



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad 081

***LA IDENTIDAD Y PROFESIONALIZACIÓN DE LAS
EDUCADORAS. UN ESTUDIO DESDE LA CATEGORÍA DE
GÉNERO***

TESIS QUE PRESENTA

ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ

CAMPO: PRÁCTICA DOCENTE

Chihuahua, Chih. febrero de 2003



*Para Roberto y Efrén,
Mis dos amores y
mis grandes motivos.*

AGRADECIMIENTOS

A las educadoras, quienes al expresar su pensar y su sentir se convirtieron en las protagonistas de este trabajo.

A la maestra María Elena Rojo Almaráz, cuya honestidad y entusiasmo me contagiaron en el recorrido de este camino y lo convirtieron en una grata experiencia.

A la maestra Conchita Franco Rosales, por su humildad y sencillez para mostrar siempre su sabia experiencia y conocimientos en tantas trayectorias juntas

A todas ellas mi reconocimiento por lo que son, principalmente por ser mujeres.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I ANTECEDENTES	12
CAPÍTULO II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
CAPÍTULO III JUSTIFICACIÓN	27
CAPÍTULO IV FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	32
CAPÍTULO V CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS	53
CAPÍTULO VI ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
CAPÍTULO VII CONCLUSIONES	102
ANEXOS	108
BIBLIOGRAFÍA	118

INTRODUCCIÓN

La labor docente representa un gran reto tanto personal como profesional, situación que requiere la profesionalización como una vía para incidir en el desarrollo y aprendizajes de la niñez y juventud.

Más allá de planteamientos idealistas que ponderan la función de la educación como la “única alternativa para lograr el desarrollo humano y social”, se requiere acercarse a la realidad, palpar de cerca el acontecer cotidiano de la práctica docente, circunstancia concreta que nos revela las formas que adopta para subsistir y salir adelante a pesar de tener en contra frecuentemente, las condiciones para su realización.

Mas no se puede mencionar la tarea educativa sin hacer referencia, necesariamente, a los sujetos que en ella concurren; docentes que han conformado su propia historia a lo largo de sus trayectorias personal y profesional, a través de las cuales han dado heterogeneidad y singularidad a su ser y su hacer.

Mujeres y hombres somos biológicamente diferentes, pero esta característica no alude al hecho de que ambos tenemos capacidades, habilidades, sensaciones y percepciones que nos permiten acercarnos al mundo, aprehender de él y con él en igualdad de circunstancias, sólo que a

través de la historia se han brindado oportunidades distintas para unas y otros, hechos que desafortunadamente se han traducido en desigualdades.

El trabajo que a continuación se presenta lleva la intención de constituirse en punto de partida para conocer e investigar más sobre el tema, coadyuvando a crear conciencia entre las mujeres y varones, acerca de la importancia que tiene la igualdad de oportunidades sociales y educativas en la conformación de los sujetos, independientemente del sexo al cual pertenezcan.

Por tal motivo, se muestran los resultados de una investigación cualitativa. Se trata de un estudio de corte etnográfico e interpretativo acerca de la profesionalización de las educadoras en un intento por explicar como influye el hecho de “ser mujer” en su desempeño profesional.

En el capítulo I, que corresponde a los antecedentes, se plantea la situación de la desigualdad entre mujeres y hombres, situación que se afianza con algunas de las investigaciones que se han realizado y de las cuales se presenta un panorama de resultados y consideraciones que otorgan relevancia a los estudios dedicados a las mujeres.

El planteamiento del problema (Capítulo II) esboza el interés por conocer con mayor amplitud, la estrecha relación entre profesionalización docente y la condición de mujer, ya que ésta se manifiesta en las su

práctica educativa y docente y concretamente en las acciones de capacitación, actualización y superación profesional.

En la justificación (Capítulo III) se enfatiza el hecho de que las diferencias entre los sexos han sido una construcción social y cultural que marca formas de ser, hacer y pensar que nos identifican; también se enuncian los objetivos generales y particulares de la investigación.

El capítulo IV corresponde a la fundamentación teórica. En él se presentan conceptos y categorías como ser humano, sociedad, cultura, concepto de género y su importancia, el sustento legal y normativo de la educación, así como su función social. Sobre el magisterio se aborda la vocación, la formación inicial, los diversos matices que toma la profesionalización docente, la singularidad de la práctica educativa y docente y, específicamente, un panorama sobre el proceso de construcción y desarrollo de la educación preescolar.

Las consideraciones teórico-metodológicas contenidas en el capítulo V, comprenden la ubicación del paradigma, enfoque y tipo de estudio en el cual se sustenta la investigación realizada. También se especifican el método y las técnicas empleadas y se expone la manera como se organizó la información recabada, a través de una descripción de las categorías empleadas y sus interrelaciones con el propósito de ofrecer un panorama general sobre el tema de estudio.

En el Capítulo VII se presenta el análisis de los resultados, realizado básicamente a través de la triangulación de la información empírica obtenida a través de las voces de las actoras entrevistadas y de las observaciones, mis categorías como interprete y las categorías teóricas producidas por otros teóricos e investigadores.

Finalmente, se exponen a manera de síntesis las conclusiones a las cuales condujo la investigación, en las que están presentes la interrelación de la identidad y profesionalización de las educadoras con la categoría de género. Asimismo, se retoman los objetivos planteados inicialmente a fin de analizar en que medida se cumplieron.

En el anexo y la bibliografía, están por una parte la información más detallada sobre algunos datos que sustentaron los análisis y resultados; por otra, las fuentes documentales que sirvieron de apoyo teórico en todo el proceso de investigación.

Abordar el tema de género, desde mi condición de mujer también me implica. En él está presente mi subjetividad pues en las voces de otras mujeres identifiqué mi voz; en su visión, la mía; en sus anhelos de reconocimiento e igualdad, el empeño y carácter por salir adelante.

Este trabajo pretende constituirse en una pauta para la promoción -especialmente en las educadoras- del análisis y reflexión acerca de su identidad y lo valioso de su tarea educativa, de tal manera que se posibilite asumirlo de una manera más consciente. Este paso representa avanzar hacia mejores desempeños, hacia la búsqueda de una identidad elegida que permita crecer como personas, desarrollar cualidades, superar defectos, aprender y hacer nuevas cosas.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

La igualdad de oportunidades y la equidad son derechos indisociables que corresponden a los seres humanos. Todas y todos, independientemente de la clase social, género, etnia o raza a la pertenezcan, merecen un trato equitativo e igualitario en cualquier ámbito en el que se desenvuelven y en cualquier actividad que realicen.

Sin embargo este propósito se diluye ante las condiciones y circunstancias en las que mujeres y hombres en todas las latitudes, viven y sobreviven en un mundo desigual e inequitativo. Aunque los gobiernos identifiquen y reconozcan dicha situación, las estrategias que plantean para solucionar la problemática a que esto conduce se quedan la mayoría de las veces en el discurso, en la buena intención, ya que atender las demandas sociales suele implicar modificaciones estructurales que ningún Estado realiza espontáneamente.

La educación es un terreno en el que se interrelacionan las cuestiones ideológicas, económicas, administrativas, pedagógicas, sociales y culturales que contribuyen, entre otras cosas, a la desigualdad entre

mujeres y hombres, situación que se manifiesta de distintas maneras según la condición social, el contexto, la escolaridad, el grupo generacional y el sexo que se posee.

Más allá de las definiciones y funciones que históricamente se le han asignado, la educación desempeña un papel trascendental en la sociedad como elemento esencial de la humanización de hombres y mujeres, por lo que la igualdad de oportunidades para ambos géneros debería ser considerada como un asunto prioritario en todos los ámbitos sociales.

Ante la desigualdad e inequidad que origina el modelo económico capitalista así como la política de estado, particularmente las mujeres han demandado la atención por parte del gobierno y la sociedad de sus derechos humanos, sociales, políticos y económicos a través de constantes y perseverantes acciones.

Seguramente estas manifestaciones han contribuido a ciertos logros sociales y a la vez han favorecido que investigadores y académicos, principalmente del sexo femenino, volteen la mirada hacia este grupo social, ya que recientemente* se han llevado a cabo estudios sobre las condiciones de las mujeres, utilizando la categoría de género como

* Expreso "recientemente" porque las investigaciones y documentos de estudios sobre las mujeres datan de los años 70, mientras que las condiciones de las mujeres se pueden ubicar temporalmente desde la era primitiva.

elemento que permite explicar y comprender las diferencias sociales y culturales entre mujeres y hombres.

La construcción social de género es un fenómeno histórico que se presenta dentro de esferas micro y macro sociales, tal como algunas investigaciones lo demuestran, pues éstas han aportado importantes conocimientos.

Con la intención de ampliar el panorama sobre investigaciones en las que está presente la categoría de género, se presentan algunas realizadas en América Latina y algunas ciudades de la República Mexicana, incluyendo una que se realizó en el estado, específicamente en la ciudad de Chihuahua, y de las cuales se ofrece información más amplia en el Anexo 1. Algunas de ellas fueron valiosas en la interpretación de los resultados dando sustento al trabajo realizado y a la vez motivan a escudriñar este campo.

Cabe señalar que el orden en el cual se hace la descripción de los planteamientos y resultados de estas investigaciones, corresponde a la temática específica que estudiaron por lo que se agruparon en torno a la semejanza de la problemática investigada.

Mirta Ana Barbieri realizó una investigación entre las mujeres de sectores populares y medios de Argentina, a través de la narrativa biográfica. En ella identifica que la construcción de identidades sociales se conforma a lo largo de la vida; por otra parte, asevera que la familia y la escuela constituyen dos ámbitos de difusión de una ideología sexista: “Para las mujeres, la escolaridad formal ha representado un medio para quebrar el destino doméstico”; en las nuevas generaciones se perciben cambios de alto contenido existencial pues a pesar de que se continúa idealizando un tipo de familia con el padre como jefe, hay una gran incidencia de divorcios y jefaturas femeninas.

Vera Lucía Gaspar da Silva, de Brasil; Mercedes Palencia Villa y Martha Ofelia Ruiz Vallarta, de México, abordan en sus estudios cuestiones que tienen que ver con la identidad de las educadoras y en sus resultados expresan que se ha descalificado el saber hacer, construido a lo largo del ejercicio de la docencia, al relacionarse con la condición de mujer y no de la profesión; se resalta que también existen desafíos que las maestras han afrontado a través de sus experiencias docentes tales como: dejar el hogar, sus condiciones y comodidades, trasladarse a las comunidades en pésimas condiciones de transporte, etc. por lo cual se trata de rescatar a la mujer maestra “como sujeto de la historia de la educación y no solamente como su objeto”.

Asimismo, “la construcción de la identidad de género no les deja otra salida que ejercer la maternidad dentro y fuera del hogar”. Una conclusión importante respecto a cómo se conforma la identidad es el hecho de que el pensamiento materno es resultado de las relaciones sociales; se cimienta a través de un proceso de socialización y de construcción. “Ser mujer” figura como una constante que matiza los rasgos que definen a estas docentes. Por otra parte, los atributos femeninos los trasladan a su ámbito de trabajo, resignificando su hacer y su ser profesional.

Las educadoras revelan una gama de actitudes que no sólo brindan a los niños sino también entre ellas, manifestaciones que tienen que ver con lo materno y la importancia que la institución otorga a lo afectivo. Entre docentes y directivos existe una horizontalidad jerárquica fundamentada en actitudes solidarias que se dan como un apoyo y comprensión por las dificultades y las limitaciones que tiene toda mujer que trabaja, al cumplir tanto con las responsabilidades del rol profesional como con las domésticas. Algunos rasgos distintivos de estas profesionistas son la alegría, la expresividad verbal y corporal, la broma, el gusto por lo bello y colorido, etc. ya que hay una fuerte identificación niño-educadora en la que ésta se apropia de las características infantiles.

Por su parte, Rosa María Cruz y Gabriela Delgado investigaron acerca de la formación de las educadoras y la manera en que las

cuestiones de género están presentes en el aula, en los libros y en la práctica docente. Dentro de sus conclusiones destacan que socialmente la docencia es reconocida como un trabajo propio de la mujer, ya que posee un saber intuitivo que le permite desarrollarla.

Influyen en su formación los antecedentes de cómo se conformó la carrera de educadora: la clase social, la moral social determinada por la iglesia y la cultura general que les fomenta y reconoce el hecho de poseer sentimiento estético, ser alegre, pródiga en bondades, ser una verdadera trabajadora social. En la familia y en la formación como docentes, se marca el desarrollo como mujer y como profesional.

Otro de los estudios realizados por Gabriela Delgado, en una escuela preparatoria particular de la ciudad de México, permite identificar las diferencias de género en las relaciones de participación en clase, denotándose que existe la ideología que determina una valoración diferente para las acciones de hombre y mujer por lo que concluye que a pesar de lo que puede considerarse una buena escolaridad de padres y madres, las mujeres asumen actitudes de subordinación. Por su parte, la mujer-maestra asume el poder para devaluar la cultura masculina. Todo esto denota que “la forma de concebir la realidad está matizada por el hecho de pertenecer al sexo masculino o al femenino”.

La investigación: “Los libros de texto de primaria y la situación de los géneros”, realizada por la investigadora citada se realizó en los niveles de educación preescolar y primaria. En el análisis de los textos escritos que utilizan los (as) alumnos (as), las imágenes en ilustraciones de los libros de texto y el registro de las ilustraciones que tienen una perspectiva coeducativa, permitió llegar a la conclusión de que existe sexismo tanto en las ilustraciones como en los adjetivos calificativos que se refieren a un hombre o a una mujer. Esto constituye parte del currículo oculto a través del cual la escuela fomenta la desigualdad entre los dos géneros.

La feminización del magisterio ha sido un tema abordado desde diferentes perspectivas. Claudia Pereira Vianna realizó una investigación documental sobre el magisterio de educación básica en Brasil, haciendo un recorrido histórico acerca de su conformación y enuncia que la expansión de la educación trajo como consecuencia que la mayoría de mujeres se ubicaran profesionalmente en ella. Esto originó condiciones precarias de sueldos, de trabajo y de preparación docente pues tanto los salarios como las materias son diferentes para profesores y profesoras lo cual deja en claro que existe una estratificación sexual de la carrera docente; en educación infantil se ubica el 90% de las mujeres mientras que en el nivel superior es una minoría. Hombre y mujer se consideran como categorías excluyentes, lo público es sinónimo de hombre mientras que lo privado corresponde a la mujer.

En este mismo tenor, Aurora Elizondo Huerta aborda la desprofesionalización de la función docente en el nivel de preescolar en la ciudad de México. A través de la indagación en torno a reconocer el significativo de que : “el docente de preescolar, calificado como sujeto consciente y moral, y articulado a la función femenina y a la maternidad”. Asocia la problemática de la desprofesionalización al hecho de que la profesión es ejercida en su mayoría por mujeres.

Para esta investigadora, “madre es el significativo con base en el cual se estructuran las funciones y el papel de la docente de preescolar, más que una maestra se busca ser una madre”. Se enfoca el conocimiento sobre el niño, principalmente desde el aspecto cognitivo no del deseo ni la sexualidad. Estas características traen como consecuencia que la relación laboral sea sustituida por una relación afectiva “reduciendo la labor pedagógica a una relación de vínculo natural entre la mujer y el niño”.

En 1987, Etelvina Sandoval llevó a cabo una investigación con maestras de educación primaria en el Distrito Federal. El propósito era identificar la valoración y autovaloración del trabajo docente; encontró que existe una mezcla de estereotipos femeninos vinculados a las características propias del trabajo magisterial, formando una amalgama

casi natural que ha contribuido a la desvalorización social dándole una imagen de subprofesión.

A la vez, también identificó que existen contenidos transformadores de valoración y autovaloración entre las maestras de primaria con quienes realizó la investigación. En sus reflexiones finales expone entre otras cosas, que en la desvalorización social de la profesión e incluso a la autodesvalorización de la misma, han contribuido el hecho de que se privilegian los atributos personales por sobre el contenido académico. Ante la inobjetable presencia de mujeres en el magisterio es necesario reconocer la importancia del papel social que las mujeres juegan en la enseñanza por lo que se hace necesario incorporar la condición de género en los estudios investigativos e indagar sobre el ámbito femenino en la enseñanza.

En lo personal, el interés por investigar acerca de la profesionalización de las educadoras surge como lo señalan Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1999) de obtener respuesta sobre “¿Cuáles son los significados que éstas personas utilizan para organizar su comportamiento e interpretar los acontecimientos que son la base de su experiencia?” (Página 102). También se conjugó mi propio compromiso por indagar y documentar lo que a lo largo de mis años de servicio he observado respecto al porqué, en lo general, las educadoras no acceden a espacios de actualización y/o desempeño profesional en el nivel medio

superior o superior, estudios de postgrado, cargos y participación de tipo político-sindical, participación en el diseño e implementación de cursos, talleres en otros niveles educativos, realización de investigaciones, etc.

Si bien esta situación puede ser común a muchos de los docentes de todos los niveles educativos, algunas explicaciones las he encontrado en investigaciones y bibliografía con el tema de género, “las ideas y explicaciones que otros investigadores o algunos teóricos aportan para explicar la realidad educativa también resultan de terminantes a la hora de concretar un problema de investigación”(Rodríguez, et.al:1999).

