



Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Educación
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA



**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD MASCULINA DE LOS DOCENTES
VARONES EN EL CONTEXTO FEMINIZADO DE PREESCOLAR**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO:
VÍA MEDIOS LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN Y GÉNERO

PRESENTA:

Carlos Enrique Romero Gutiérrez

ASESOR:

Dra. Vietnina Echeverría Echeverría

DEDICATORIAS

A mis hijas e hijo:

Muchos momentos grandiosos, de ustedes,
Durante este tiempo de estudio perdí,
Pero para mí, son los más preciados tesoros
Con quienes sonreí.
Ahora que el tiempo ha pasado
Los he visto crecer, jugar y reír
Y acompañándome como siempre
Muy orgulloso me han hecho sentir.

A mi Familia, Mamá y Amigos / as:

Por su apoyo incondicional y total comprensión durante
toda la Maestría y el proceso de Titulación, porque siempre
estuvieron en el momento justo para alentarme a continuar y
alcanzar mi META.

+ A mi PADRE y HERMANA MIRNA:

Que en el lugar donde se encuentran,
Con un halo de luz divina,
Me han inspirado a terminar.
Y a ti, mí querida hermana Mirna
Aunque te acabas de adelantar,
Espiritualmente, tú y yo, nos vamos a **TITULAR**.

AGRADECIMIENTOS

Con profundo agradecimiento dedico estas líneas a mis dos compañeros y amigos educadores (**Paulino y Nelson**) quienes con sus historias de vida, hicieron posible que esta investigación se lograra en tiempo y forma.

Y más, porque esta Tesis, tiene que ver con los tres únicos Educadores del Estado de Yucatán que decidieron trabajar en un contexto feminizado a pesar de la enorme carga de prejuicios socioculturales en las que nos encontramos inmersos.

No cabe duda, que el camino que hemos recorrido los tres, nos ha permitido abrir nuevas fronteras y hacer un poco de historia. A lo mejor suena un poco utópico, pero quizá, en un futuro no muy lejano (espero), exista la apertura ideológica y cultural para que más varones se atrevan a entrar en este mundo maravilloso de preescolar que tantas satisfacciones nos ha dado.

¡Muchas gracias por ser parte de esta investigación y la nueva historia que hoy se reescribe!

AGRADECIMIENTOS

En esta gran travesía,
Que pasé por la maestría
Encontré a Vietnina Echeverría
Que de Educación y Género, sí sabía.

Fui el único docente varón
De un grupo de siete mujeres
Que por azares del destino,
Corrió con tanta suerte.

A mi asesora de Tesis
Que con profunda paciencia
Esperó tantos años a que concluyera
La carga pesada de mi tarea.

El tiempo de estudio, pasó volando
Y durante este proceso, estuve trabajando.
Con mucho ahínco y entusiasmo
Y en ocasiones, delirando.

Muchos asesores tuve, en diferentes módulos
Y con gran decisión fueron aportando
Esos granitos de arena y paciencia
Que me fueron formando.

He llegado al final del camino
Agradeciendo de antemano
Que Nina, Mario, Justo, Vietnina y Juan Ramón
Me hayan asesorado.

Ahora es el momento de cosechar
Y junto con Vietnina tendrán que rezar
Para que los lectores externos y sinodales
Me den la autorización final.

¡Muchas gracias! Junio 2007 (cinco años después)

Afectuosamente:

Carlos Romero

ÍNDICE

	PAG.
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: CONOCIMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
a) La Identidad Masculina de Docentes Varones en Educación Preescolar	5
b) Antecedentes Históricos de Preescolar	7
c) El Jardín de Niños en Yucatán	8
2. JUSTIFICACIÓN	
a) El Nivel Preescolar	11
b) Vinculación con la Perspectiva de Género	12
c) Aportaciones a la Práctica Docente	17
3. PROPÓSITOS	20
4. METODOLOGÍA	21
CAPITULO II: TEORÍA DE GÉNERO	
1. DIFERENTES CONCEPTOS DE CULTURA Y SU RELACIÓN CON LA HUMANIDAD Y LA NATURALEZA	29
2. UNA APROXIMACIÓN A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU RELACIÓN CON LA DIVERSIDAD CULTURAL	33
3. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	38
4. LOS ESPACIOS DONDE SE CONSTRUYE EL GÉNERO	40
5. EXPLICACIÓN DE ALGUNOS CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL GÉNERO; ANDROCENTRISMO, MASCULINIDAD, PATRIARCADO, SEXISMO, EQUIDAD. IGUALDAD E IDENTIDAD	45
CAPITULO III: EL NIVEL PREESCOLAR COMO UN ESPACIO FEMENINO	
1. FORMACIÓN DOCENTE	54
2. HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR	
a) Antecedentes	57

