ámbito educativo.

Al revisar las teorías de proveniencia anglosajona, la felicidad se comprende como subjetiva (Diener, 1984) y como una emoción básica (Fredrickson, 2001; Retana-Franco & Sánchez-Aragón, 2010). La difusión de la felicidad como una especie de “varita mágica” para el logro de nuestro propósito, conduce a los individuos a evaluar sus vidas en torno al logro de la felicidad personal, entendiendo que se trata de una emoción que no sólo se fragua a partir de aspectos emocionales sino también cognitivos. Aunque esta idea no tiene relación con investigaciones psicológicas, puesto que aún no logran identificar una noción clara de este constructo y se utiliza habitualmente como un paraguas intercambiable con cosas como bienestar subjetivo, satisfacción vital o flujo de ideas que han sido sintetizadas desde la sociología como “calidad de vida” (Javaloy, 2007; Barrientos, 2005).

La felicidad, que a veces se confunde con la emoción de la alegría, pareciera ser parte de un imaginario asentado culturalmente en torno a la profesional que trabaja con la primera infancia. Aquí, vemos que existen corrientes de pensamiento más difundidas como las de la psicología positiva y la inteligencia emocional, que conducen hacia una mirada de la educación emocional más cerca de la regulación emocional (Cornejo-Chávez et al., 2021) o también llamada visión gerencialista (Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). Estas corrientes podrían estar influyendo en la idea de una educación para la felicidad comprendida como un estado permanente de alegría, algo que en las últimas décadas ha sido cuestionada (Han, 2021). Asimismo, en la formación docente ha predominado el discurso de la inteligencia emocional, que se expresa en la medición de competencias y en programas de alfabetización emocional. Este discurso no es neutro y necesariamente conduce a fomentar el predominio de un imaginario social que invisibiliza la diversidad y la riqueza de la expresión emocional de las personas. Perspectivas que tienden a aislar los procesos educativos y a desconectarlos de la comunidad y su contexto (Menéndez Álvarez-Hevia, 2018).

Dadas las dudas que plantea el término, los antecedentes estudiados indican la relevancia de la cuestión acerca de la felicidad, y nos proponemos a incorporarlo como un imaginario socialmente presente en la construcción de la identidad de las personas, que es valorado desde diferentes instancias de la experiencia. Por ejemplo, Rivas Valenzuela (2020) menciona que las experiencias de infancia relacionadas con el aspecto emocional son relevantes en la construcción de la identidad docente, de ahí la importancia de trabajarla en función de la biografía escolar. Asimismo, vemos que, en tanto imaginario, se encuentra presente de manera extendida en distintos medios de comunicación, en el lenguaje y la representación del desarrollo humano como un rasgo deseable, asociado al éxito. Por lo tanto, abordaremos la cuestión de la felicidad desde su problematización, con el fin de cuestionar este imaginario en cuanto afectaría a las futuras educadoras, a su identidad docente y también a los niños y niñas con los cuales trabajará en el futuro, puesto que ellos serían parte activa de esta felicidad. En esta perspectiva los niños y niñas debieran ser parte de la felicidad de la educadora y viceversa, expectativa que podría estar destinada al fracaso.

Metodología

Los imaginarios sociales son posibles de definir a partir de símbolos, códigos e iconografía, así como a través de la actividad social y la interacción de los enunciados de cada persona. Al proponer una perspectiva semiótica en el análisis del lenguaje, vemos al orden simbólico como una propiedad de la lingüística. Colombo (1993) sostiene que el símbolo y el signo son modos progresivos de conexión con lo externo. De acuerdo con esto, desde una perspectiva fenomenológica, la construcción de la realidad tiene una base en los actos discursivos (Aliaga Sáez, 2008).

El trabajo que presentamos es de carácter comprensivo, utiliza una metodología cualitativa profundizando en el imaginario de la labor docente de la educadora de párvulos que poseen estudiantes de primer año en la carrera de educación parvularia. El diseño fue de carácter emergente

y abierto, permitiéndonos indagar en las representaciones y significados que surgen tanto de las imágenes bidimensionales, como del lenguaje oral y escrito; en el entendido que estos pueden ser imaginarios sociales que los estudiantes han instituido durante su experiencia vital, dando sentido a su discurso y al futuro desarrollo en su labor docente (Fernández, 2007). Las narraciones son una forma de reconstruir las experiencias vividas por las personas (Silva-Peña, 2018; Clandinin & Connelly, 2000). El artículo se basa en el análisis de catorce dibujos y narraciones autobiográficas que forman parte del portafolio reflexivo de las estudiantes. Las narrativas compartidas son parte de portafolios elaborados por las estudiantes en la asignatura “Desarrollo personal e identidad profesional”. Esta asignatura se ubica en el segundo semestre del plan de estudios, por tanto, al final del primer año de formación inicial docente.