La categoría de género explica la fuerte relación que existe entre ser mujer por determinación biológica y asumir los roles que social y culturalmente se han asignado por el hecho de serlo, actitudes y comportamientos que están presentes en el ser y el hacer de las educadoras.

Abordar este problema tiene como finalidad aclarar la influencia de estos elementos, respecto al reconocimiento profesional de la docencia en el nivel preescolar, la forma en que los roles asignados a las mujeres se manifiestan en el quehacer educativo cotidiano de la educadora y cómo influyen en la profesionalización docente, todo esto visto a través de la categoría sociocultural de género pues ésta hace visible las formas

concretas, múltiples y variadas de la experiencia, los valores, las costumbres y tradiciones de las actividades y representaciones sociales de hombres y mujeres.

Afortunadamente, de una manera cada vez más generalizada, diversas instituciones, sobre todo en el ámbito educativo, se han dado a la tarea de crear espacios en los que tienen cabida la reflexión y el análisis de temas actuales sobre las condiciones de mujeres y hombres, sus derechos y su situación de género.

Estas acciones han contribuido a que más personas nos acerquemos al conocimiento de la teoría de género y a dimensionar su importancia, ya que ésta no significa que se haga alusión al género en los discursos, las declaraciones, pactos o conferencias internacionales con temas específicos sobre las mujeres, sino que representa el camino a través del cual se puede avanzar cualitativamente en el establecimiento de nuevas relaciones entre hombres y mujeres.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación como hecho social, involucra a una parte importante de la sociedad; unas personas participan desde esferas administrativas, en la definición de políticas, la asignación de presupuestos, la toma de decisiones, los aspectos gremiales, etc, otras y otros directamente en la práctica educativa.

Los (as) docentes forman una parte importante de la tarea educativa, de ahí que la formación así como la capacitación, actualización y superación hayan sido un aspecto importante de las políticas educativas. Desde tiempos inmemorables se han diseñado y realizado acciones tendientes a fortalecer la profesión docente: creación de instancias e instituciones encargadas directamente de su formación –inicial y en servicio-, realización de cursos y/o talleres con diversos temas y modalidades, incremento a los salarios y prestaciones sociales de los trabajadores (as), etc.

En este sentido, desde la época colonial ha existido un “deber ser” para las maestras y maestros, basado en un imaginario social que tanto las viejas como las nuevas generaciones llevan auestas e influye en su identidad docente.

Particularmente en el nivel de educación preescolar se tienen experiencias concretas con respecto a acciones de capacitación y actualización; denotan la concepción que tanto social como educativamente se tiene acerca de lo que son las educadoras y lo que necesitan para desarrollar su función, idea que está ligada en forma directa a su condición de mujeres. Por ejemplo, se han realizado cursos y/o talleres sobre pasarela, cerámica, manualidades, elaboración de títeres, galerías de pintura, etc.

Y si bien se puede hablar de un tiempo pasado, lo cierto es que de múltiples maneras se manifiesta el lugar que socialmente ocupa la educación preescolar y por tanto quienes trabajan en este subsistema, pues aun y cuando desde la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica hasta los actuales programas educativos se dé prioridad a la profesionalización docente, el Programa Nacional para la Profesionalización del Magisterio (Pronap) no contempla un curso específico y con cobertura nacional para las educadoras, que son los de mayor valor escalafonario, mientras que sí se ofrece a las (os) maestras (os) de los otros niveles de educación básica.

En este contexto, en el que se entremezclan las condiciones sociopolíticas y económicas del país, la situación de la educación en todos sus niveles y modalidades, así como las condiciones laborales y profesionales de

los maestros y maestras, en las que están presentes sus historias personales y profesionales, a través de esta investigación se pretende encontrar respuestas acerca de ¿por qué en la educación preescolar predomina el género femenino?; ¿a qué se atribuye el hecho de que un porcentaje significativo a través de sus años de servicio sólo cursaron la normal básica? (Anexo 2); ¿qué origina el hecho de que pocas educadoras accedan a espacios educativos que contribuyen a su superación profesional?. De manera concreta; *interesa conocer la influencia de los aspectos socioculturales de la condición de mujer en la profesionalización de las educadoras, así como en los retos que de manera personal asumen respecto a la superación profesional.* En definitiva, el interés está centrado en conocer con mayor amplitud cómo el hecho de pertenecer al sexo femenino determina actitudes y comportamientos que contribuyen a establecer la relación entre el desarrollo de la función educadora con niñas y niños pequeños, y la asunción de que dicha actividad es una tarea fuertemente ligada a la maternización.

El interés está centrado en ahondar sobre algunas causas que inciden en la profesionalización de las educadoras, con el propósito de que sean ellas mismas quienes revisen y hagan consciente de qué manera la influencia sociocultural de género está presente en su actuar y sentir.

OBJETIVOS

Generales

- ❖ Conocer y analizar la relación que existe entre la condición femenina y la profesión de educadora, a partir de las interrelaciones que se presentan en sus ámbitos de desempeño.
- ❖ Analizar la influencia que tiene la condición de mujer en la preparación y desarrollo profesional de las educadoras, a fin de conocer sus expectativas de participación a partir de su propia visión de género.
- ❖ Analizar la relación que existe entre la situación de género y las actitudes que las educadoras asumen en el desempeño de su función educativa.

Particulares

- Conocer y analizar la autodefinición de la educadora como profesionista y como mujer.
- Analizar el papel de la educadora dentro de los ámbitos educativos en los que se desempeña.
- Conocer y analizar las expectativas de desempeño y participación de las educadoras.
- Conocer la relación que existe entre ser mujer y acceder a espacios de profesionalización.
- Analizar la forma en que se manifiesta la condición femenina en la práctica docente.

CAPÍTULO III

JUSTIFICACIÓN

En las diferentes formas de organización de la sociedad, desde la primitiva hasta la actual, hombres y mujeres han desempeñado papeles determinados por cuestiones de orden político, económico, social y cultural. De esta manera se han establecido relaciones sociales definidas predominantemente a través de jerarquías de poder, lo cual ha marcado diferencias respecto a los derechos que como seres humanos tenemos.

Históricamente en los años sesenta, después de la segunda guerra mundial, se dan movimientos sociales trascendentales, producto de las insatisfacciones de sectores de la población que los sistemas políticos y económicos capitalistas habían marginado, por lo que aparecen nuevos sujetos sociales que cuestionan a dichos sistemas.

Se presentaron movimientos sociales entre los que se pueden mencionar la lucha por los derechos civiles de la población negra y en contra de la guerra de Vietnam, en Estados Unidos de Norteamérica y el movimiento de mayo en 1968-69 en Italia, como precedentes de los primeros movimientos feministas organizados.

El feminismo es un fenómeno histórico de las sociedades modernas, dado que se conforma por mujeres que buscaban una mejoría de su condición social, constituyéndose como el estímulo inicial de una nueva historia.

Desde la era porfiriana, el feminismo que se desarrolla en México puede conceptuarse como un feminismo relacionista con sus reclamos de educación, organización de ayuda a mujeres y crítica a la legislación que marca una doble moralidad para el comportamiento del hombre y de la mujer. A pesar de la distancia cronológica que separa esta época con el siglo XXI, desde diversas tribunas y organizaciones esta lucha no ha cesado, debido principalmente a que no ha habido cambios estructurales en la sociedad pues aún prevalece el sistema patriarcal que beneficia de manera predominante al género masculino.

Las relaciones entre la humanidad, tanto en el aspecto político como el económico se definen y explicitan por medio de leyes e instituciones. En el caso que nos ocupa, aunque se han dado cambios en el aspecto legal, persiste la inferioridad jurídica de la mujer con relación al hombre, no sólo en términos de capacidad, sino de propiedad y tradición. Aunque a la mujer le sean reconocidos ciertos derechos, generalmente en lo abstracto de las normas jurídicas, resultan más fuertes la tradición y las costumbres heredadas de una cultura que favorece a los hombres y desvalora a las mujeres.

Por otro lado, las cuestiones que tienen que ver con los comportamientos sociales han sido, a lo largo de la historia, conductas, valores y normas que socialmente se han construido y se van transmitiendo de generación en generación.

La misma sociedad ha creado instituciones que tienen como función reforzar y en su caso sancionar aquellas conductas éticas y morales que se salgan de lo ya establecido. Esto se encuentra más marcado en cuestiones que tienen que ver con el papel que tanto el hombre como la mujer han de desempeñar en la sociedad. La escuela, junto con el hogar, la iglesia y los medios de comunicación son instancias encargadas de transmitir y, en algunos casos, fomentar las diferencias socio-culturales de ambos sexos.

Indudablemente que las formas de comportamiento, las relaciones, las actividades, las características psicológicas, etc. se enseñan y se aprenden en el contacto cotidiano. De ahí la importancia de conocer en los hechos las relaciones que cotidianamente establecen las educadoras; con los niños y niñas, entre ellas, con las autoridades y con maestros y maestras de otros niveles educativos ya que son formas que contribuyen a la construcción de una autoidentidad que trasciende al plano profesional.

Tanto los referentes empíricos como los datos estadísticos y algunas investigaciones realizadas en este sentido, nos indican que la docencia

constituye uno de los campos profesionales donde la mujer labora activa y mayoritariamente. A la vez, la información cuantitativa nos revela que en los niveles educativos de educación preescolar y primaria se concentra la mayoría de las maestras, mientras que en el nivel de secundaria predominan los hombres; por otro lado, salvo en el caso de las educadoras, el personal directivo está conformado por profesores (Anexo 3).

La visión de género constituye una herramienta metodológica de la investigación que permite percibir la realidad desde un punto de vista más abarcativo, puesto que esta categoría sociocultural no solo ha de representar una moda, en la que basta dirigirse en el discurso a *él* o *ella*; o tampoco asumirse como una postura radical feminista en la que todo análisis se concentre en las mujeres y lo femenino, sino como parte de un cuerpo teórico que explique las desigualdades y diferencias de roles asignados a hombres y mujeres.

Considerar al género “Implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual”.
(LAMAS:s/f)

A fin de establecer precisiones, es hace necesario determinar la diferencia entre lo biológico y lo social en hombres y mujeres, dado que la identidad adquirida está marcada mucho más por los ritos y costumbres. Entre

otras cosas, se ha establecido una falsa asociación entre naturaleza e instintos: corresponde a las mujeres el instinto materno, mientras que el instinto sexual, atañe sólo a los hombres.

Esta situación representa sólo un ejemplo de los muchos que existen acerca de las diferencias que la sociedad se ha encargado de fomentar, y en muchos de los casos legalizar, acerca de los roles que corresponden al sexo femenino o al masculino.

Reitero la relevancia que a mi consideración tiene esta investigación, pues resulta significativo que las educadoras clarifiquen con estos elementos, la influencia que las actitudes y comportamientos tienen en los niños y niñas con los que se trabaja, y a la vez encontrar la valoración que permita construir su propia identidad: *deconstruir para poder construir*, en tanto se trata de hacer conscientes los hechos y situaciones cotidianas que han marcado estereotipos en las educadoras y en su práctica pedagógica.

De manera concreta, las características y estereotipos que históricamente distinguen a las docentes de educación preescolar, marcan diferencias de roles y actitudes entre éstas y las maestras de otros niveles educativos aunque como mujeres constituyen la mayoría dentro del magisterio.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde antes de su nacimiento, el ser humano se constituye como sujeto concreto; la interpelación que recibe desde el seno familiar permite afianzar que será un ser inconfundible, único e irremplazable. Es desde esta estructura donde el sujeto encontrará su destino de convertirse en sujeto sexuado (niño o niña); división de sexos marcada inicialmente por las diferencias en la constitución biológica del macho y de la hembra en su evolución funcional. Comparativamente, el desarrollo del hombre es más simple; la historia de las mujeres es más compleja puesto que a las diferencias propiamente sexuales se superponen singularidades como la menstruación, el embarazo, los partos y la menopausia.

Si bien el cuerpo es el instrumento que permite la aprehensión del mundo y éste se presenta distintamente según se le aprehende de una u otra manera, la biología sólo explica la filogénesis de los seres humanos; a ella habría que agregar la actitud ontológica. "Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero". (Savater: 1997, página 26)

Un rasgo distintivo de los seres humanos, a diferencia de los demás seres vivos, es el hecho de constituirse como seres sociales: nacer y desarrollarse en sociedad, en comunión con otros, lo cual brinda la posibilidad de constituirse como ser humano. Al respecto, Martha Lamas enuncia que tanto mujeres como hombres “somos seres humanos, igualmente animales o igualmente seres de la cultura”

En el proceso de establecer relación e interactuar con objetos y personas se va conformando una identidad personal; los factores psicosociales están presentes y juegan un papel importante en el desarrollo humano.

De acuerdo a Erikson, la identidad es “un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, tensión activa y confiada, vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural”.

En la conformación de la identidad están presentes los procesos biológicos, psicológicos y sociales en una interacción ininterrumpida, es por eso que ésta contiene la historia de la relación entre el sujeto y la sociedad, y tal como lo señala Stoller, la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica.

Desde el enfoque del materialismo histórico, gobernantes y gobernados, obreros y patronos, intelectuales, artistas, mujeres y hombres desarrollan sus actividades dentro de una realidad heterogénea e innegablemente estratificada; la

sociedad se encuentra dividida en clases sociales las cuales se relacionan dialécticamente entre sí formando una unidad.

Esta división social marca una división jerárquica de clase y sexo por tanto las necesidades básicas de los seres humanos, el trabajo y la educación -entre otras- corresponden de manera diferenciada en términos de desigualdad. El materialismo histórico ha puesto en evidencia que la humanidad es una realidad histórica la cual toma a la naturaleza objetivamente en la praxis. De esta manera la forma de concebir la realidad está mediatizada no sólo por la pertenencia a determinada clase social, sino también por la pertenencia al sexo femenino o masculino.

Es evidente que a través de la historia se ha dado una separación convencional de sexos que coloca a la mujer como el “otro”. La categoría de alteridad es parte fundamental del pensamiento humano. Ninguna colectividad se define como tal si no coloca inmediatamente al “otro” enfrente de sí. (Simón de Beauvoir:1997)

De manera particular la práctica sociocultural de las mujeres está determinada por su participación en lo económico. Desde los años 50's Talcott Parson habla de la definición de roles de género asignados de manera racional en términos de funciones económicas y sexuales; el matrimonio se efectúa sobre lazos económicos y afectivos; la capacidad masculina está dirigida al trabajo instrumental

el cual es complementado por la habilidad femenina para administrar los aspectos de la vida familiar y de la crianza de los hijos. Su participación se da predominantemente en el terreno de la reproducción de la fuerza de trabajo, más que en la producción.

Diversos sociólogos coinciden en la importancia que tiene la familia dentro de la estructura económica y social. En una época se constituía para producir bienes y servicios para sí misma, actualmente tiene un papel fundamental en la transmisión de la ideología dominante al considerársele como aparato ideológico del Estado. La familia como unidad educativa constituye el entorno inmediato en el que se enseñan y aprenden normas y valores, es ahí donde se van definiendo los roles que mujeres y hombres desempeñarán socialmente.

Meillassoux (1997) citado por Claudine C. Levy Amselle, integra la categoría de “comunidad doméstica” a la teoría marxista para mostrar como ésta es fundamental para el funcionamiento de las sociedades, ya que “es el único sistema económico y social que dirige la reproducción física de los individuos, la reproducción de los productores y la reproducción social en todas sus formas, mediante un conjunto de instituciones que la domina mediante la movilización ordenada de los medios de reproducción humana, vale decir de las mujeres”.

Página 20.

Aunado a esto, como ya se mencionó, históricamente se les ha dado a las mujeres la responsabilidad fundamental de la educación primera de las hijas e hijos.

No obstante que la categoría de comunidad doméstica permite entender las determinaciones estructurales que se ejercen sobre las mujeres, no sólo los determinantes económicos explican las formas de dominio de la mujer, habría que revisar las relaciones de poder político e ideológico.

La escuela, al igual que la familia, acentúa también desde la infancia las diferencias entre hombre y mujeres, dejando de lado el principio de que todo ser humano, independientemente de su condición social, sexo o raza, es único y diferente. En cambio, es la condición de sexo la que determina en muchos de los casos las oportunidades de desarrollo humano que en un sentido ético, correspondería a todas las personas. La escuela como agente ideosocializante no sólo actúa a través del currículum explícito; la transmisión de actitudes y valores de la sociedad se definen a través del currículum oculto.

En la experiencia escolar están presentes interpretaciones de la realidad, valores y normas propias del sentido común pero también de la ideología dominante, “La escuela es, entonces, ese espacio social en donde los sujetos y sus historias convergen, convirtiéndola en un pequeño pero muy complejo mundo de relaciones sociales”. (Calvo: 1996)

A través de los usos y costumbres, en ambas instituciones las normas de género no siempre se expresan explícitamente; a menudo se transmiten implícitamente a través del lenguaje y de otros símbolos. Aquí se internalizan ciertos esquemas motivacionales e interpretativos como por ejemplo; el niño no llora porque es un “niño valiente”; en consecuencia, a las niñas se les atribuye la emotividad como signo de debilidad.

Actualmente existe una gran cantidad de información proveniente de investigaciones, trabajos académicos e institucionales acerca de la escolaridad de mujeres y hombres; por una parte, datos cuantitativos que ofrecen un panorama general sobre la situación educativa de la población, pero, a la vez, las investigaciones sobre todo de enfoque cualitativo ofrecen elementos que permiten explicar dicha situación.

Para ello, la categoría de género, como categoría de análisis, permite esclarecer las diferencias histórico-sociales que se han definido para mujeres y hombres. Si bien existen estudios desde enfoques biológicos, psicológicos, sociológicos, entre otros, que dan cuenta del papel que desempeñan unas y otros, es esta categoría la que permite revisar otra arista sobre las condiciones socioculturales, particularmente de las mujeres por la situación de extrema subordinación y discriminación de que son objeto y que aún actualmente no obstante el avance de la ciencia y la tecnología, forman parte de la cotidianidad social.

Indudablemente que en los grandes problemas y retos de la humanidad las mujeres han enfrentado y enfrentan aún particulares dilemas que las diferencian de los hombres. Como muestra se pueden mencionar la lucha permanente por el derecho fundamental a participar y decidir en la conducción de los gobiernos, padecer el hostigamiento, la violencia sexual y la violencia en general, el alto índice de mortalidad ocasionado por las enfermedades propias de sus funciones reproductivas, la desigualdad en sueldos y oportunidades así como el acceso a la toma de decisiones y a los cargos políticos.

De inicio, el acercamiento a la categoría de género fue ofreciéndome algunas respuestas a las inquietudes personales que he tenido acerca de la relación entre la identidad y profesionalización de las profesoras de educación preescolar y que constituyó la motivación principal para realizar este estudio. A medida que me adentré a la teoría e investigaciones académicas sobre el tema, fui clarificando conceptos y planteamientos que me permiten presentar los resultados de esta investigación con mayor certidumbre.

Ante el uso cada vez más generalizado de esta categoría, es común asociar el género a cuestiones gramaticales; a su aplicación en el discurso o bien al feminismo.

Es necesario precisar que, en efecto, gramaticalmente género se refiere a la forma que reciben las palabras para indicar el sexo de los seres animados o para diferenciar el nombre de las cosas: género femenino, masculino o neutro. También se define como grupo formado por seres u objetos que tienen entre ellos características comunes (Diccionario LAROUSSE:1992)

Es común escuchar o leer que al referirse a un grupo social se enuncia *el/la* o *él* para dirigirse a la mujer o al hombre. Lo importante a destacar sería que esto no fuera sólo una tendencia o discurso político sino que efectivamente se está dando presencia y valía a ambos géneros y sobre todo que se está rescatando de la invisibilidad a las mujeres.

Por otra parte, sobre todo en la vida pública, se toma la bandera de género para referirse a las mujeres, a lo femenino. En efecto, existe una relación entre feminismo y género, pues fueron los primeros grupos feministas –desde su surgimiento posterior a la segunda guerra mundial-, quienes evidenciaron la situación de marginación y opresión de las mujeres. Particularmente el movimiento feminista en México hacia 1970, se propuso revisar y cuestionar las relaciones entre mujeres y hombres más allá de las cuestiones de igualdad legal. El objetivo de las discusiones era demostrar que aquello que se considera individual es de hecho común a la mayoría; los problemas tienen causas sociales y, por tanto, soluciones políticas.

Cabe destacar que a las preocupaciones tradicionales de la historia social por comprender las vidas de quienes se encuentran al margen de las estructuras oficiales de poder, las feministas han añadido un interés por investigar la vida y experiencia de las mujeres.

En este sentido, estudiosas de género como Marcela Lagarde (1997) expresa que el mundo contemporáneo requiere asumir el feminismo y no rechazarlo, dado que constituye el esfuerzo práctico que más ha marcado la vida de las mujeres que no se conocen entre sí, pero que gracias a esta cultura feminista han unido esfuerzos en diferentes latitudes para que día a día se reconozcan sus derechos y su lugar en la sociedad.

Por su parte, Martha Lamas señala que cualquier propuesta antidiscriminatoria debe comenzar explicando el marco desde el cual se piensa el “problema” de las mujeres, para ello se debe desarrollar una visión sobre la relación mujer-hombre con una perspectiva de género.

“El que vivamos en un mundo compartido por dos sexos puede ser interpretado de infinitas maneras; estas interpretaciones y los patrones que de ellas devienen, operan tanto en el plano individual como en el social”. (CONWALL, et .al. 1987, página 168).

Ahora bien, es necesario precisar la definición de género como categoría social que hace referencia a aquellas áreas o estructuras ideológicas que comprende las relaciones entre los sexos.

Desde nuestro particular punto de vista, se retoma el planteamiento de Benería y Roldán citados por Gabriela Delgado ya que definen de una manera más amplia la categoría de género:

“Red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, comportamientos, y actividades que hacen diferentes a los hombres de las mujeres mediante un proceso de construcción social que tiene una serie de características distintivas. Es un proceso histórico que se desarrolla en diversas esferas macro y micro, como son el Estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la legislación, la familia, la unidad doméstica y las relaciones interpersonales. Supone la jerarquización de los rasgos personales y actividades de tal manera que normalmente se les dé un mayor valor a aquellas acciones y características asociadas con los hombres”. (Página 214)

Esto coincide con lo expresado por Conwell (1987): “Los sistemas de género –no importa el periodo histórico- son sistemas binarios que oponen la hembra al macho, lo masculino a lo femenino rara vez sobre la base de la igualdad, sino por lo general en términos jerárquicos”. (Página 177)

El sistema patriarcal que ha predominado en las organizaciones sociales ha ubicado a las mujeres en inferioridad física e intelectual frente a la superioridad de los hombres, provocando desigualdad entre los seres humanos, misma que ha trascendido en el tiempo.

Explicar la condición de las mujeres inevitablemente conduce a revisar la otra parte de la humanidad, aprender sobre las mujeres implica también aprender sobre los hombres.

Considero, al igual que autoras y autores que han realizado trabajos académicos e investigaciones sobre género, que esta categoría permite comprender la diferencia que existe entre atributos naturales y las características de mujeres y hombres construidas socialmente; aprender sobre el significado de la formación integral de las personas ofrece un panorama de las relaciones que se dan en el complejo mundo de la sociedad, proporciona una visión interior de los sistemas sociales y culturales y sobre todo, contribuye a conocer las condiciones de las mujeres, no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella.

Mas el conocimiento teórico requiere materializarse en acciones concretas, ya que son innegables los cambios que el mundo ha tenido: “la humanidad está conformada por los hombres y las mujeres, es decir por *los humanos y las humanas* y es preciso que así lo reconceptualicemos. Pero la filosofía se vuelve polvo si no se

asienta en la política y si no se convierte en vida cotidiana, en normas, en costumbres, afectividades, maneras de vivir”. (Lagarde: 1997, página 183)

Precisamente han sido las políticas públicas las que contienen estrategias y acciones tendientes a cumplir los objetivos que cada gobierno se plantea en cuestiones económicas, pero sobre todo asistenciales y educativas.

En diversas épocas, diferentes filósofos, pensadores, pedagogos y políticos han destacado la importancia que tiene la educación en el desarrollo físico, intelectual y/o emocional de los individuos. Ahora bien, es menester analizar también los fines y objetivos de ésta, lo cual seguramente llevaría a un gran debate en el que se planteen ideas –a veces diametralmente opuestas- acerca de la función social de la educación. En esto no pueden dejarse de lado la época, el contexto histórico y las condiciones económicas y políticas que han definido el tipo de formación de los humanos y de las humanas, de acuerdo a Marcela Lagarde *

Lo que resulta innegable es el hecho de que la educación ha sido y sigue siendo un factor importante para el desarrollo humano, sin que esto represente estar a favor de los discursos que en materia educativa han manejado algunas organizaciones mundiales y que particularmente expresan los gobiernos mexicanos de los últimos sexenios, al concederle a la educación la función de ser baluarte que permitirá el desarrollo de los países, dejando de lado por una parte, que son

Plantea que para desarrollar una *democracia genérica* es necesario revisar los conceptos de humano y humanidad y concretamente expresa: “Llamar seres humanas a las mujeres busca expresar la crítica a esa historicidad y la creación histórica de las mujeres como personas humanas.

primordialmente las condiciones económicas las que acentúan las desigualdades sociales y por ende educativas.

En México, el artículo 3º constitucional contiene los preceptos de igualdad, democracia y gratuidad que marcan el rumbo y destino de la educación. Sin embargo, su cumplimiento ha tenido obstáculos políticos, económicos, normativos, sociales y culturales que han limitado su beneficio a todos los grupos que integran la sociedad, independientemente de su condición social, raza, credo o sexo.

La connotación que se le ha dado a la equidad, plasmada en planes y programas de desarrollo sexenales, planes estatales de educación, sustento de planes y programas educativos, entre otros, hacen referencia al término de igualdad en la distribución del servicio educativo. No obstante, esta concepción distributiva no toma en cuenta las diferencias entre los géneros y las personas humanas por lo que las políticas públicas se proyectan sobre la base de supuestas condiciones sociales, culturales y económicas.

Las comunidades de los medios urbanos, rurales e indígenas padecen cotidianamente carencias de toda índole y particularmente educativas, tanto en oportunidades como en las condiciones en las que desarrollan su tarea.

Aunado a esto, la condición de ser mujer u hombre determina en muchos de los casos el futuro de las niñas y los niños en edad escolar. Por ejemplo, en el

medio rural e indígena es común que se presente el ausentismo escolar en épocas marcadas por la producción agrícola; los niños acompañan a sus padres en la realización de actividades como la siembra o la cosecha. Para las niñas, está marcado un destino ancestral pues en la educación de las mexicanas podemos encontrar desde la cultura antigua el arquetipo de la finalidad educativa de las mujeres: ser madre.

La historia permite recuperar el tiempo pasado con una proyección desde el presente que sirve para anticipar el futuro; en este sentido, un breve recorrido histórico acerca de la educación que se ha asignado a mujeres y hombres permitirá explicar muchas de las situaciones actuales.

En la época de la conquista española la instrucción de las hijas se daba a través de las madres en el hogar; básicamente se refería a labores domésticas, el culto a la divinidad, la preparación para el amo. El hijo, en cambio, era preparado para la guerra y se le brindaba educación sexual.

Las escuelas en el imperio azteca eran: el Calmecac para las mujeres y el Telpozcalli para los varones. Las alumnas abandonaban el Calmecac sólo para casarse ya que la finalidad educativa para las mujeres era el matrimonio o bien las funciones religiosas. Otro trabajo aceptado para mujeres era el comercio y la administración de bienes.

El trabajo hogareño era hilar, tejer, coser, moler maíz y hacer tortillas, preparar comida y barrer. La escoba era el símbolo de la mujer y por eso al ser bautizada se le regalaba una. La joven debía ser casta, devota, generosa, obediente y valiente. Otro tipo de enseñanza era la musical; aprendían canto y baile con sentido político-religioso.

En la etapa de la colonización, la educación de las mujeres era básicamente de tipo moral; se les enseñaba a leer y escribir, las cuatro reglas de la aritmética así como “oficios mujeriles”. Las mujeres aprendían custodiadas por hombres de la familia y el inquisidor, recibían la educación en conventos, beaterías, escuelas públicas, privadas, las “amigas” (escuelas sólo para mujeres) y otras.

Después de la Ilustración y a la Revolución Francesa se dan poco a poco rompimientos en los moldes tradicionales. Por un lado, las damas de alcurnia organizaban tertulias culturales en los salones, surgen los colegios de las Vizcaínas y las Escuelas Normales, cuyos objetivos eran la formación de madres y esposas.

Para las mujeres de escasos recursos había adiestramiento como artesanas, educadoras y maestras de primaria. Surgieron escuelas técnicas femeninas con carreras como bordado, costura, relojería, etc.

El avance de las mujeres de la clase media fue muy notorio, pero en las pobres cada vez era mayor el número de mujeres que se dedicaban al trabajo

doméstico y a la prostitución. A pesar de hacer referencia a una época pasada, esta descripción permite remitirse a muchos acontecimientos actuales.

De un tiempo reciente a la fecha se han realizado algunas investigaciones respecto a la educación de hombres y mujeres y los resultados han demostrado que a pesar del contenido del artículo 3º constitucional, el cual menciona que todo individuo tiene derecho a recibir educación, se han marcado diferencias en el desarrollo profesional entre hombres y mujeres.

La participación de las mujeres en la educación superior en México ha crecido notablemente a lo largo de la última década; sin embargo, persiste la tendencia de que ciertas instituciones y profesiones se adecuan más a las mujeres.

Particularmente, la profesión magisterial se ha considerado de las más apropiadas para las mujeres, pues se tiene la creencia que se requiere para desarrollarla más del saber intuitivo- sensibilidad, maternidad, carácter espiritual, moral, entrega, sacrificio- que del saber científico.

Cobra significado lo que expresa María de los Ángeles Durán al afirmar que “la ciencia se ha construido desde el poder y que el poder ha puesto la ciencia a su servicio, y afirmamos también que se ha construido de espaldas a la mujer y a menudo en contra de ella”. (1987, página 324)

A las mujeres se les ha vinculado a valores como *lo concreto* (opuesto a lo abstracto), *al sentimiento* (como opuesto a la razón), *a la naturaleza* (como opuesto a las ideas), *a la sensibilidad* (opuesta a la experiencia) y a *la sumisión* (como opuesta al proyecto y al dominio) por lo que se cree que la condición femenina está presente en la elección de la carrera profesional.

La preponderancia de mujeres en el magisterio es un hecho incuestionable. Mientras que lo universitario es sinónimo de masculinidad y saber científico, lo magisterial equivale al saber práctico, femenino, lo que en posturas de investigadoras como Etelvina Sandoval (1992) este saber intuitivo junto con las condiciones de bajos salarios, precarias condiciones materiales y baja estima social, influyen en la desvalorización de la función docente ya que esto propicia que se considere el trabajo magisterial como subprofesión; por otra parte, la relación pedagógica se reduce equivocadamente a una relación natural entre la mujer y la niña y el niño.

En distintos foros, investigadoras (es) y especialistas han planteado la problemática sobre la desprofesionalización docente; algunos con base en el papel del educador como *operador y obrero* de la enseñanza antes que como *trabajador intelectual*; otros, junto con lo anterior, -sobre todo mujeres que han indagado acerca de la relación tan estrecha entre mujer y maestra- la *feminización* del magisterio.

En sus estudios ha surgido la formación inicial como uno de los problemas que contribuyen a dicha desprofesionalización, ya que “tal y como se ha desarrollado, es la matriz fundamental en la que continúa reproduciéndose el modelo curricular y pedagógico del sistema escolar que está en cuestionamiento, formando docentes en y para el modelo educativo convencional, memorístico, pasivo, transmisivo”. (TORRES: 1997, página 15)

Mejorar el desempeño de los profesores y profesoras ha sido una estrategia permanente para hacer más eficiente su labor educativa. Flavio Mota establece una diferenciación en las modalidades de los programas que llevan esta intención entendiendo la formación docente como; las tareas relacionadas con “hacer docentes”. Este concepto es aplicado casi exclusivamente a los programas del subsistema de Educación Normal. Por su parte, la capacitación docente tiene como finalidad desarrollar las habilidades necesarias para desempeñar eficientemente la docencia, dentro de un sistema o modelo educativo concreto. La actualización está referida a “poner al día” los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas previamente. Finalmente, cuando se refiere a la profesionalización, se alude a aquellos programas que tienen como propósito convertir al docente (independientemente de su formación) en un verdadero profesional de la docencia, teniendo como característica que son sistemáticos, de mediana o larga duración y generalmente están vinculados con los estudios de postgrado.

Una de las cuestiones a destacar es el hecho de que se sigue considerando la preparación profesional dividida en formación inicial y en servicio como dos momentos aislados, siendo que competen a un mismo sujeto como parte de su propia formación personal y profesional.

De esta manera, desde la formación inicial de las educadoras, los significantes de lo bueno, lo bello y lo puro han conformado un ideal “cuya base en la relación pedagógica debe sustentarse como relación de amor, relación propia y natural de la mujer debido a su instinto maternal” (ELIZONDO; 1995, página siete).

Estas características se materializan en la práctica educativa y docente de las profesoras de educación preescolar, lo cual origina que en su función docente se reconozcan predominantemente las habilidades manuales, los atributos femeninos y la tendencia a disciplinarse a la normatividad tanto oficial como sindical.

Es así como la valoración que se tiene del trabajo de la educadora se limita a asignarle como función técnica; “cuidar niños” y como papel social ser una “segunda madre”. En este sentido, Aurora Elizondo (1995), como resultado de sus investigaciones, asevera que la base sobre la cual se estructuran las funciones y el papel del docente preescolar, tiene como significante central, ser madre.

Este papel le ha sido asignado algunas veces explícitamente y otras de manera implícita, pues desde la creación de los jardines de niños se pensó que para

encargarse de las pequeñas y pequeñines de entre tres y seis años aproximadamente, era necesario brindarles tanto en espacio físico como en atención condiciones similares a las que tenían en sus hogares.