Las narraciones se construyen en torno a un dibujo sobre la educadora de párvulos, que posibilita la reflexión respecto a la profesión. En la primera sesión del curso, la consigna fue: “Dibujen una educadora de párvulos, aplicando colores y contexto”. Como primera instancia para recoger sus experiencias, elaboraron una reflexión escrita a partir de su propio dibujo. Después, la reflexión se irá nutriendo con las experiencias personales de sus relatos biográficos y las prácticas en el aula durante el semestre. Se las invitó a realizar preguntas respecto a su dibujo, generando una instancia grupal para analizar los patrones que se repetían en su gráfica.

Un primer análisis se realizó a partir de una lectura general de cada una de las narraciones. De forma posterior, siguiendo a Huberman et al. (2019), construimos una matriz en la cual volcamos diferentes citas que correspondían a temáticas. Una de las temáticas que se reiteró en el análisis inicial fue la de diferentes emociones que se traslucían al ver los dibujos realizados. Seguimos los consejos de Charmaz et al. (2018) en la idea de escribir memos al momento que construíamos categorías. La emoción que se intentaba mostrar era la de una educadora manifestando la emoción de la alegría, considerado esto como una “educadora feliz”. Así fue como surgió a partir de la revisión de los datos, la felicidad en la labor docente. Esta parte del imaginario construido por las educadoras en formación fue el tema en el que nos sumergimos. Así, una vez identificada esta temática como emergente, volvimos a las narrativas. Consideramos las citas de forma global, sin hacer una disección de los datos, y así tratamos de mostrar la narrativa en su expresión original.

Tal como lo señalamos, la mirada de la felicidad emergió de forma espontánea a partir del trabajo comprensivo del imaginario de las educadoras en formación. Aparecen sus experiencias de vida y motivaciones, considerando el aspecto ético, emocional e ideológico. El “Imaginario de felicidad” lo visualizamos como parte de la construcción de la identidad profesional en las estudiantes de educación parvularia. Así, sumergiéndonos en las narrativas de las estudiantes, buscamos comprender el significado/sentido de su identidad profesional, permitiendo profundizar en las subjetividades que construyen su imaginario de la felicidad.

Discusión de resultados

Al detenernos en los dibujos, vemos que en todos ellos se representa una educadora sonriente. Una imagen de educadora que no parece atareada ni abrumada por el trabajo, sino que, con una tranquilidad alegre compartida con niños y niñas, se puede pensar como algo propio de la profesión. De ahí nace una primera cuestión indicándonos que la felicidad que se observa por las educadoras en formación se proyecta a niños y niñas con quienes trabaja. Es decir, resulta ser parte de un mismo estado emocional que es la alegría. Y decimos estado emocional, porque al parecer sería prolongado en el tiempo. Asimismo, se asocia la tranquilidad al trabajo docente, alejándose de todo vestigio de agotamiento, de burnout, algo tan presente en las investigaciones asociadas a la docencia en América Latina (Tabares-Díaz et al., 2020).

Figura 1

Dibujo de la educadora de párvulos de estudiante 3 de educación parvularia



Fuente: Imagen compartida por la estudiante desde el portafolio de práctica de la asignatura desarrollo personal e identidad profesional.

A la imagen de la educadora sonriente, las estudiantes denominan como “la educadora feliz”. De esta forma se refieren a una educadora que emana entusiasmo en el aula. La sonrisa sería el símbolo de la felicidad de la educadora de párvulos frente a la sala de clases. Esta felicidad se asocia también al divertimento, a esa capacidad de entretener, de hacer que la clase sea un momento en que la educadora “carismática” pueda constituir un ambiente de trabajo de carácter más festivo. Así al menos lo expresa una estudiante:

... logro reconocer que tengo la imagen de una educadora alegre, entusiasmada, feliz, divertida, carismática, etc. ¿Qué me llevó a dibujar a la educadora sonriente junto a los niños y niñas? Para hacer este dibujo me basé en mi infancia y la primera educadora que tuve cuando ingresé a kínder, cuando miraba a la educadora siempre la vi con disposición y amabilidad en todo momento. (Estudiante 2).

En el espacio de compartir sus dibujos, aparece este componente común que es la sonrisa en la cara de la educadora, recibiendo a los niños y niñas, en el aula y en el patio. Además del estado de alegría, esto también se asocia con disposición y amabilidad.

En cuanto a las acciones formativas que desarrollan las educadoras, se puede observar que en uno de los dibujos ella se encuentra sentada en círculo con sus estudiantes, actividad de saludo que es bastante generalizada en las rutinas diarias. Los dibujos se sitúan en el aula o espacio laboral, en ningún momento aparecen dibujos que involucre el contexto de los niños y niñas o del centro educativo.

Figura 2

Dibujo de la educadora de párvulos de estudiante, 4 de educación parvularia



Fuente: Imagen compartida por la estudiante desde el portafolio de práctica de la asignatura desarrollo personal e identidad profesional.

El recuerdo de la sonrisa se vincula con el proceso de acogida con el cual la educadora recibía a niños y niñas en el centro educativo, tal como se expresa a continuación:

. . . me llamó la atención este detalle en mi dibujo y en los dibujos de mis compañeras. Reflexionando la imagen de la educadora y en el entorno en que se encuentra, pienso que proviene de mis recuerdos, por lo que vuelvo a mi pasado y encuentro en mi infancia esta imagen cuando iba al jardín y veía que la educadora me recibía feliz cuando mi mamá me dejaba en él; esto se relaciona con la experiencia propia (vivencias). (Estudiante 3, 2020).

La reflexión que surge a partir de los dibujos, relacionándolos con la propia experiencia, entrega la posibilidad de focalizarse en los vínculos y la importancia de la disposición corporal para la construcción de los mismos. La ilustración espontánea y unánime de las estudiantes nos hace pensar en una educadora feliz que acoge a los niños y niñas como un imaginario muy arraigado en la educación parvularia. Creemos que la importancia del vínculo y la confianza como parte del proceso educativo están a la base de este imaginario, pero que, en esas caras sonrientes de los niños y niñas, también existe un imaginario de la infancia, vinculado a la felicidad, invisibilizando contextos.

Tal como lo señalamos anteriormente, este artículo indaga en esas primeras observaciones como una forma de aportar a la formación de educadoras de párvulos. En las reflexiones realizadas por las estudiantes aparecen ciertos cuestionamientos a la necesidad de estar siempre alegre. Se reivindica el derecho a que la educadora tenga la posibilidad de expresar otras emociones en el aula. Así lo expresa una de las participantes: *“estaban felices, ¿caso la Educadora no puede enojarse?”* (Estudiante 1). Esto podría estar relacionado con las trazas del inicio de una formación emocional que les permite cuestionar sus propios criterios e imaginarios en torno a su futuro docente y que se podría consolidar en el tiempo. Pensamos que esta conciencia de sus emociones (o al menos la verbalización de aquello) son resultado de un proceso de formación previo del curso de educación emocional que las estudiantes tuvieron en un primer semestre.

Desde nuestro rol de formadoras de docentes, tomamos esta crítica implícita en relación al currículum de la educación parvularia. Vemos que falta desperdiciarse de un imaginario que limita el abanico de emociones presentes en el quehacer profesional de las futuras educadoras de párvulos. La felicidad se asocia a la alegría y se plantea el enojo en oposición. Esta concepción reafirma que la felicidad, en el imaginario de las estudiantes, estaría relacionada con un grupo de emociones o “constelación” de imaginarios sociales vinculados con lo “bueno” a nivel ético cultural o con lo “positivo” como valoración contextual. Si avanzamos en la idea de las constelaciones emocionales, estarían asociadas con las llamadas “emociones positivas” (Bisquerra, 2016) podríamos señalar el amor, la ternura, la alegría y otras emociones que sedimentan en la formación y que se proyectan a la infancia o viceversa.

Las estudiantes también contrastan la alegría con la tristeza o el miedo, sin admitir su posibilidad de forma explícita, ya que esto podría llevar a la alegría como la única emoción permitida en el imaginario acerca de la identidad docente. Respecto de ello se puede señalar que un imaginario social en torno a la labor educativa, especialmente en la primera infancia, es la paciencia. Si bien esto nos indica un comportamiento emocional de las educadoras, también nos habla de quienes educan, es decir que niños y niñas requieren de personas con paciencia, alegres y que no sientan ni miedo ni enojo para poder educarse. Esto nos parece arriesgado desde la perspectiva del abanico de emociones que están presentes en el aula y que se pueden expresar por parte de los niños y niñas. Restringimos nuevamente una serie de conductas que nos hablan de emociones legítimas. Si lo pensamos en términos de aprendizaje, necesitaríamos ampliar el mundo emocional abordándolo desde una didáctica integrada en el proceso de formación docente.