De esta manera, un año después de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, cuando aparece el Reglamento Interior para los kindergartens, se señala que éstos no eran propiamente escuelas sino una transición entre la vida del hogar y la escolar y por tanto “las educadoras deben conducirse allí con los niños como una madre inteligente, sensata, cariñosa y enérgica se conduce con sus hijos” (SEP: 1988)

Esto denota que en el proceso de formalización de la educación preescolar ha existido una fuerte tendencia hacia la amalgama madre-educadora. En razón de ello, desde los estudios de normal básica, a través de muchos de los contenidos, prácticas, actitudes, ritos, etc. se ha fomentado el estereotipo de las profesoras de educación preescolar que aún persiste y que contribuye desfavorablemente en el reconocimiento de su labor profesional.

Desde el siglo XIX en el que surgieron los Jardines de Niños en México, se ha sustentado desde diferentes posturas teóricas, enfoques pedagógicos y perspectivas sociales, su importancia en el proceso formativo de las niñas y niños que acuden a este servicio educativo.

Actualmente, con la aprobación a la iniciativa de reforma constitucional a los artículos 3º y 31º, en enero de 2002, en los que se establece la obligatoriedad del Estado para impartir educación preescolar a la población infantil de tres a cinco años, así como también la obligación de los padres o tutores para hacer que sus hijos o pupilos la cursen, como uno de los requisitos para el ingreso a la educación primaria, se hace evidente que la política del Estado le está reconociendo su trascendencia educativa.

Sin embargo, esto hace necesario reflexionar acerca de su puesta en práctica, ya que de antemano es conocido que por decreto es difícil modificar prácticas sociales y culturales enraizadas.

Si bien el documento de trabajo sobre la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar plantea acciones y estrategias de organización para dar cumplimiento a los objetivos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 de alcanzar la justicia y la equidad educativa, mejorar la calidad del proceso y del logro educativo, y transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela y del aula, por enésima vez se está concibiendo al docente, como operario, como ejecutor de lo que “otros” pensaron por él y para él, olvidándose que son sujetos históricos que han vivido la evolución de la educación preescolar desde el lugar donde se genera, desde la práctica cotidiana.

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para una gran mayoría de docentes, investigadores y académicos, son conocidos los paradigmas que definen el tipo de investigación y que desde las explicaciones y definiciones de sus propios seguidores se conocen como el positivista, el interpretativo o naturalista y el crítico. Hay quienes señalan, como es el caso de Bisquerra (1996), que se encuentra en construcción un nuevo paradigma; el emergente, que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo, estimándolos como complementarios en cierto tipo de investigaciones. De la misma manera, se ha dado la polémica -a veces irreconciliable- entre lo objetivo y lo subjetivo, por lo que aun en la actualidad estos modelos marcan el rumbo de muchas de las investigaciones que se han realizado, tanto respecto a la “naturaleza” como en el aspecto social.

Plantarse en el escenario de una realidad cambiante representa tomar en cuenta a sus actores, bien desde la postura del investigador(a) y/o en el papel de sus integrantes, considerar el momento socio-histórico que define las características de todos y todas, tanto en el plano de lo personal como del grupo y como sociedad.

Precisamente la investigación en las ciencias sociales representa un reto, pues significa estudiar el complejo campo de las relaciones humanas, e implica

abordar ámbitos poco o nada estudiados. (Calvo:1991) Este paradigma ha representado para los y las investigadoras una construcción y reconstrucción respecto a la forma de explicarse la realidad, por lo cual es menester reconocer que ha habido avances en este sentido.

Para realizar la investigación en el campo educativo es necesario considerar que la educación es un proceso eminentemente social, puesto que en él participan e interactúan personas humanas en un contexto específico determinado; en tanto se pretende conocer este proceso, es incuestionable la necesidad de “estar allí”, percibir de cerca la forma en que sus participantes se relacionan así como la influencia del entorno tanto inmediato como mediato.

En este sentido, la etnografía representa el recurso metodológico básico para comprender los aspectos más específicos y cotidianos de la realidad educativa.

“La perspectiva etnográfica en educación se define como la orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (Bertely: 2000).

En la investigación etnográfica realizada, se hace necesario buscar información empírica acerca de cómo se desarrolla la vida profesional de la

educadora a través de su análisis y contrastación que permitan explicar la realidad en la cual se sitúa el desempeño del docente de educación preescolar.

Para Elsie Rockwell (1987) la etnografía trata de “documentar lo no documentado”. En este concepto se encuentra la base del proceso en el que el investigador asume el compromiso de elaborar una documentación del trabajo de campo, con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento y socializarlo.

El enfoque desde el cual se abordó el estudio fue la etnografía analítica dado que se pretendía ir a la búsqueda de referentes que trasciendan los sucesos, el estudio de diferentes aspectos que convergen en la práctica educativa, conocer la magnitud de la práctica docente de las educadoras, observar lo invisible de su desempeño como una forma de construir conocimientos, procesos en los que se “requiere la realización de lecturas sobre realidades y su interpretación teórica (...) la cual se hizo a partir de dos cuestiones paralelas e inseparables: el dato empírico y la referencia a un marco o planteamiento teórico” (Calvo:op.cit.).

En el estudio etnográfico es preciso definir el lugar que corresponda a las preguntas y perspectivas de la investigación, por lo que el trabajo de campo se llevó a cabo en el ámbito de la educación preescolar del subsistema federalizado en la ciudad de Chihuahua, las interlocutoras principales son educadoras con características semejantes en algunos aspectos pero también con diferencias. Con la finalidad de tener puntos de contraste y perspectivas disímiles tanto en lo que se

refiere a su condición de mujeres como a su profesión, se eligieron de la siguiente manera: dos maestras con grupo, cuya función han desempeñado desde hace 17 y 22 respectivamente. Una de ellas estudió la Normal Básica mientras que la otra tiene estudios de Derecho aunque no ha concluido la carrera. Respecto a su situación civil, una es viuda con un hijo y la otra divorciada con dos niños. Cuatro de las seis maestras entrevistadas han participado o bien actualmente desarrollan acciones de capacitación, actualización y superación profesional, de ellas, tres han estudiado la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sólo una tiene maestría. Esta maestra ha desempeñado funciones como maestra de grupo, como directora y orientadora técnico-pedagógica; su estado civil es madre soltera con un hijo. Otra de las cuatro educadoras citadas, actualmente es directora de un jardín de niños, tiene 21 años de servicio y es divorciada con dos hijos y una hija. Una más de ellas, es orientadora técnico-pedagógica, estudio la UPN y en su condición de mujer tiene tres hijos y actualmente está divorciada. La otra educadora es una maestra jubilada que desempeñaba funciones como Jefa de Sector, estudió la Normal Básica y es casada con dos hijos y una hija.

La entrada al campo contribuye a la definición de la información que se consigue, en razón de ello elegí llevar a cabo este estudio en el lugar descrito, dado que una gran parte de mi vida profesional la realicé en estos espacios educativos, circunstancia que facilitó el acceso y confianza para llevar a cabo la investigación. “El sentido del trabajo para uno mismo y para otros sólo puede derivarse del significado –tanto teórico como práctico- de la construcción de conocimientos sobre

una porción del mundo que solíamos ver a través de los lentes normativos o ideológicos del sentido común” (Rockwell:1987)

La observación constituye la técnica esencial en la recopilación de la información, y al igual que las entrevistas se define en un proceso continuo durante la estancia en el campo, por lo que se ha considerado importante incluir la observación etnográfica realizada a un grupo de segundo grado de un jardín de niños del subsistema federalizado de la ciudad de Chihuahua en los meses de octubre y noviembre de 1998. Los registros de ésta se hicieron en un primer momento cuando acudí durante una semana completa al jardín de niños y permanecía toda la mañana de trabajo. Posteriormente acudí durante otra semana sólo en el horario de 8:00 a 11:00, horario que comprendía el recreo. Luego observé las actividades realizadas de 11:00 a 12:00 hora de salida de los niños y niñas. Otra forma de estar presente en las actividades cotidianas fue acudir esporádicamente ya sea en el horario antes del recreo o posterior a él.

La información recabada en aquella observación se torna actual y relevante, pues por un lado, a pesar de la distancia cronológica, la práctica docente de las educadoras no ha sido modificada radicalmente ya que se continúa tomando como fundamento el Programa de Educación Preescolar 1992; por otra parte, como lo menciona Elsie Rockwell, “los datos se encuentran en la mente del etnógrafo, incluyen esas cosas intangibles que uno recuerda y que matizan y dan mayor objetividad a la interpretación” (1987)

Otra circunstancia por la cual considero importante tomar en cuenta dicha información, la constituye el hecho de que el contexto político, económico, social y cultural en el cual se desarrolla la práctica educativa, conserva características similares a las actuales.

A través de la experiencia en la investigación cualitativa se ha constatado que para el estudio de aquellos grupos usualmente olvidados -entre los que están las mujeres-, el registro de la historia oral se ha vuelto insustituible. “El tiempo en la historia no está pautado por el pasado en sí mismo, sino por las inquietudes del presente en su relación con el pasado, por lo que periodizar es privilegiar un cierto tipo de información que se analiza en razón de las preguntas planteadas”. (García s/f).

La historia oral es una metodología productora de fuentes que permiten conocer cómo los individuos perciben y/o son afectados por los procesos históricos de su tiempo; consiste básicamente en replantear críticamente los intereses y la práctica del investigador, las fuentes y los métodos de investigación utilizados. Como afirma Susana Bianchi (1988) en (García) “utilizar la historia oral, constituye un instrumento privilegiado de la historia de las mujeres, ya que en la reconstrucción de las historias de vida se recupera el punto de vista de las mujeres sobre su actuación, junto con la historia de lo cotidiano y repetido, gracias a lo cual se supera la artificial separación entre lo público y lo privado”.

Es por ello que, las herramientas metodológicas que se utilizaron, incluyendo la observación, fueron entrevistas abiertas a través de relatos de vida pues interesaba conocer los momentos más significativos de la historia profesional de las educadoras. El relato de vida permite la reconstrucción de un suceso particular (Aceves: 1993) a diferencia de las historias de vida que constituyen el relato existencial de una persona.

Respecto al análisis de los datos se utilizó la triangulación, técnica de análisis más característica de la investigación cualitativa; su principio básico es recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí, evitando el sesgo y una sola visión del objeto de estudio. Como afirman Berger y Luckmann (1979): “la cultura escolar es el producto de una construcción social e intersubjetiva que se configura a partir de la triangulación permanente entre las categorías sociales, las propias del intérprete y las teóricas”.

Para fines del análisis y recopilación del material empírico, se partió tanto de categorías tales como: la categoría sociocultural de género, identidad, autoidentidad, vida cotidiana, cultura, intervención pedagógica, currículum oculto, historia profesional, entre otras. También se incluyen aquellas que el mismo material empírico aportó ya que interesaba conocer la forma en que cada docente de educación preescolar fue construyendo su identidad e historia profesional.

Los siguientes cuestionamientos constituyeron las preguntas de investigación las cuales fueron el punto de partida y contrastación en las cuatro

fases que se plantean en la práctica de la investigación cualitativa; reflexiva, trabajo de campo, analítica e informativa:

- ¿Cómo se concibe la educadora a sí misma como mujer?
- ¿De qué manera se caracteriza cómo educadora?
- ¿Qué opina respecto a su papel de educar?
- ¿Considera justa la remuneración económica de su trabajo?
- ¿Qué opina como trabajadora acerca de la normatividad?
- ¿Por qué eligió esta profesión?
- ¿Qué influencia tienen las condiciones familiares en la elección de su profesión?
- ¿Que facilidades u obstáculos tiene para desarrollarse profesionalmente?
- ¿Considera importante para su trabajo, realizar estudios posteriores a su formación?
- ¿Qué relación encuentra entre la realización de estudios y la función que desempeña?
- ¿Considera suficientes los espacios educativos que le brinda el nivel para desarrollarse profesionalmente?
- ¿Facilita u obstaculiza su ascenso profesional el hecho de ser mujer?
- ¿Qué conoce acerca de la perspectiva de género?
- ¿Reconoce alguna influencia de género en su papel de mujer y profesionista?
- ¿Qué satisfacciones tiene en lo personal con su profesión?
- ¿Qué satisfacciones tiene en el plano profesional?

- ¿Cómo se refleja su condición de mujer en la relación pedagógica con niños y niñas?
- ¿Identifica en su quehacer educativo, actitudes de madre y mujer?

Estas interrogantes constituyeron el eje sobre el cual se dio el acercamiento hacia el pensar y el sentir de las educadoras en su condición de mujeres y profesionistas.

Cabe resaltar que las condiciones bajo las cuales se realizaron algunas de las entrevistas no estuvieron exentas precisamente de la circunstancia de ser madres, pues se llevaron a cabo en sus hogares entre juegos, risas, lágrimas y reclamos de los hijos así como el hecho de proporcionarles alimentos. A otras, por referirse a etapas significativas de su vida, les fue imposible evitar que les afloraran la emoción y el llanto.

La premisa de los (as) estudiosos (as) de la investigación acerca de la dificultad que representa trabajar con la información recabada en el trabajo de campo, se cumplió en mi experiencia investigativa pues con todo lo obtenido, me enfrenté a varias interrogantes:

- ¿Qué hacer con la información que tenía?
- ¿Cómo organizarla?
- ¿Por dónde empezar?

A continuación describiré la forma con la cual di una organización básica al material empírico que obtuve de las entrevistas y a través del cual sistematicé la información para presentar los resultados obtenidos.

Puesto que la profesionalización e identidad se presentan como las unidades de análisis de la dimensión social estudiada, fui encontrando interrelacionados y estrechamente ligados, la existencia de patrones específicos de los cuales surgieron categorías como la formación inicial, los cursos de actualización, capacitación y superación profesional, los estudios de licenciatura, maestría y/o doctorado que permean la práctica educativa y docente.

A través de sus relatos se evidencia entre otras cosas, su visión y experiencia acerca de las estrategias de profesionalización implementadas desde la oficialidad y la forma en que responden a éstas, quedando de manera evidente que en el éxito o fracaso de las políticas implementadas con este fin converge una multiplicidad de factores; unos exteriores a las educadoras y otros que las implican no sólo como profesionistas sino también como personas.

De alguna manera la experiencia profesional obtenida a lo largo de sus años de servicio y de las funciones que han desempeñado, así como la participación política y sindical, han contribuido a su identidad docente en la que también está presente la parte formativa inicial y en el servicio que le da un sentido heterogéneo a su práctica.

Las maestras, en tanto sujetos sociales, conforman su personalidad a medida que internalizan los valores, comportamientos y actitudes que les brinda su entorno, en sus relatos mencionan que su carácter – el cual se manifiesta en su quehacer educativo-, se asocia a su procedencia familiar, particularmente al trato que como mujeres recibieron, al medio geográfico, social y cultural en el que vivieron las diferentes etapas de su vida, y a la cuestión económica que de manera preponderante definió la elección de su profesión.

En sus narraciones aflora su condición de mujeres -madres, esposas, hijas, hermanas, etc.-; debido a la influencia social y cultural, su pertenencia al sexo femenino influyó en la construcción de su identidad y personalidad que ahora como personas adultas les caracteriza.

Un aspecto en común que ellas manifiestan se refiere a las cargas de trabajo que realizan en su "tiempo libre", centradas en la atención y cuidado de los hijos, del esposo, el hogar, etc. Esta costumbre ha sido una constante a través de la historia de la educación para las mujeres; en este sentido las colaboradoras aceptan que de manera "natural" estas ideas las han asumido una gran parte de las educadoras, ante la creencia de que el trabajo en el hogar es similar al que se realiza en el Jardín de Niños pues se trata de ser las segundas madres y cuidar a los niños. Afortunadamente también se dan cuenta que de ellas mismas depende el demostrar que el trabajo en preescolar es tan profesional como muchos otros.

Mi primera idea para construir el documento etnográfico, luego de esquematizar los patrones recurrentes y sus interrelaciones en un mapa de análisis, fue abordar cada uno de ellos por separado, pero a medida que los analizaba, de una manera indisociable, se entremezclaba la condición de género femenino con cada uno de los aspectos que conforman la profesionalización docente de las colaboradoras.

Es así como en los resultados que se presentan se caracteriza, en primera instancia, quiénes son las maestras entrevistadas y cómo es su práctica docente, para luego enunciar e inferir la forma en que se ha dado su profesionalización, teniendo como hilo conductor de la investigación la categoría de género.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Por la importancia que estos datos tienen para explicar la realidad en la que se desarrolla la profesionalización de las educadoras entrevistadas, se presentan algunos datos relevantes que hacen palpable su identidad.

El rostro de las educadoras

En esta investigación existen resultados que seguramente coinciden con otros en los que se ha estudiado la relación mujer-maestra, ejemplo de ello es el trabajo realizado por Etelvina Sandoval titulado “Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente” (1987), que si bien se realizó con maestras de educación primaria existe una fuerte relación entre los testimonios de éstas y algunos de los relatos que las educadoras entrevistadas expresaron, sobre todo, en lo que se refiere a la razón por la cual eligieron la profesión magisterial.