... una expresión feliz, porque también estamos sujetas a la idea de que ninguna otra expresión debe emanar de una persona que trabaja con niños... lo cierto es que podemos, por ser humanas, sentir diversas emociones y comunicarlas también. (Estudiante 4).

Aquí la estudiante muestra que no es posible estar solo alegre. También es posible ampliar el mundo de la educadora a otras emociones estableciendo caminos comunicacionales dentro del vínculo construido. Esto puede ser parte de una restricción implícita, que las educadoras sienten respecto a la expresión de otros sentimientos, y también se puede denominar las “cadenas de la alegría”. Término que se refiere a la necesidad de estar siempre sonriendo. Esta alegría expresada constantemente no puede sino evocar la relación que tiene con los comportamientos que se “exigen” tradicionalmente a las mujeres. La idea de que las mujeres deben estar felices, se relaciona con una serie de predicamentos en torno al “ser femenina”. En nuestro contexto, adquiere mayor importancia reflexionar acerca de estas conexiones por la alta presencia de mujeres que estudian educación parvularia.

Otro tema es que la educadora siempre debe verse feliz, contenta, de buen humor y femenina; esto es imposible, somos personas y no siempre se puede estar sonriendo, esto no quiere decir que vamos a tener malos tratos con las/os niñas y niños, podemos ser firmes sin perder la sensibilidad ni la ternura. (Estudiante 4).

No es el propósito de esta indagación ir más lejos respecto de esta asociación a la feminización de la profesión docente en general, pero resulta evidente que la “felicidad” contiene variantes y expresiones que pueden llegar a limitar la amplitud de criterios respecto de una formación emocional que desarrolle habilidades factibles de utilizar en el aula, como se menciona: “una educadora feliz que interactúe con sus alumnos, que pueda generar un ambiente donde los niños se sientan libres de expresar sus emociones, problemáticas, etc.” (Estudiante 7).

En el testimonio anterior se observa cómo la idea de que la educadora demuestre felicidad, buen humor y una “actitud femenina” (que no está descrita) bastarían para que los niños y niñas se sientan en “confianza” para expresar sus emociones. Desde luego, esto no necesariamente es efectivo, puesto que la respuesta a la interacción afectiva dentro del aula puede ser de muy distintas expresiones comunicativas, además de que la seriedad en la interacción respecto de la emocionalidad también es un aspecto de gran importancia en el tratamiento de una relación intersubjetiva eficaz, ya que estas educadoras de párvulos en formación van a tener que buscar respuestas adecuadas a las distintas situaciones emocionales que pueden surgir con los niños y niñas, familias o equipo de trabajo.

Reflexiones finales

A partir de los primeros análisis afloró el imaginario de la “educadora feliz”. El artículo se centró en la discusión de esa felicidad comprendida como un elemento importante en la construcción de la identidad de las futuras educadoras de párvulos. El imaginario de felicidad que emergió desde las estudiantes era el de una educadora alegre, sonriente, siempre dispuesta. Si bien en un primer momento las estudiantes consideran que habría una especie de mandato a “ser feliz” para las educadoras, también al momento de hacer una reflexión emergen críticas a estos propios imaginarios. De alguna manera esto nos señala la importancia de generar espacios para la autorreflexión, dando paso a la comprensión de los propios imaginarios.

Desde nuestra perspectiva doble, como investigadoras y formadoras de docentes, el análisis de las narrativas nos lleva al cuestionamiento de este imaginario. Pensamos que el concepto de felicidad propuesto por las estudiantes de pedagogía debe ser cuestionado o al menos puesto en interrogación para dar espacios a la pregunta crítica en los contextos de las comunidades educativas. Por una parte,

el imaginario de felicidad que proyectan las estudiantes puede estar alejado de aquello que sea requerido en el aula infantil. Por otra parte, la idea de una “educadora feliz” puede llevar a una cierta actuación profesional que genere una disociación entre la vida personal y el desempeño en el ámbito laboral. Pensamos que el concepto de felicidad es importante que lo abordemos en la formación docente. Sin embargo, se hace necesario primero un proceso de análisis acerca de lo que estamos comprendiendo por felicidad, más allá de asociarlo solo a la emoción de la alegría. La revisión de los imaginarios que han construido las estudiantes nos parece que podría ser una tarea pedagógica permanente y no solo con un carácter investigativo. Esto implica una educación transversal de formadores/as de docentes en el ámbito emocional. De este modo se facilitará una continuidad en procesos de autorreflexión acerca de la relación de las futuras docentes con sus propias emociones. Pensamos que una mirada de carácter transversal y continuo afectaría para fortalecer el proceso de formación emocional que podría impactar en su futuro desempeño como educadoras.

Este trabajo nos reafirma la existencia de una mirada cultural que valida la consideración de emociones positivas y negativas. Vemos que las emociones que tienen un espacio son las que se consideran como “positivas”, como es el caso de la alegría o la ternura. Aquello construye una idea de felicidad asociada a la alegría y no un proceso más amplio en el que también tienen cabida otras emociones, como la tristeza o la rabia, entre otras. De este modo, pensamos en la necesidad de fortalecer la educación emocional comprendiendo que todas las emociones tienen su rol en nuestra vida cotidiana y profesional. Desde nuestra perspectiva, necesitamos incorporar una mayor atención al mundo emocional en la formación de educadoras de párvulos. Por este motivo, las emociones resultan ser un tema relevante sobre el cual discutir en las facultades de educación. Esta investigación fortalece hallazgos anteriores que dan cuenta de estudiantes cada vez más sensibilizadas frente a la importancia de las emociones en el proceso formativo (Muñoz-Zamora, 2020). Aunque parece que no es suficiente la incorporación de un curso de educación emocional durante la formación de las educadoras de párvulos. Más bien se requeriría una formación transversal en el tema, que permitiera abordar la emocionalidad en la totalidad del currículum, en especial en la formación práctica.

Sería importante en futuras investigaciones poder profundizar en procesos de revisión de las emociones más específicas, avanzar en torno a la importancia de cada una de las emociones y el rol que cumplen en la construcción de identidad como educadora de párvulos. Por último, consideramos importante fortalecer el campo de la investigación en la formación emocional en docentes, puesto que son quienes guiarán estos procesos de aprendizaje en aquellos que serán sus estudiantes a futuro.

Agradecimientos

Proyecto DIUMCE n. PGI 05-2020 Relevancia de las subjetividades en la construcción de la identidad profesional de las(os) educadoras(es) para la primera infancia.

Proyecto FONDECYT ANID Fondecyt n. 1201882 Alfabetización micropolítica de educadoras de párvulos en proceso de formación inicial.

Proyecto Red 21995 Mineduc. Red temática de universidades estatales.

Referencias

- Aliaga Sáez, F. (2008). Algunos aspectos de los imaginarios sociales en torno al inmigrante. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, (39), 1-40.
- Banchs, M., Agudo Guevara, A., & Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. In A. Arruda, & M. de Alba, *Espacios imaginarios y representaciones sociales: Aportes desde Latinoamérica* (pp. 47-95). Anthropos.

- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Barrientos, J. (2005). *Calidad de vida, bienestar subjetivo: Una mirada psicosocial*. Editorial Universidad Diego Portales.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: La elaboración de un material didáctico. In A. Soler, L. A. Moreno, O. Díaz, E. Pérez & A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 20-31). Ediciones Universidad San Jorge.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Cabello, D., Ruiz-Aranda, R., & Fernández-Berroca, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. (Ejemplar dedicado a: Alta Habilidad. Superdotación y Talento). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad I y II*. Tusquet.
- Castro, P. J., Krause, M., & Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: Aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 362-379. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44453>
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242016000100006&script=sci_arttext
- Charmaz, K., Thornberg, R., & Keane, E. (2018). Evolving grounded theory and social justice inquiry. In N. K. Denzin, & Y. E. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 411-443). Sage.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, J., Downey, C. A., & Schaefer, L. (2014). *Narrative conceptions of knowledge: Towards understanding teacher attrition*. Emerald Group Publishing Limited.
- Colombo, E. (1993). *El imaginario social*. Nordan Comunidad.
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, 1-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Cubillos, J. (2018). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. *Paideia*, (62), 81-106.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge Falmer.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Kairós.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico: Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos Facultad Humanidades Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy*, 17(17), 195-209.

- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Precht-Gandarillas, A., & Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: Revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Groeben, N., & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the “research program subjective theories”. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1079>
- Han, B.-C. (2021). *La sociedad paliativa*. Editorial Herder.
- Huberman, A. M., Miles, M. B., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Javaloy, F. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Injuve.
- Lipnevich, A. A., Maccann, C., Bertling, J. P., Naemi, B., & Roberts, R. D. (2012). Emotional reactions toward school situations: Relationships with academic outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 387-401. <https://doi.org/10.1177/0734282912449445>
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luque, D., Valdebenito, F., Henríquez, R., Ramírez, P., González, C., Vega, N., & Llanquinao, E. (2021). *Encuesta docente red docente feminista*. Redofem.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Martínez-Núñez, M. D., & Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000100021
- Martínez-Núñez, M. D., & Muñoz-Zamora, G. (2019). Imaginarios y prácticas de los derechos de la infancia en la formación de educadores de párvulos. *Educação e Pesquisa*, 45, Artículo e186921. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945186921>
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Ministerio de Educación. (2008). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Ediciones Mineduc.
- Moreno, C., & Rovira, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*. Rblac-UNDP.
- Mujica, F., Inostroza, C., & Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentidopedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Muñoz-Zamora, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 45-55. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939munoz3>
- Nickerson, C., Diener, E., & Schwarz, N. (2011). Positive affect and college success. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 717-746. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9224-8>
- Okun, M. A., Levy, R., Karoly, P., & Ruehlman, L. (2009). Dispositional happiness and college student GPA: Unpacking a null relation. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 711-715. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.03.010>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>

- Ortiz, M., Castelvi, M., Espinoza, L., Guerrero, R., Llenqueo, P., Parra, R., & Villagra E. (2012). Tipos de personalidad y síndrome de burnout en educadoras de párvulos en Chile. *Universitas Psychologica*, 11(1), 229-239.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the “critically reflective emotional professional”. *Early Years*, 30(2), 119-133. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., & Nunes-Fernandes, C. (2022). Docencia en contexto de pandemia: En el vórtice de la injusticia social. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/31867>
- Porrás-Flores, H. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente. *Desafíos*, 11(1), 48-61. <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/141e/77>
- Ramírez, P. E., & Fuentes, C. A. (2013). Felicidad y rendimiento académico: Efecto moderador de la felicidad sobre indicadores de selección y rendimiento académico de alumnos de ingeniería comercial. *Formación Universitaria*, 6(3), 21-30.
- Retana-Franco, B., & Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreado en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/220/434>
- Rivas Valenzuela, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 53-65. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4121>
- Salgado-Labra, I., & Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación acción. *Paradigma*, (2), 63-74. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512009000200005&script=sci_abstract
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. dos. (2012). Correlations between subjective well-being, dyadic adjustment and marital satisfaction in Brazilian married people. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 166-176. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37304
- Silva-Peña, I. (2007). *Condiciones y contextos en torno al Desarrollo Profesional Docente producido a través de la Investigación-Acción* [Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Silva-Peña, I. (2018). Uso de la indagación narrativa autobiográfica: Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En L. Reyes, & R. Aravena (Eds.), *Docencia universitaria: Reflexión desde la práctica* (pp. 39-50). Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., & González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40, Artículo e0190331. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 195-212. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652>
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2021). Commentary: Educational policies in pandemic times. A view from Latin America. *Journal of Latinos and Education*, 1-5.
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.
- Viloria Marin, H., & Paredes Santiago, M. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36.

- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-372). Macmillan.
- Zembylas, M. (2007). Mobilizing anger for social justice: The politicization of the emotions in education. *Teaching Education*, 18(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/10476210601151516>

Nota sobre la autoría

Graciela Muñoz-Zamora: idea del artículo, recopilación de información, análisis, escritura, discusión y edición final; Ilich Silva-Peña: idea del artículo, análisis, escritura, discusión y edición final; María Delia Martínez-Núñez: recopilación de información, análisis, escritura, discusión. Emily Dobbs-Díaz: recopilación de información, análisis, escritura, discusión.

Disponibilidad de datos

Los datos no pueden ponerse a disposición del público. Las estudiantes realizaron el consentimiento informado para efectos de esta investigación. Por eso, no pueden ser los datos colocados en forma pública y, por otro lado, tenemos pendiente un análisis de las entrevistas y dibujos.

Cómo citar este artículo

Muñoz-Zamora, G., Silva-Peña, I., Martínez-Núñez, M. D., & Dobbs-Díaz, E. (2022). La educadora feliz: Imaginario en estudiantes de educación parvularia. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e09303. <https://doi.org/10.1590/198053149303>