Esto se atribuye a la incuestionable presencia de las mujeres en el magisterio, sobre todo en los niveles de educación básica, debido a la creencia existente en la sociedad y en el sector femenino de que la profesión de maestra es adecuada para las mujeres por ser un trabajo con niños y niñas (referido a cuidados y afecto); es una carrera que se puede estudiar en corto tiempo y sólo se le invierte

media jornada de trabajo, por lo tanto permite atender la casa, los hijos, al esposo, etc.

Las condiciones económicas, la influencia de otras mujeres así como su condición femenina fueron algunas circunstancias que influyeron definitivamente en la elección de su profesión, tal como lo manifiestan dos de las educadoras entrevistadas:

Yo fui educadora no por vocación, fui educadora porque no me dieron opción de estudiar otra cosa, en mi casa mi mamá me dijo cuando salí de la secundaria; vete a trabajar a una maquila o a una tienda de empleada.

Mi mamá desde hace mucho tiempo me decía: mira, porque no estudias para educadora. Ella veía que tienen muchas vacaciones y que nada más trabajan en la mañana.

Cobra sentido lo que Rosa María Torres (1997) expresa acerca de la valoración social que se tiene de la enseñanza al considerarla como una labor sencilla, requerida más de paciencia y buena voluntad que de estudios o preparación, con horarios holgados y tres periodos de vacaciones al año.

En el trabajo realizado se encontró que también el gusto y la admiración por los niños constituye una razón importante para elegir la profesión; esto puede asignársele al hecho de “tener vocación”, aunque Jorge Carrera (1995) expresa que ésta es uno de los grandes mitos del magisterio (...) su real florecimiento lo posibilita

precisamente el contacto social, la identificación con los problemas y el asumir las responsabilidades que corresponden.

Es así como quien de inicio quería estudiar Derecho, se siente satisfecha del trabajo que durante diecisiete años ha realizado como maestra de grupo:

Me siento bien como educadora a pesar de no tener vocación, de ver a otras compañeras que dicen; ¡Me fascinó ser siempre educadora! Y las veo sentadas atrás del escritorio y los niños ahí sentados, pues me siento buena educadora.

La familia representa la primera organización social a la cual se pertenece, en ella se aprehenden las primeras normas, valores, hábitos y costumbres que posibilitan la integración del individuo a la sociedad.

Esas experiencias contribuyen a forjar el carácter, a desarrollar una personalidad que les distingue a lo largo de su vida y que marca diferencias en unos y otros. Es también en el hogar donde se origina la construcción social de género, pues es ahí donde con base al hecho de ser mujer o ser hombre se construyen cierto tipo de sujetos con determinados valores y significados.

La educación informal que se recibe en el hogar forma parte, de una vez y para siempre, de su propia manera de ver y hacer las cosas, tiene una gran influencia en el proceso de formación de los sujetos de acuerdo a lo que expresa una de las entrevistadas

Mi papá era de la sierra pero tenía una mentalidad muy especial, él estaba entre que tenía que educarme para ser buena mujer, pero a la vez se resistía a los patrones culturales.

En este caso la libertad y confianza que se daba a la maestra aun en mayor medida que a sus hermanos varones, permitía, desde su propia opinión, desarrollar otras cosas que luego en el ejercicio de su profesión ponía en práctica con los niños.

Esta personalidad se expresa en su práctica educativa y concretamente en su práctica docente, pues las maestras atribuyen su carácter, entre otras cosas, a la forma en que fueron tratadas en el hogar y algunas de ellas realizan acciones semejantes en su práctica docente

Mi papá me daba mucha libertad también y en ese marco, pues hacía lo mismo con los niños.

De esta manera, algunas de ellas se caracterizan por ser pacientes y cariñosas, pero otras reconocen ser indisciplinadas por rebelarse a lo establecido, estrictas en algunos aspectos, sobre todo en la relación pedagógica con los niños y no son demasiado tiernas en su trato o bien tienen carácter fuerte, lo cual hace evidente la contradicción propia del ser humano.

Yo me considero paciente con los niños, y a parte pues sí cariñosa con ellos, inclusive con niños de otros grupos, cuando uno tiene la guardia a mi me gusta hacerle el cariñito a cada niño, o sea que es una forma de darle al niño confianza

Una circunstancia recurrente que de alguna manera influyó en la elección de la carrera fue indudablemente la cuestión económica, pues en la mayoría de los casos se proviene de la clase obrera, la cual depende de un salario para cubrir las necesidades básicas como la alimentación y el vestido; ante eso la única alternativa fue ser maestra:

Pensé en ser ingeniero civil, específicamente en topografía, me encanta, esa era la idea, pero por cuestiones económicas no iba a poder estudiar después de la secundaria, mi papá me dijo: no puedo mantenerte una carrera... entonces dije: educadora.

Los docentes como trabajadores asalariados no están exentos de las dificultades que representa cubrir las necesidades básicas que como seres humanos se tienen, razón por la cual éste ha sido un factor que influye en la profesionalización del docente, pues se ajustan las expectativas de estudio a las posibilidades de ingreso económico.

En este sentido se ubican dos cuestiones que si bien parecieran completamente diferentes ambas aluden a las condiciones salariales: por una parte, el hecho de desarrollar la labor profesional como educadora representa para algunas un salario complementario al principal (el del hombre), lo cual pone de manifiesto los

papeles asignados para ambos sexos, pues por tradición y cultura el hombre es el proveedor en el hogar y la mujer la administradora.

Por otro lado, para quienes no cuentan con el apoyo del hombre las necesidades económicas se convierten en el factor principal que incide en el desarrollo de su profesionalización docente. En el caso concreto de una de las entrevistadas, ésta expresa haberse visto obligada a dejar un espacio de trabajo que tiene que ver con el estudio y análisis de temas educativos, la investigación y las acciones de capacitación, actualización y superación profesional para desempeñar su función como directora y como maestra de grupo debido a requerimientos familiares y económicos, expresándolo de la siguiente manera

.. no era posible trabajar nada más por las mañanas o solo por las tardes por eso me decidí a salirme para conseguir un interinato en un jardín de niños estatal.

Así queda manifiesto que en la profesionalización docente también intervienen las condiciones salariales. En trabajos académicos e investigaciones educativas se ha realizado el análisis de esta situación y se ha coincidido en que los bajos salarios reflejan la percepción y valoración social que se tiene del trabajo docente, justificándose en el hecho de la falta de valoración social de niños y mujeres, pues esta tarea es desarrollada sobre todo en el nivel básico, por mujeres. La feminización de la docencia está relacionada con la percepción social de la enseñanza (Torres; 1997)

Existe coincidencia en la opinión de las entrevistadas acerca de que en lo general, sin importar si se es mujer u hombre, la remuneración económica del magisterio no es justa para recompensar lo que representa ejercer la docencia. De manera particular, el trabajo que desarrollan las docentes de educación preescolar requiere de una revalorización tanto social como económica.

Como contradicción, es también la situación económica la que ha motivado a muchas (os) de las (os) docentes a acudir a espacios de profesionalización como la licenciatura o cursos de actualización, pero al no surgir de una necesidad pedagógica, no han tenido suficiente impacto en la práctica docente. En este sentido una educadora opina:

La crisis económica implica que se metieran a estudiar por exigencia de puntos, por exigencia de un papel que implicara mejoría salarial, obviamente muchas pasaron como si nada, acreditaron pero su práctica sigue estando completamente igual, pero hay otras que en la medida que se va conociendo aquello que no conocían y ven que esto puede apoyar la modificación de su práctica.

De alguna manera también el medio geográfico, social y cultural en el que se desenvuelve el ser humano incide en su formación como sujeto, pues de acuerdo a Gramsci la esencia real del hombre es “el conjunto de sus relaciones sociales” (Broccoli: 1979). Se encontró que las entrevistadas establecen correspondencia entre su procedencia, los medios socioeconómicos y la forma de pensar y hacer las cosas tanto de ellas mismas como de su familia, de la siguiente manera:

Yo soy del medio rural, entonces la verdad yo no conocía de maestra de jardín de niños, porque en mi rancho no se ejercía la educación preescolar.

Esto referido a la información y conocimientos que el entorno brinda y que al momento de cambiar de ambiente se van encontrando limitaciones y dificultades en la relación con los demás, como se expresa enseguida:

Yo venía de rancho y aquí sola, me sentía medio rara, la secundaria la hice en Delicias pues esa era nada más mi experiencia con más personas.

Se ubica también la forma de pensar tradicionalista respecto al rol de hombres y mujeres. Al respecto, Marcela Lagarde (1997) plantea que a través de procesos complejos de aculturación y endoculturación, aprendemos, desarrollamos y ejercitamos las enseñanzas de género. Las experiencias en este sentido denotan que efectivamente desde el hogar se fomentan las diferencias de acuerdo a los sexos. Este testimonio así lo demuestra:

Cuando jugué fútbol en la secundaria pusieron el grito en el cielo en la casa; ¡qué andaba yo haciendo jugando fútbol si es de hombres!

En este mismo tenor, la educación doméstica ha sido una de las tareas educativas de las madres hacia las hijas, pero a la vez la experiencia adquirida en el matrimonio se convierte en un fundamento para que no se repitan las mismas

historias: “la socialización de los hijos también implica un punto de ruptura con la generación precedente” (Barbieri: 2000 página siete), tal como se expresa a continuación:

Mi mamá sabía que no deberíamos ser como ella, de reproducir los roles, pero tampoco sabía por dónde ni cómo, entonces como que nos permitió a cada una de las hijas ser diferentes (..) Ya me veo yo alzando las camas de los cinco hombres porque era la mayor de las mujeres, ¡claro que no! ni se le ocurrió a mi mamá.”

Esta gama de experiencias junto a otras más fue conformando seguramente una gran parte de la personalidad de cada una de ellas y que actualmente afloran en su quehacer educativo y le dan un matiz único a lo que realizan. La práctica docente como praxis social involucra significados, percepciones y acciones de los agentes involucrados en ella; la individualidad es también una de las características de la actividad docente.

Su práctica docente

La práctica docente, en tanto práctica humana que se ubica en el espacio áulico, tiene la característica de ser compleja pues en ella interactúan sujetos con significados, percepciones y acciones por lo que en las interrelaciones están presentes resistencias, conflictos, negociaciones y propuestas alternativas.

Existen posturas que ubican la labor docente única y exclusivamente en el aula, enmarcada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero al mismo tiempo, sobre todo en el campo de la investigación educativa, se plantea que para tener un conocimiento de la realidad escolar es necesario vincular la vida cotidiana a la historia en la institución a fin de tener una comprensión más amplia de ésta.

En repetidas ocasiones se escucha la voz de los docentes que expresan la diferencia que existe entre estudiar y enfrentarse a la realidad. Por muy bien sustentadas que estén las prácticas que se llevan a cabo durante el proceso de formación inicial, con el propósito de vincular la teoría con la práctica, esta experiencia no se equipara con la responsabilidad y compromiso que representa ser maestro (a). Así lo expresa una de las maestras entrevistadas al enfrentarse a su primera experiencia como educadora en el medio rural:

Los niños hablaban diferente a como hablaban aquí, eran costumbres diferentes en las prácticas que uno tenía aquí en la ciudad, totalmente diferente, pues porque aquí estaban a cargo de otra maestra y si a uno no le entendían pues la maestra intervenía, pero ahora, el grupo es de uno y lo que le enseñaron a uno, lo que ve en las prácticas, totalmente diferente.

Tal como lo expresa Elsie Rockwell: “al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de

trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes modelos históricos". (1986)

En este tenor una de las maestras expone:

Aprendí de las otras educadoras como trabajar, pero también como "no trabajar", no me gustaba hacerles las cosas a los niños, a mí me gustaba más que ellos las hicieran.

En relación con esta idea, a través de las remembranzas que las maestras participantes en este estudio hacen sobre su práctica docente, se pueden identificar los rasgos de heterogeneidad que ésta tiene. Si bien durante la formación inicial se brindan elementos teóricos y metodológicos que les permiten desempeñarse como docentes y ya durante el ejercicio docente se brindan cursos y talleres con este fin, la concepción teórica que se tiene acerca de cómo enseñar y cómo se aprende, determina los roles que tanto niños y niñas como educadora deberán asumir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así se explica por qué algunas de las entrevistadas critican la pasividad de los niños de antaño o bien le dan gran relevancia a la actividad cognitiva y motora de los niños de hoy

Los niños de ahora ya no son los mismos niños de hace tiempo, podías tener un grupo de 40 niños y los controlabas, realizaban las actividades en orden. Ahora ves grupos de 20 niños y todos gritan, todos se levantan, tienen habilidades para hacer varias cosas al mismo tiempo.

Una parte fundamental para promover los aprendizajes radica en el hecho del lugar que se les da a los (as) alumnos (as) dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una parte de las entrevistadas se califican como “rara”, diferente, fuera de lo común por el hecho de no tener sentaditos y callados a los (as) niños (as); que lleguen y se saluden, hagan las hojitas o bien vayan derecho a los rincones, prácticas que debieran estar desterradas de acuerdo al enfoque teórico y metodológico del actual programa y que aún así prevalecen.

Y si bien ellas establecen las diferencias de la práctica docente en el pasado y el presente, lo cierto es que las evidencias de algunas educadoras permiten identificar estilos de docencia con características como las que ellas enuncian, pues durante la observación etnográfica realizada en un grupo de 2º encontré que invariablemente después del recreo los niños y las niñas acudían a las áreas de trabajo.

Ahora bien, esto no tendría nada de significativo pues la alternativa metodológica del trabajo por áreas se presenta como una actividad acorde tanto con la teoría psicogenética como con la práctica cotidiana del nivel preescolar. De no ser porque en el caso del grupo observado se tomaba como un “relax”, pues en estos espacios, la educadora les permitía “jugar”, limitándose a observarlos o bien a solicitarles orden.

Durante la mañana de trabajo, generalmente trabajaban por equipos o individualmente, y debido a la disposición del mobiliario en mesas de trabajo los niños

y las niñas se sentaban a su alrededor con la posibilidad de relacionarse entre sí, situación que no se presentaba en el momento de “jugar en las áreas de trabajo” donde se veía claramente la división de los sexos de acuerdo a la actividad que realizaban.

Una particularidad de esta actividad era que los niños se dirigían al área donde están los materiales de construcción; jugaban a los aviones, las luchas, los monitos, asemejaban jugar con animales, etc. En tanto, las niñas elegían sistemáticamente el área de dramatización, ahí se agrupan muñecas, tacones, aretes, broches para el pelo, pinturas para la cara y con frecuencia jugaban a “las mamás”.

A propósito de esta tarea, una de las maestras relata la experiencia que tuvo al trabajar un taller sobre la perspectiva de género con educadoras, menciona que en los análisis revisaban la reproducción de patrones que se manifiestan en la práctica docente:

Reproducimos los patrones como que inconscientemente, las actitudes, el que los niños no barran y sean los que mueven las sillas porque son los que tienen la fuerza, mientras que las niñas son las que limpian las mesitas.

Esta situación pone de manifiesto cómo implícitamente la escuela es transmisora de una cultura que les atribuye ciertas habilidades a las mujeres y otras capacidades a los hombres, estableciendo las diferencias entre unas y otros tomando

básicamente para ello al sexo al cual pertenecen; desgraciadamente éstas se generalizan, refuerzan y mantienen en el ámbito escolar ante la permisividad que las maestras le dan a cierto tipo de acciones como la que se describe.

En este sentido, Elsie Rockwell expone: “los saberes producidos y circulados en la escuela no sólo tienen que ver con aspectos científicos y técnicos, sino que hay una utilización e integración de diversos conocimientos sociales y culturales así como experiencias y saberes que son emitidos por sujetos en particular”. (1986)

Los maestros y las maestras, como sujetos históricos, también son transmisores de actitudes, valores y principios, sin proponérselo lo “latente” de su personalidad se expresa al momento de interactuar con sus alumnos y alumnas. La observación sobre la práctica docente de la educadora de segundo grado, refleja un ejemplo de esto; durante la mañana de trabajo, mientras los niños y niñas realizaban alguna actividad individual o por equipo, ella se dedicaba a; acomodar libros, cuadernos, materiales, sillas; limpiar mesas, estantes; mantener el orden de los materiales en las áreas de trabajo, entre otras cosas.

Particularmente, las educadoras han asumido de manera “natural” un estereotipo docente que tiene estrecha relación con el estereotipo femenino. La postura más generalizada sobre lo femenino está orientada a un modelo, un ideal construido social y culturalmente que no considera la esencia de la mujer como sujeto social.

Es así como la práctica docente de las educadoras está impregnada de actitudes, habilidades y virtudes “propias de las mujeres”, presentándose la dificultad para delimitar cuáles corresponden a características propias del ser humano y por otro lado cuáles de éstas son parte fundamental para favorecer el desarrollo de los niños y niñas de educación preescolar.

Cierto es que una de las características de esta etapa es que los (as) niños (as) demandan reconocimiento, apoyo y cariño de quienes les rodean. Es así como las educadoras le dan gran importancia a la afectividad, a hacerles sentir confianza, estar cerca de ellos. Incluso problemas de conducta de algunos (as) niños (as) recibieron como tratamiento el afecto, pero esta acción basada más en el sentido común que en un conocimiento especializado.

Ejemplo de ello es un suceso que narra una de las educadoras y que está referido a la expulsión del Jardín de Niños, de un niño con problemas de disciplina:

Yo le ponía atención, lo abrazaba, lo apapachaba y fue como se compuso, pero era más en lo maternal, a lo mejor ahora sería diferente.

El lenguaje como el medio a través del cual se expresan pensamientos, sentimientos, ideas y que permite establecer relación con las demás personas, ha formado también parte del estereotipo de las educadoras; al usar el diminutivo para nombrar a las cosas y las personas se establece una relación entre “ser cariñosa” y usar el “ito” e “ita” :

Sí hay educadoras que tratan a los niños así; son la ternura andando e incluso ellas mismas saben que a un niño no le deben hablar tanto en diminutivo, pero lo siguen usando, esa es su manera de ser.

Al mismo tiempo, generalmente en la sociedad, y de manera particular dentro del magisterio, “ se acostumbra” utilizar el género masculino para referirse a niñas y niños. Las maestras entrevistadas, entre las que se ubica la educadora cuya observación se hizo, no se excluyen de esta situación, pues cuando narraban sus experiencias en la práctica docente únicamente decían “niños, cuando querían referirse al grupo. He aquí un fragmento de uno de los registros en el que se hace evidente esta situación:

Maestra: Niños, ¿qué hacemos al empezar? ¿qué hacemos, Jesús)

Niñas y niños: Contamos historias

En lo que se refiere a la labor de las educadoras, cabe recordar que hace aproximadamente 20 años era necesario que ellas mismas promovieran la importancia de que los niños (as) entre 4 y 6 años acudieran a este nivel educativo. Se trata de experiencias que algunas de las entrevistadas tuvieron y que al referir cómo enfrentaron tal situación, reconocen que carecían de fundamentos para convencer, sobre todo a las mamás, acerca de la importancia del Jardín de Niños, ya que en la Normal no se abordaba el tema como parte de las tareas que la función docente requiere. Como lo expresa Rosa María Zúñiga (1990), una característica de la Normal Básica es que sus estudios están basados en el racionalismo clásico y la

lógica funcional ya que “se intenta explicar los fenómenos y problemas por su funcionalidad o disfuncionalidad en relación con tal o cual sistema social o interés de clase” (Página 110)

Las políticas educativas de los últimos sexenios han atendido prioritariamente la cobertura, sobre todo en los niveles de educación básica. Es así como los servicios del nivel de preescolar se ampliaron, incrementándose notablemente los Jardines de Niños, sobre todo en los medios urbanos. Pero la cobertura no es garante de calidad educativa. Tal como se ha evidenciado en investigaciones y evaluaciones realizadas, la complejidad de la educación impide atribuirle a ciertos factores la consecuencia de lo que expertos llaman “baja calidad”; en ella convergen una multiplicidad de factores.

Cuando la educación preescolar inició su expansión era más cercana y permanente la relación con las madres de familia, incluso en voz de las entrevistadas se habla de una entrega hacia las actividades promovidas por el Jardín de Niños. Actualmente, la situación económica obliga también a las madres de familia a desempeñarse laboralmente, situación que ha influido para que a este nivel educativo se le considere como guardería, o bien un espacio para que los (as) niños (as) se entretengan durante tres horas, para que jueguen.

Parte de la percepción que la sociedad tiene acerca de la educación preescolar ha sido fomentada por las mismas educadoras. Una cosa es que se les atribuya ser las bonitas, cariñosas, tiernas y otra es que ellas mismas lo expresen de

diversas maneras en la realización de su práctica educativa y docente. Así lo enuncia la maestra:

Nos tienen enfrascadas así en que la educadora es bonita, es tierna, es la niñera, es la que nos va a cuidar al niño y nunca les hemos dicho qué preparación tenemos. Muchos piensan que a lo mejor no hemos estudiado.

La dimensión personal de la práctica docente permite reconocer al maestro como sujeto con cualidades, características, dificultades, un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias que se vinculan con su quehacer profesional.

Las preferencias y necesidades de las entrevistadas para realizar estudios posteriores a la secundaria estaban enmarcadas inicialmente en las expectativas que cubrió la formación inicial, entendida ésta como la preparación escolar que se recibe antes de incorporarse al trabajo docente, para muchas personas, representa la base del proceso formativo que se habrá de vivir durante el ejercicio profesional. (Reyes y Zúñiga; 1994)

Hacer materiales, trabajos manuales, dibujos, obtener ciertos conocimientos sobre psicología, fueron de inicio actividades que en la normal se realizaban y que era en buena parte el motivo por el cual ingresaron al magisterio.

Tenía varias tías maestras y me gustaba cómo preparaban tanto material y yo también les ayudaba a recortar, entonces más o menos conocía lo que realizaba una educadora y me gustaba, porque desde ahí oía yo que la psicología infantil. De ahí decidí estudiar educadora.

La formación inicial se entiende como la preparación escolarizada que recibe un maestro antes de incorporarse al trabajo docente, y dado que se le considera como la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional (Reyes y Zúñiga: 1994, página 15) se tiene la creencia de que al concluir los estudios en la normal básica está lo suficientemente preparado para desarrollar su tarea, sin embargo se inicia la azarosa tarea que representa ser maestra o maestro y que implica todo un reto, así como lo expresa esta educadora

Yo en ese momento lo que quería era salir bien librada de mi propia práctica, la verdad reconozco que me fue muy difícil porque mi formación profesional fue del Programa de Educación Preescolar (PEP 79) y al final una barnizadita del PEP 81.

En este sentido existen estudios que cuestionan la formación docente tanto inicial como en servicio debido a su mala calidad e ineficiencia. “Desde el interior de las instituciones formadoras, la formación inicial tiende a ser percibida como terminal, como el equipamiento que habilitará a los educadores para la enseñanza por el resto de su vida” (Torres; 1997)

Una característica de la educación en los países de América Latina entre los que se encuentra nuestro país, fundamenta su carácter diferenciador en los

procesos de la “fuga hacia adelante”, el vaciamiento de contenidos y la segmentación interna (Tedesco: 1983, página cinco) pues a medida que se avanza en los niveles educativos, cada uno de estos tiene en sus intenciones proveer a las y los estudiantes de todos los conocimientos mínimos de preparación para la vida, anticipándose al hecho de que no continuarán sus estudios.

Por otra parte, los cursos y talleres que como parte de los programas para mejorar el desempeño de los docentes se ofertan, han sido considerados entre la generalidad del magisterio más como una ocasión de obtener puntos para escalafón o carrera magisterial que una oportunidad para su desarrollo profesional. Una de las entrevistadas que desempeña su función en acciones de actualización docente expresa:

Como que van porque representa su puntaje en carrera, pero poca gente comprometida.

Las políticas educativas respecto a la profesionalización docente tienen como base la idea de que elevar la calidad educativa representa brindar oportunidades de actualización a los docentes, bajo esquemas estructural-funcionalistas fundamentadas en el principio de que la educación por sí misma permite la transformación y movilidad social de los individuos.

Acudir a cursos y talleres representa un puntaje que luego se traduce en un aumento salarial, “un ascenso de nivel” que marca diferencias entre las maestras y

maestros. Estas estrategias han ignorado una parte fundamental: considerar a los docentes como sujetos con necesidades e intereses muchas veces alejados de las circunstancias político-económicas del país y del interés por el desarrollo profesional.

Otra causa muy importante e igualmente ignorada es que en el magisterio la mayoría son mujeres y que este hecho constituye una limitación y dificultad para cubrir los propósitos de la actualización y superación profesional, pues social y culturalmente el cuidado de los hijos y las tareas del hogar las realizan las mujeres. Por lo general las mujeres profesoras cargan con un “doble rol” y con una cultura de subordinación que opera en contra de la autonomía, la excelencia técnica, y el protagonismo que son características propias de un profesorado fuerte.

Hay muchas educadoras que dicen: yo trabajo de 8:30 a 13:00, todo lo que pueda hacer es en ese horario y el demás tiempo es de mi esposo, de mi hijo, de mi casa (...) hay educadoras así yo las conozco.

Se ve mucha gente agobiada por el trabajo como desacostumbradas a dar más tiempo, preocupadas por su situación familiar, de que los hijos solos o encargados. Implica mucho trabajo para la mujer trabajar en la mañana, ir a dar comida, dejar todo organizado y luego salir por la tarde al curso.

Las exigencias actuales de la profesión docente, sobre todo en preescolar, distan mucho de aquellas bondades que representaba ejercer la profesión cuando se creía que era un trabajo por las mañanas y que por consiguiente daba oportunidad de atender a los hijos. Una condición indispensable para la validez de

puntos es acudir a los cursos en contraturnos. Esta situación hace evidente que para elevar la calidad de la educación se requiere de algo más que el sólo ofrecimiento de cursos de actualización bajo las modalidades actuales.

La práctica docente tiene una dimensión interpersonal que no se puede sustraer, ya que es necesario establecer comunicación con toda la comunidad educativa, coordinarse para desarrollar ciertas tareas y lograr metas. Debido a que esta relación se construye con base en las diferencias individuales dentro de un marco institucional, indudablemente que se torna compleja, como compleja es la práctica educativa.

De acuerdo a Pineda y Zamora (1994) la práctica educativa es producto social e históricamente determinada: tiene como característica ser heterogénea y específica, pues en ella “confluyen y se sintetizan una variedad de elementos como los *habitus** escolares, familiares, sociales, de profesores y alumnos; las políticas académicas; las tradiciones pedagógicas; los mecanismos burocráticos una administración centralizada; un gremialismo semicorporativizado y las acciones de búsqueda e innovación de algunos profesores” (Página 258)

Las educadoras entrevistadas fueron construyendo su propia historia profesional ante las oportunidades que se fueron dando o bien que buscaron. La primera experiencia profesional sin duda constituye el trabajo directo con los niños.

* Puntos de mediación entre las estructuras objetivas del ambiente. Productos de socializaciones que conforman el inmenso campo de costumbres y formas de vida. Son esquemas dinámicos introyectados que movilizan y explican el desarrollo de los grupos sociales.

Ser maestra de grupo ha sido durante más de 15 años de servicio el único ámbito de desempeño para algunas de ellas, y en este sentido manifiestan sentirse satisfechas de su labor.

A mí me gusta hasta ahorita, estoy agusto en el grupo, no se me hace pesado o que ya no puedo.

Realizar funciones como directoras no ha sido motivación suficiente para quienes han estado en el grupo. Por un lado reconocen que en la actualidad se requiere tener más estudios para aspirar a ese puesto; por otra parte, esta función conlleva una serie de dificultades sobre todo en lo que se refiere a la relación con los demás.

A mí nunca me interesó ser directora, era mucha problemática, no nada que ver con problemas, por eso yo mejor me dedico a mi grupo y hasta allí.

Para otra de las entrevistadas, ser directora representó la disyuntiva entre continuar en acciones que favorecen el desarrollo académico en un espacio compartido por docentes de varios niveles educativos, pero con un salario que acentúa las diferencias en el magisterio o bien se buscaba el escalafón vertical como la única alternativa para mejorar económicamente. Ante tal situación, ejercer la función directiva constituyó la mejor elección.

Una de ellas continúa como directora pero reconoce que a un alto costo ha logrado el reconocimiento de ser “buena directora”. pues esto ha representado

invertirle mucho tiempo, arduo trabajo, sacrificio y esfuerzo, rasgos del apostolado que aún se conserva en preescolar.

Esta “vocación” caracterizada por la entrega en pensamiento y acción al trabajo sin esperar nada a cambio, históricamente ha sido un requisito que se fomenta desde la formación inicial. Para algunas ha representado también un gran sentimiento de culpa, pues ocupar tiempo para atender los requerimientos de la organización escolar ha ocasionado descuidar la casa y los hijos principalmente, ya que como se expresó con anterioridad socialmente esta responsabilidad se le ha asignado a la mujer. Ante esto expresa:

Trabajaba dos turnos, de alguna reunión sindical o de inspección por la mañana nos íbamos a trabajar en la tarde, yo digo fue lo mejor pero, me siento mal cuando mis hijos me lo han reclamado, reconozco que no fui mejor madre, hubiera sido mejor madre.

Este testimonio evidencia lo que de manera natural se presenta en la sociedad; de diversas formas explícitas y sublimes se señala el rol femenino en la familia. La ideología dominante vuelve responsable de los lazos de afecto y de la correcta transmisión de esta ideología en el proceso de socialización de los hijos, a la mujer. (Levy Amselle, s/f).

Tener el cuidado y atención de las (os) hijas (os) sólo bajo su responsabilidad, representa para muchas mujeres prescindir de anhelos y deseos

propios para el desarrollo y superación personal, pero a la vez, como lo expresa Mirta Ana Barbieri (1990, página siete), “si fracasan con el compañero ellas no se hunden, asumen la responsabilidad de ser madres jefas (...). La conciencia de la propia capacidad para resolver las dificultades ha reforzado la autoestima de estas mujeres”.

A través de datos cuantitativos obtenidos en el Departamento de Educación Preescolar de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) respecto a las funciones que desempeñan las educadoras del subsistema federalizado (Anexo 4) y las propias entrevistas, se encontró que una minoría poco significativa ha incursionado en otros espacios educativos y en experiencias profesionales fuera del nivel de preescolar. Esto se puede explicar, de acuerdo a lo que las entrevistadas expresaron, básicamente por dos razones. La primera tiene que ver con cuestiones de género: al salir de preescolar, *donde generalmente son mujeres*, es necesario relacionarse con hombres:

Me da miedo, como que no me sentiría segura a lo mejor iría con temor. Como siempre he estado en el nivel y somos la mayoría mujeres, estoy acostumbrada a moverme en un mundo de mujeres.

El otro día una educadora nos platicó que tuvo oportunidad de trabajar con un profesor en la revisión de un curso y decía: ¡bien suave!, sabe mucho ese profesor y yo me di cuenta que puedo aportar, bueno él fue muy respetuoso, pero hay otros que no son.

Un segundo motivo se refiere a la personalidad y se manifiesta en cuestiones de temor, inseguridad, timidez. Las actitudes de altruismo, servicio y beneficencia mostradas por las educadoras en el pasado, constituyen algunas de las características de las maestras de preescolar pues continúan siendo serviciales, sociables y comunicativas lo cual posibilita el intercambio profesional.

Aquí hemos tratado de formar un equipo de ayuda una con otra, de unificar ideas, inclusive los terceros grados tratamos de unificarnos y trabajar en actividades que nos están saliendo bien, las ponemos en práctica y vemos que sí nos dan resultado.

En otro plano, si se quiere trascender a esferas de participación en las cuales se relacionan con el sexo masculino, enfrentan dos grandes obstáculos: su condición histórica y sociocultural de “ser mujer” y el concepto que la sociedad y el mismo magisterio tienen acerca del significado de “ser educadora”.

Quando me quedé como coordinadora del diagnóstico, causó cosquillas en dos o tres hombres (...) causó cierto resquemor; ¿por qué una mujer?; educadora, más chica que yo, ¡cómo va a ser posible que sea ella la que se quede!.

Ser educadora y ser mujer han sido dos construcciones socioculturales que se remontan: una desde la subordinación de la mujer y la otra en la formación inicial que de antaño se recibía en la “carrera de párvulos”, pues parte del perfil cimentado en la moral social tiene características como las de ser tímidas, bondadosas,

recatadas, cuidadosas del arreglo personal, etc. En este sentido, es común escuchar que tratar o trabajar con el grupo de educadoras es fácil ya que existe la tendencia a disciplinarse a la normatividad.

Desde las primeras etapas de la formación de educadoras se marca un ideal de “ser educadora” que aún se conserva. Dado que la formación se basa en el amor y las primeras formadoras de educadoras fueron excelentes reproductoras de sus valores y estatus social (Cruz: 1999), al convertirse en autoridades educativas esperaban ver materializado el agradecimiento de las maestras a través de la obediencia, pues parte del deber ser de la educadora era el respeto a sus autoridades y a no expresar desacuerdos.

Para entender el presente es necesario recurrir a la historia; en ella se encuentran respuestas acerca de por qué suceden las cosas de una manera y no de otra. Pasado y presente se conjugan para explicar de una manera más abarcativa la realidad actual.

Parte del estereotipo de las educadoras es el hecho de ser apolíticas. El origen de esto se puede encontrar al revisar el perfil de las primeras educadoras a las cuales se les pedía ser hijas de familia cuya situación económica era holgada y por lo tanto esa estabilidad las hacía ajenas a problemáticas de tipo gremial. Aunado a esto se encuentra la condición de género, presente en hombres y mujeres desde diferente perspectiva.

Al respecto, una de las entrevistadas expresa el porqué no le gusta participar en acciones político-sindicales:

(...) Hay cierto temor a entrar a otro mundo donde hay hombres y que de alguna manera hay detalles que no te agradan como por ejemplo: porque estaban guapas, porque iban bien presentables, para adornar los eventos, así tengo yo la idea del sindicato.

Formar parte de los comités delegacionales en las zonas de preescolar es una función que en algún momento corresponderá a alguna educadora debido a la gran mayoría de mujeres en este nivel, además de la necesidad de conformar dichos organismos de acuerdo a la estructura sindical.

Ahora soy secretaria general, yo veo desde otro punto de vista la vida sindical porque la estoy viviendo, quién sabe ya después qué me salga pero lo estoy haciendo con gusto

Algunas han incursionado en acciones político-sindicales, ya sea para obtener algún beneficio personal o bien por una característica más de las educadoras: la de ser obedientes y disciplinadas como es el caso que se cita a continuación

Estaba embarazada, con mi hijo pequeño y mi esposo estudiando pero los domingos por la mañana iba de casa en casa promocionando el voto (...) yo entendía que era la forma de lograr mi cambio, también lo hacía porque como en

preescolar las cosas se deben de hacer y hay que hacerlo y lo hacemos, o yo lo hacía.

Una de las educadoras entrevistadas ha tenido participación política y sindical y que tal como ella lo expresa ha sido porque se considera una persona activa:

Cuando mi esposo fue presidente municipal, pues yo fui presidenta del DIF y me gustaba mucho; en cuestiones de organizar, de estar en contacto con la gente he tenido ese contacto político y me gusta, me considero activa.

Ella expresa que dentro de su participación política, siente que los hombres dan a las mujeres actividades de relleno y que los espacios importantes que ocupan las mujeres han sido conseguidos por ellas mismas.

Al respecto, Marcela Lagarde (1997) afirma que existe una exclusión sexista en la política ya que instituciones y actividades de esta índole manipulan y usan a las mujeres para realizar trabajos secundarios de apoyo, opinión y gestión.

De esta manera, es común observar que el papel del sector femenino en cuestiones partidistas se limita a funciones que tienen que ver con su condición femenina: elaborar y/o llevar alimentos, distribuir propaganda o bien constituirse en mayorías al momento de ejercer el voto, casi siempre a favor de los hombres.

Su profesionalización

Desde cualquier óptica se ha considerado al maestro como el actor protagónico de planes, enfoques y programas educativos; al mismo tiempo, cuando se evalúa la calidad de la educación y los resultados hablan de fracaso escolar se le adjudica en buena medida la responsabilidad del problema.

En este sentido una línea que invariablemente se toma en cuenta como alternativa para resolver los problemas educativos ha sido la profesionalización docente.

Para cumplirla se han implementado diferentes estrategias de actualización que cobran mayor fuerza con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB 1992). En la actualidad se realizan por medio del Programa Nacional para la Actualización de los Profesores y recientemente a través del convenio firmado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con el cual se busca mejorar la práctica docente. Con esta alianza se crea el Centro para el Desarrollo de la Calidad Magisterial con el objetivo de contribuir al desarrollo de la calidad magisterial a través de la actualización y mejora de los procesos educativos (Nota periodística del Heraldo de Chihuahua, 2 de marzo de 2002)

Anteriormente se había esbozado la relación que existe entre la condición de ser mujer y las dificultades que se tienen para acudir a los espacios

de profesionalización. A continuación se ofrece un panorama de la situación escolar de las entrevistadas en la que se encontró una fuerte relación de ésta con su condición de mujeres.

En su mayoría tienen estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, carrera que algunas cursaron presionadas por las exigencias del trabajo al desempeñarse como orientadoras técnico-pedagógicas; dos de ellas se quedaron con estudios de normal básica. Las razones de por qué no realizaron otros estudios las explican desde su propia perspectiva, de la siguiente manera:

“Yo tuve licenciatura, maestría y doctorado con mis hijos.”

En las formaciones capitalistas dependientes como la nuestra, la tarea impuesta a la mujer es principalmente de reproducción, acompañada ésta de una tarea educadora. La mujer encuentra la belleza, la felicidad y el amor en el cuidado de los suyos; educar a los hijos y dedicarse a ellos es una tarea cargada de ideales.

Otra de las educadoras no encuentra una razón suficientemente convincente para explicarlo, pues su papel como ama de casa no le ha perjudicado en el trabajo y lo expresa así:

No sé como explicarle, no tengo una explicación de que diga: es que tengo muchos hijos. Y luego ahora se me hace como muy difícil, aunque ya estando ahí

tiene que entrarle a los conocimientos nuevos, no sé lo que será en realidad, no tengo disculpa.

Una de las ideas planteadas en este testimonio, que considero importante rescatar, tiene que ver con la dicotomía que se hace sobre el saber científico como sinónimo de masculinidad y el saber práctico asociado a lo femenino.

Particularmente, desde la formación inicial se realizan de manera preponderante las actividades manuales, por lo que parte de esta formación recibida se refleja en la imagen que los demás tienen sobre las educadoras al identificarlas con esas habilidades manuales que generan comentarios como; “las educadoras hacen cosas muy bonitas”.

Pues siempre hemos sido las niñas bonitas, hemos sido así como que nadie las puede tocar, como que somos la figura materna después de la casa, como que no le hemos dado nosotras mismas la importancia que debe tener preescolar.

Otra de las entrevistadas dice:

Creo que me picaron el orgullo propio porque en una ocasión en la licenciatura, dijeron que pensaban que las educadoras sabíamos: del español, las vocales; de matemáticas, los números del uno al diez; de sociales, el himno nacional y de naturales, la germinación.

Efectivamente, desde esta visión el saber intuitivo con el que cuenta la mujer es suficiente para su trabajo y en razón de ello no se requiere de formación alguna para educar a los niños, “situación que la opone al mecanismo en que los hombres adquieren la legitimación social de su desempeño profesional, pues el sistema escolar les exige niveles superiores de abstracción y comprensión de la realidad (Elizondo: 1995 página ocho)

En este mismo sentido, María de los Ángeles Durán (1999) expresa que aun y cuando en el último cuarto de siglo se ha generalizado la presencia de mujeres en muchos ámbitos profesionales y académicos, este cambio sólo significa el acceso al conocimiento de la ciencia, faltaría ver su incorporación real a la creación de la ciencia, al desarrollo de nuevos temas especialmente relevantes para las mujeres, a la crítica de contenidos de carácter sexista en la ciencia y otros más.

Prueba de ello es el caso de una educadora con una basta experiencia de actividades docentes en diferentes ámbitos y niveles educativos que ha avanzado en su profesionalización, motivada por la búsqueda de algo más que satisfaga su desempeño docente. Al respecto, dice:

En mi caso personal, yo creo que la perspectiva de género la he vivido con lo que he pasado: ¿Cómo que me quedo yo de jefa, a cargo de un grupo de gentes, como coordinadora?, ¿Cómo es posible que una educadora nos dé clase a unos profesionistas que estamos en secundaria y ella es nada más educadora? Y bueno, las mujeres principalmente, más que los hombres, nos han hecho estos

comentarios pero a mí realmente no me han afectado mucho; sigo pensando que soy un ser humano como muchos otros.

Generalmente los docentes se ven involucrados en una dinámica escolar que los aleja de las cuestiones meramente pedagógicas, pues se incorporan a los procesos de reformas educativas más como ejecutores que como hacedores o tomadores de decisiones.

Rosa María Torres (1997) señala que la enseñanza ha sido tradicionalmente concebida como una actividad definida, prescrita, regulada, instrumentada, analizada, investigada y evaluada desde arriba y desde fuera de los sujetos involucrados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Aún así, afortunadamente cada vez son más los docentes que van a la búsqueda de estrategias que mejoren su práctica docente, motivados más por deseos personales que tienen que ver con su propia identidad que por las políticas definidas en este rubro. Así lo expresa una de las entrevistadas:

IncurSIONAMOS en otros niveles sin que nadie nos promoviera, fue por la misma cuestión personal, la cuestión profesional, fue por buscar esa profesionalización.

Los cursos y talleres han sido la modalidad más recurrente utilizada para la profesionalización docente, basados en el trabajo colegiado que se supone se

promueve en los propios centros escolares a través de las sesiones de los consejos técnicos.

La experiencia profesional de tres de las entrevistadas en cuestiones de capacitación, actualización y superación profesional, habla de la realidad que se presenta en estas acciones al ser coordinadoras de grupos. Opinan que en la generalidad, en las docentes de educación preescolar hay poco interés por profesionalizarse ya que se han quedado en la práctica, en actuar por sentido común. De esta manera lo dicen:

Muchas cosas prácticas son lo que piden porque es más fácil (...) como que quieren cursos donde de alguna manera se sientan relajadas, donde no tengan que confrontar la teoría con la práctica porque se dan cuenta de que lo que hacen está bien, aunque sea por sentido común.

Por su parte, la maestra de grupo expresa:

Ahora se me hace muy difícil eso del estudio, a mí la práctica es la que se me facilita mucho, pero ya para ponerme a estudiar, ¡Híjole!”

Esto confirma los resultados de algunas investigaciones que han indagado acerca de la relación que existe entre ser maestra y ser mujer, en los que se señala que la práctica docente está cargada de saberes prácticos propios de la condición femenina.

El hecho de que el trabajo docente lo realicen en su mayoría mujeres, genera prejuicios que acentúan la desvalorización social del quehacer educativo. Además, la identificación de la profesión docente con cualidades femeninas contribuye a la “perpetuación del sentido común acerca del magisterio en el cual predomina el amor, la vocación y la ausencia de un reconocimiento como profesión” (Namo de Mello en, Sandoval; 1991, página 62)

Las cuestiones de género cobran significado a través de los testimonios obtenidos pues éstos reafirman rasgos de la identidad de las educadoras que manifiestan en su actuar. Aquí un ejemplo:

Estamos completamente empapadas de todos esos tradicionalismos (...) y el pensar que la carrera era un buen espacio para aprender a cuidar a los hijos, se fue arraigando en las educadoras y muchas continúan con esa perspectiva de que van a cuidar a los niños como si fueran sus hijos, son sus segundas mamás.

Derivado de esto, muchas educadoras no han sentido la necesidad de realizar estudios que vayan más allá de los cursos a los que tienen que acudir de manera obligatoria, limitando las posibilidades de arribar a nuevos conocimientos que amplíen la comprensión de la complejidad educativa y orienten su práctica docente.

Los cursos y talleres de actualización generalmente no cubren las expectativas de quienes asisten a ellos; para algunas porque no fueron tomadas en cuenta para definir los temas de análisis, para otras por la organización de los

mismos pues hay que invertirles, entre otras cosas, tiempo, que ya estaba destinado a las actividades del hogar. Esta es su opinión:

Hemos ido a cursos que nos parecen tediosos y sin sentido que muchas veces generan opiniones de que no me gusta o que me pareció que no sirvió.

Estas expresiones son parte de quienes acuden a ellos, pero desde la perspectiva de quién los diseña y/o opera, los cursos están planeados y organizados sistemáticamente con base en las necesidades de las docentes. Así lo expone una de las orientadoras:

Trabajamos en este curso con muchas de las educadoras. Yo siento que está muy relacionado con preescolar y al final, en las observaciones, dijeron que ojalá el siguiente curso tuviera más relación.

Con esto se hace evidente que se requiere de una mayor coordinación de instancias y personas para brindar realmente oportunidades y elementos de desarrollo profesional a las docentes, conjuntamente con otros factores que inciden en la tarea educativa pues como lo expresa Rosa María Torres (1997), la profesionalización de los educadores (y de sus instituciones) es no sólo una condición esencial para construir ese nuevo modelo educativo que requiere el desarrollo presente y futuro de nuestras sociedades, sino que ha pasado a ser una condición para la propia supervivencia y desarrollo de los educadores, de sus organizaciones y de la enseñanza como profesión.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Resulta incuestionable el hecho de que el nivel de preescolar agrupa un 98% de docentes del sexo femenino y, sin mayor análisis, pudiera afirmarse que esta situación es normal tomando en cuenta que el trabajo es con niñas y niños pequeños que requieren mayor atención y cuidado, y que social y culturalmente se ha definido que sólo las mujeres poseen cualidades para cubrir estas necesidades.

Esto fundamenta el hecho de que no basta quedarse con explicaciones simplistas, a veces sin bases, acerca de la complejidad de la tarea educativa y su función social, así como los haceres de los sujetos que en ella participan.

La investigación educativa brinda la posibilidad de asomarse a un mundo quizá ya visto, mas no explorado, y a la vez acercarse a los actores más desde una perspectiva con sentido humano que laboral, lo cual permite explicar de una manera más cercana y real el acontecer educativo. Esta oportunidad la encontré al realizar este trabajo, obtuve resultados que si bien pueden semejarse a otros que se obtuvieron en otros contextos y con otras personas, la singularidad de éste es que descubrí nuevos conocimientos y se ampliaron

algunas ideas acerca de la identidad de las educadoras así como los rasgos y características de su profesión.

Al abordar el tema de la profesionalización docente a través de la categoría de género, se ha develado una parte importante del quehacer educativo de las educadoras, sujetos concretos que se desarrollan en un tiempo y en un contexto determinado.

Retomando los objetivos planteados para la presente investigación, se puede decir que estos se cumplieron en la medida en que efectivamente, se conocieron y analizaron características de la condición femenina establecidas social y culturalmente y como éstas se develan al exponerse las razones por las cuales se eligió la profesión magisterial, encontrando una fuerte relación entre ambas.

Asimismo, la condición de mujer influye en la preparación y desarrollo profesional de las educadoras. Socialmente se han interiorizado cualidades, habilidades e incluso creencias, acerca de las capacidades que se tienen y se adquieren, y que en muchos de los casos operan como limitaciones para acceder a otros espacios de profesionalización, fuera del nivel de preescolar.

La relación existente entre la situación de género y las actitudes que las educadoras asumen en el desempeño de su función educativa, se materializa en

la forma cómo se relacionan con las niñas y los niños; con las madres y padres de familia; con las autoridades oficiales y sindicales y entre ellas mismas, y aun y cuando en algunos casos se denota la subordinación, también se puede palpar el hecho de que se reconocen como seres humanos. Por otra parte, el análisis de los datos permite expresar que:

- Es incuestionable haber encontrado a través de los relatos de vida, la estrecha relación que existe entre la condición femenina y la profesión docente; como mujeres han internalizado los roles impuestos por la sociedad de tal suerte que su identidad parece “natural” y no asignada. Esta forma de ser se transfiere al mismo tiempo a la actividad docente, puesto que su desempeño es similar al desempeño social referido a cualidades, actitudes y habilidades que históricamente en las sociedades y las culturas se han establecido como inherentes a las mujeres.

- Existe preponderancia de mujeres en el nivel de preescolar, debido a que influyen en la elección de la carrera cuestiones económicas, la influencia de otras mujeres y la propia condición femenina al sustentar que la profesión magisterial se adecua más a las mujeres por ser un trabajo con niñas y niños, a la vez que se le caracteriza por la elaboración de manualidades, y es un trabajo de media jornada que permite atender las tareas del hogar, a las hijas y a los hijos.

- Es posible caracterizar la identidad de las educadoras a través de las enseñanzas y trato que recibieron desde el hogar ya que influye significativamente en la conformación de su personalidad, quedando de manifiesto que desde el entorno familiar se fomentan las diferencias de género.

- En la profesionalización docente influyen cuestiones económicas referentes a los salarios y el acceso a espacios de superación y actualización, así como la evidencia de que para desarrollar la tarea educativa en preescolar se requiere más de un saber práctico que científico lo cual limita la posibilidad de acceder a otros espacios y funciones de mayor requerimiento intelectual y de toma de decisiones, lo cual hace palpable la heteronomía de las educadoras al preferir quedarse en el nivel de preescolar.

- Parte del estereotipo de las educadoras es que en la generalidad no son participativas políticamente. En términos generales en este ámbito existe una exclusión sexista.

- De acuerdo a experiencias propias de algunas de las entrevistadas, existe, en una mayoría de las educadoras, desánimo, cansancio y preocupación cuando tienen que acudir a acciones de actualización docente.

- La práctica docente de las educadoras se caracteriza por el mito de la vocación y el apostolado.

Ahora bien, plantear esta situación no pretende de ninguna manera “condenar” su existencia; en todo caso se ofrece un panorama que permite analizar y reflexionar en torno a otra dimensión de la identidad de las educadoras y su profesionalización, que lleve a replantear muchas de las cosas que se hacen, primero desde las actoras principales y después en el resto de la sociedad.

Desgraciadamente la percepción de los diseñadores de políticas educativas, así como de los tomadores de decisiones, parecen ignorar esta situación encaminando las acciones hacia aspectos más cuantitativos en los que los procesos y las personas representan sólo cifras y, por otra parte, implementado acciones homogéneas ante una realidad heterogénea por lo que se hace indispensable considerar en las políticas implementadas hacia el reconocimiento social del magisterio, la perspectiva de género en la que se valore a una nueva docente.

La profesionalización de las educadoras, con un enfoque de género favorecería la construcción de una nueva identidad ligada al trabajo pedagógico y social que realizan, dejando atrás la identidad que históricamente les ha sido configurada, para lo cual es necesario *cruzar las fronteras*. Esto significa “salir concientemente de lo que parece seguro y cómodo dentro de soluciones riesgosas, de lo conocido y familiar a lo incierto, del bagaje de privilegio social a

la solidaridad con los desposeídos, de expectativas en términos de roles asumidos por características de género, etnia o raza a la problematización de lo considerado normal a través de conductas desafiantes, alianzas y afiliaciones sociales”. Jaime Grinberg, Ph. D.

Investigaciones de género

Título de la investigación	Autor(a)	Ámbito en dónde se desarrolló	Categorías	Resultados y/o conclusiones
Influencias del género en las relaciones dentro del aula	Gabriela Delgado	Escuela Preparatoria Particular	*Identidad *Poder *Género	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias de género en las relaciones de participación. - Existe ideología que determina que las acciones de hombre y mujer tengan valoración diferente. - Las mujeres asumen actitudes de subordinación a pesar de la escolaridad de padres y madres. - Mujer-maestra asume el poder para devaluar la cultura masculina. - Más fuerte la tradición y cultura que favorece a los hombres y desvalora a las mujeres. - La forma de concebir la realidad está matizada por el hecho de pertenecer al sexo masculino o femenino.
Los libros de texto de primaria de la SEP y la situación de los géneros	Gabriela Delgado	Primaria	*Familia *Género *Atribución de género *Identidad de género *Roles-estereotipos *Escuela *Lenguaje *Medios de comunicación entre alumnos y maestra.	<ul style="list-style-type: none"> -Existe sexismo en las ilustraciones -Adjetivos calificativos - La escuela fomenta la desigualdad entre los dos géneros.

Los docentes de educación preescolar: Su formación, sus mitos, sus relaciones, sus prácticas....	Rosa María Cruz (tesis)		<ul style="list-style-type: none"> *Vida cotidiana *Escuela *Educadora *Relaciones *Política educativa *Género 	<ul style="list-style-type: none"> -Docencia femenina, trabajo propio de la mujer- - Saber intuitivo - Influyen en su formación los antecedentes de cómo se conformó la carrera de educadora: clase social, la moral social determinada por la iglesia. - Con cultura general poseer sentimiento estético, ser alegre, pródiga en bondades, ser una verdadera trabajadora social. - Se inculcaron ciertos comportamientos: callada, obediente, respetuosa, etc. - Arreglo personal -En la familia y en la formación, se marca el desarrollo como mujer y como profesional.
Maternaje y educación preescolar. La desprofesionalización de la función docente.	Aurora Elizondo Huerta	Se desarrolló en preescolar	<ul style="list-style-type: none"> *Docente de preescolar *Función femenina: maternidad debe ser feminidad. *Pesa más el compromiso moral-afectivo que la razón. *La dimensión sexual se transforma en afectiva. *Es necesario establecer la diferencia entre función docente e instinto maternal. 	<ul style="list-style-type: none"> - La mujer como sujeto social, no aspira sólo a ser mujer sino de otorgarle significado a este lugar. - Madre es el significante con base en el cual se estructuran las funciones y el papel de la docente de preescolar. Más que una maestra se busca una madre. - La mujer cuenta con un saber intuitivo. - Se enfoca el conocimiento sobre el niño hacia el aspecto cognitivo no del deseo ni la sexualidad. - Relación laboral sustituida por una relación afectiva.
86-87. Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente	Etelvina Sandoval	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> * Sujeto femenino * Elección de la carrera * Maternaje en el 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una mezcla de estereotipos femeninos vinculados a las características propias del trabajo magisterial formando una amalgama casi natural. - Esto ha contribuido a la desvalorización social.

			ejercicio profesional * Maternaje (Ada Abraham) Conflicto que experimentan las docentes al desempeñar 2 papeles consistentes en ocuparse de niños.	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una imagen de subprofesión. -También existen contenidos transformadores de valoración y autoevaluación. - Reconocer la importancia del papel social que las mujeres juegan en la enseñanza. - Necesario incorporar la condición de género en los estudios. - Investigación a indagar sobre el ámbito femenino en la enseñanza.
Contribuciones del concepto de género para el análisis de la feminización del magisterio en Brasil (investigación documental)	Claudia Pereira Vianna	Docentes de educación básica (Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> -Género -Discriminación femenina -Degradación profesional -Ghettos sexuales en las profesiones y en el sindicalismo docente -Feminización de la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> -Expansión de la educación, mayoría de mujeres en ella. -Mercado de trabajo se amplía al contingente americano -Mejor desempeño escolar de mujeres ingresa a campos eminentemente masculinos -El trabajo doméstico continúa como inactividad económica -Las mujeres ocupan puestos femeninos; costureras y maestras de primaria. Esto originó condiciones precarias de sueldos y condiciones de trabajo y de preparación docente -Salarios y materias diferentes para profesores y profesoras -Estratificación sexual de la carrera docente, en educación infantil se ubica el 90% mientras que en el nivel superior es una minoría -Hombre y mujer se consideran como categorías excluyentes -Lo público es sinónimo de hombre mientras que lo privado corresponde a la mujer
De afectos, solidaridades, juegos y expresiones. Rasgos identitarios de las educadoras (Tesis de maestría)	Martha Ofelia Ruiz Vallarta	Sistema Federalizado de Guadalajara	<ul style="list-style-type: none"> * Afectividad * Ambiente * Trabajo cotidiano (sobresale lo emocional y lo afectivo) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Ser mujer" figura como una constante que matiza los rasgos que definen a estas docentes. - Los atributos femeninos los trasladan a su ámbito de trabajo, resignificando su hacer y su ser profesional. 2. Las educadoras revelan una gama de actitudes que no sólo brindan a los niños, sino también entre ellas; manifestaciones que tienen que ver con lo materno y que la institución otorga a lo afectivo. 3. Existe una horizontalidad jerárquica fundamentada en actitudes solidarias. 4. Algunos rasgos distintivos de estas profesionistas son la alegría, la expresividad verbal y corporal, la broma, el gusto por lo bello y colorido, etc.

Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras. (Tesis de maestría)	Mercedes Palencia Villa (México)	Educadoras	* Metáforas * Madres-jardineras	- La maternidad y sus contradicciones, son cuestionadas por las educadoras. - Construcción de la identidad de género las enfrenta a ejercer la maternidad dentro y fuera del hogar. - El pensamiento materno es resultado de las relaciones sociales, se construye a través de un proceso de socialización y de construcción de la identidad femenina.
El magisterio, de los espacios de profesionalismo de la mujer.	Vera Lucía Gaspar da Silva (Brasil)	Maestras de educación primaria.	* Construcción de identidades. * Feminización del magisterio. * Carrera docente	- Se ha descalificado el saber hacer, construido a lo largo del ejercicio de la docencia, al relacionarse con la condición de mujer y no de la profesional. - Existen también desafíos que las maestras han afrontado a través de sus experiencias docentes. -Trata de colocar a la mujer maestra como sujeto de la historia de la educación y no solamente como su objeto.
La construcción de identidades en la narrativa biográfica	Mirta Ana Barbieri (Brasil)	Mujeres de sectores populares y medios	*Construcción social *género	-La construcción de las identidades sociales, se conforma a lo largo de la vida. -Aún y cuando se continúa idealizando un tipo de familia con un padre jefe, hay una gran incidencia de divorcios y jefaturas femeninas. -La familia y la escuela son ámbitos de difusión de una ideología sexista. -Para las mujeres, la escolaridad formal ha representado un medio para quebrar el destino doméstico” -Se perciben cambios con alto contenido existencial.
La condición femenina y su desempeño docente	Graciela Aída Velo Amparán	Maestras de nivel superior	*Teoría de género *feminismo *Profesionalización de la mujer *Roles de mujer en la sociedad *Valorización del trabajo docente	-Persiste la desigualdad entre hombres y mujeres{ -Profesionalmente el trabajo femenino sigue siendo subestimado -La maternidad y todos los roles que tiene que desempeñar impiden o dificultan la profesionalización, la actualización y la capacitación constante de las mujeres -Existe el apoyo de otras mujeres (madres, hermanas) para que las maestras tengan acceso a la capacitación -En opinión de los alumnos y alumnas, las mujeres maestras tienen igual

			*Desempeño docente *Relación maestra- alumnos	capacidad y desempeño que los hombres profesores -Las diferencias las encuentran en las diferencias propias de la condición humana -Existe en la educadora-mujer, la sensibilidad para hacer sentir a los estudiantes, a la escuela como una extensión de la casa.
--	--	--	---	--

ANEXO 3

PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL SUBSISTEMA FEDERALIZADO*

DATOS NIVEL EDUCATIVO	<i>DOCENTES</i>		<i>DIRECTIVOS SIN GRUPO</i>		TOTAL	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	H	M
<i>PREESCOLAR</i>	39	2099	4	260	43	2359
<i>PRIMARIA</i>	3472	6490	566	456	4038	6946
<i>SECUNDARIA</i>	1813	1488	240	58	2053	1546
<i>TOTAL</i>	5324	10077	810	774	16985	

* Datos de inicio del ciclo escolar 2002-2003, proporcionados por el Departamento de Estadística de los SEECH.

BIBLIOGRAFÍA

_ACEVES, Jorge. Compilador. *Historial oral*. Coedición del Instituto Mora y la Universidad Metropolitana, 1ª. Edición, México.1993.

_BARBIERI, Mirta Ana. *La construcción de identidades en la narrativa biográfica*. Testimonios orales para interpretar el siglo XX, noviembre de 2000. Guanajuato, México. Documento fotocopiado de 14 hojas.

_BERTELY, Busquets. María- *Conociendo nuestras escuelas*. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Ed. Piados, 1ª. Edición, 2000

_BISQUERRA, Rafael. *Metodología de la investigación educativa*. Guía Práctica CEAC. 2ª. Edición, Barcelona, España.mayo 1996

._CALVO, Pontón, Beatriz. *Etnografía en la Educación*. Revista Nueva Antropología. # 42. 1992.

_CALVO, Pontón. Beatriz. Algunas reflexiones en torno a la investigación en las ciencias sociales. *Revista Chamizal*, Escuela de Sociología. ICSA /UACJ.1991.

_CONWAY, Jill K. Et. el. El concepto de género, en Antología "*Género y poder*" Universidad Pedagógica Nacional, s/f.

_CRUZ, Guzmán. Rosa María. *Las maestras de Educación Preescolar ante la política de Modernización Educativa*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores. México s/f.

_DELGADO, Ballesteros. Gabriela y MATA, Acosta. Margarita. “¿Sólo hay género neutro en la educación?”. Encuentros y Desencuentros. La perspectiva social de género en *Acta Sociológica*. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Coordinación de Sociología. No. 16. Enero-Abril de 1996.

_DE BARBIERI, Teresita. *Movimientos Feministas. Grandes Políticas Contemporáneas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Primera edición. 1986. México.

_DELVAL, Juan. Los fines de la educación. México, Siglo Xxi Editores, 1996, en *Antología El docente en su entorno socioeducativo*. Diplomado Atención Integral a la Infancia. pp. 65-83.1998.

_DE ALBA, A. “*Currículo: crisis, mito, y perspectivas*”. México, UNAM. 1991, pp. 36-43.

_DELGADO, Ballesteros, Gabriela. *Equidad genérica en el magisterio*. Documento fotocopiado s/f.

_ DELGADO, Ballesteros, Gabriela. *Los libros de texto de primaria de la SEP y la situación de los géneros*. Centro de Investigaciones y servicios Educativos, UNAM,

Centro de Estudios de la Mujer, Facultad de Psicología UNAM. Documento fotocopiado de 8 hojas. s/f.

__DE ALBA, A. *“Currículo: crisis, mito, y perspectivas”*. México, UNAM. 1991, pp. 36-43.

_DELGADO, Ballesteros, Gabriela. *Equidad genérica en el magisterio*. Documento fotocopiado s/f.

_ DELGADO, Ballesteros, Gabriela. *Los libros de texto de primaria de la SEP y la situación de los géneros*. Centro de Investigaciones y servicios Educativos, UNAM, Centro de Estudios de la Mujer, Facultad de Psicología UNAM. Documento fotocopiado de 8 hojas. s/f.

_ DELGADO, Ballesteros, Gabriela. Influencias de género en las relaciones dentro del aula. *Estudios de género y feminismo*. Compiladoras: Bedolla M, Patricia, BUSTOS Romero, Olga. et.al. documento fotocopiado de 12 hojas s/f.

_ERIKSON, Eric. La teoría de la identidad del yo. s/f.

Nup.//www.geocities.com/researchenmangrw/mnktank74492/noticias/erikson.nun

Identidad de género- Quinto taller s/f.

Nup.//www.siscom.or.er/cup/cuadernos/módilo1_2/cuad3_3.num

_DURÁN, María Angeles. Liberación y Utopía. La mujer ante la ciencia, en “*Géneros Prófugos*” *Feminismo y educación*. Marisa Belausteguigoitia y Aracely Mingo. Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Paidós , 1ª. Edición, México. 1999, pp. 323-347.

_ELIZONDO, Huerta. Aurora. “Maternaje y Educación Preescolar. La desprofesionalización de la función docente” en *Básica. Revista de la escuela y del maestro No. 6. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A:C.* México 1995, pp. 5-9.

_GARCÍA, Ana Lidia. *Problemas metodológicos de la historia de las mujeres: La historiografía dedicada al siglo XIX mexicano*. Universidad Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género.

_HARCOURT, Wendy. *Mujeres, género y cultura*. Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Fundación Santa María. Ediciones UNESCO. Pp. 87-99. 1997.

_HELLER, Agnes. “El contacto cotidiano”, en *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona Península, 2ª. ed. 1987. pp 359-381. s/f. *Antología “Análisis de la práctica educativa”*. Maestría en Educación. Centro de Investigación y Docencia pp. 15-29. 2000.

_LAGARDE, Marcela. Identidades de género y derechos humanos la construcción de las humanas. Ponencia presentada en el VII curso de verano. Educación, democracia y nueva ciudadanía. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 7 y 8 de agosto de 1997. En *antología de Sociología de la Educación* de la Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia, 2001.

_LAGARDE, Marcela. *Identidad de género*. Curso ofrecido en el Centro Juvenil "Olof Palme" Managua, Nicaragua. Del 25 al 30 de abril de 1992.

_MITCHELL, Juliet. *La condición de la mujer*. México, Extemporáneos, 1974.

_MOTA, Enciso, Flavio. Mitos y realidades de la capacitación docente. Fuente: Revista Academia, s/f. [http:// Kepler.uag.mx/temasedu/mitos.htm](http://Kepler.uag.mx/temasedu/mitos.htm).

_PALENCIA, Villa Mercedes. Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras en, Educar. *Revista de educación. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco*. Octubre-diciembre 1998.

_PINEDA Ruíz, José Manuel y ZAMORA Arreola, Antonio. Determinación social y práctica docente, en *Memorias del Primer Simposio de Educación*. Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social. Ediciones de la Casa Chata, México 1999, pp.253-264.

_REYES, Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez Rosa María. *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, Editorial del magisterio "Benito Juárez", México, 1994.

_ROCKWELL, Elsie. Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México, 1989.

_ROCKWELL, Elsie. La escuela lugar de trabajo docente. Descripción y debates. México. Cuadernos de Educación, DIE, 1986, pp.25-33 en Antología Análisis de la Práctica Educativa. Maestría en Educación. Centro de Investigación y Docencia pp. 107-116. 2000.

_RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio, GIL Flores, Javier y GARCÍA, Jiménez, Eduardo. *Metodología de la investigación cualitativa* .Ediciones Aljibe. Maracena Granada. Segunda edición.1999.

_RUIZ Vallarta, Martha Ofelia. *De afectos, solidaridades, Juegos y Expresiones*. Rasgos identitarios de las educadoras. Documento fotocopiado de 13 hojas, s/f.

_SANDOVAL, Flores. Etelvina. Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. Revista Nueva Antropología, Vol. XII, No. 42, México, 1992.

_SAVATER, Fernando. El valor de educar. Instituto de estudios educativos y sindicales de América, 1ª. Reimpresión, México.1977.

_SEP, Secretaría de Educación Pública. *Educación Preescolar México 1880-1982.*, Talleres de Consorcio Industrial Litográfico, S:A. de C:V. México,1988.

_SEP, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar. *Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública.* México,1982.

_SEP, Secretaría de Educación Pública, *La educación preescolar en México.* Un acercamiento teórico. México, 1988.

_SCHMELKES, Corina. *Manual para la presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación* (Tesis) Oxford University Press, 2ª. Edición, México,2001.

_TORRES Muñoz, Melchor. *La investigación científica, cómo abordarla.* Universidad Autónoma de Chihuahua. Departamento Editorial de la UACH, Chihuahua, Chih, México, 1992.

_TORRES, Rosa María. *La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros.* Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. Confederación de Educadores Americanos. Instituto

de estudios sindicales de América A. C.- Cumbre Internacional de Educación “Las organizaciones sindicales ante la responsabilidad social de educar, México,1997.

_TEDESCO, Juan Carlos. *“Crítica al reproductivismo educativo”*. En Cuadernos Políticos No. 37, 1983. pp.56-69. Documento mecanografiado de 11 páginas,s /f.

_ZUÑIGA, Rodríguez, Rosa María. Un imaginario alienante: la formación de los maestros, en *Psicoanálisis y Educación*, Ed. UNAM, México. 1990. *Antología El docente y su entorno socioeducativo*, Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia.2002