b) Precedentes Teóricos	58
c) Los Primeros Pasos	59
d) Cómo y por qué nace un nuevo Nivel Educativo	60
3. PAÍSES PIONEROS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	
a) Francia Post revolucionaria	61
b) El Modelo Anglosajón	62
c) España: Nacimiento de las Escuelas de Párvulos	62
d) Alemania: el Modelo Froebeliano	63
4. TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL SIGLO XX	
a) Alemania	64
b) Francia	65
c) Reino Unido	66
d) Estados Unidos	67
e) La Ex Unión Soviética y otros Países Europeos	69
f) Suecia	70
g) Bélgica	71
h) Suiza	71
i) América Latina	71
5. PREESCOLAR EN MÉXICO, VERACRUZ Y YUCATÁN	
a) México	72
b) Veracruz	93
c) Yucatán	96
5. PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR	101
CAPÍTULO IV: LA ESCUELA PREESCOLAR Y EL GÉNERO	
1. FEMINIZACIÓN DE UNA PROFESIÓN	119
2. CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE APRENDIZAJE Y CURRÍCULUM:	
¿CÓMO SE APRENDE?	125
a) ¿Cómo se Aprende?	126
b) El Enfoque Sociocultural del Aprendizaje	130
c) Enfoques Teóricos sobre el Concepto de Aprendizaje	132

3. CONCEPTOS BASICOS SOBRE CURRICULUM EXPLICITO Y OCULTO	138
4. INTERACCIÓN EN EL AULA: NIÑOS(AS) DOCENTES VARONES	148
a) Interacción Familiar y Escolar	149
b) Interacción Institucional, Roles y Situación Social	154
c) Enfoques Teóricos sobre Interacción	156
d) La Interacción en el Contexto Laboral	157
CAPITULO V: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	
1. EL MOVIMIENTO FEMINISTA Y SU RELACION CON EL GENERO MASCULINO Y FEMENINO	162
2. VISIÓN HISTÓRICA DEL HOMBRE Y LA MUJER	166
3. LA CRISIS DE LA MASCULINIDAD DENTRO DE LA CULTURA	179
4. EL DOCENTE HOMBRE EN PREESCOLAR	183
CONCLUSIONES	187
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
ANEXOS	
a) Anexo I: Historias de Vida de los Educadores y la Construcción de la Identidad Masculina	202
b) Anexo 2: Datos de Inscripción de Varones al Curso de Preescolar 1984-87	249
c) Anexo 3: Guión de Entrevista	250
d) Anexo 4: Escala de Valores	252
e) Anexo 5: Aplicación de la Estrategia “Cuestión de Enfoque”	255

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad tanto el hombre como la mujer han tenido marcada su posición y destino dentro de la sociedad. Estado que bajo una sola visión del mundo, en este caso, la androcéntrica dicta el deber ser de uno y otro sexo. Claro está que al hombre le ha tocado siempre un lugar lleno de privilegios y a la mujer en cambio, de sufrimientos y desvalorización.

En otras palabras, no sólo lo referente a su posibilidad de procrear y convertirse en madre (constructo biológico) sino además, tener que aceptar sin chistar lo inherente a su constructo sociocultural donde es objeto de los más abyectos instintos inhumanos quedando confinada al hogar sin posibilidad alguna de superación.

No basta con las humillaciones, las violaciones, la comercialización de sus cuerpos sino que para rematar quedan invisibles en la historia. Espacio que sólo refleja las grandes hazañas de los varones. Sin embargo, también algunas mujeres han sobresalido en este contexto adverso. Ejemplo de ello, Sor Juana Inés de la Cruz, la Madre Teresa de Calcuta entre otras más.

Al paso del tiempo, aunque con grandes dificultades, las mujeres han logrado ocupar esferas públicas, sociales, políticas, comerciales, y más, que hasta ahora sólo le pertenecían a los varones. Hoy en día, todavía muchas de ellas quedan refundidas entre las cuatro paredes del hogar.

En este sentido, grupos de mujeres valientes han tenido que confrontar lo que dicta la sociedad en todos los sentidos. Para lograrlo, tuvieron que manifestarse y hacerse escuchar por medio de un movimiento social feminista de gran envergadura que a principios del siglo XX hizo su aparición en diferentes países. En el caso de la República Mexicana, en Yucatán.

Aún cuando los conceptos de equidad e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se han dado a conocer mediante la Teoría y la perspectiva de género, todavía se evidencia cierta discriminación y sexismo hacia las féminas. Inclusive es parte de nuestra gran realidad mexicana. Chiapas y Juárez son evidencias irrefutables por citar ejemplos.

Por otra parte, en esta dinámica discursiva, también a los varones les ha tocado enfrentar algunos retos ideológicos, sociales, históricos, culturales y por qué no decirlo, educativos.

Este es el caso del ingreso de varones como docentes de niños y niñas preescolares en el Estado de Yucatán; quienes no sólo han tenido que luchar contra lo que establecen los cánones de la buena moral social, familiar e institucional, sino que además, se han visto en la necesidad de ir reconstruyendo su propia identidad masculina despojándose de algunos prejuicios y estereotipos del ser hombre.

Es decir, comprender que eso de que los varones son unos insensibles o son incapaces de trabajar con niños y niñas de 4 y 5 años, hoy en día, se empieza a convertir en una utopía. Ya que aunque son pocos, han abierto la posibilidad y allanado el camino a quienes decidan incursionar en este contexto feminizado.

Para tal efecto, este trabajo académico, de carácter educativo, es el primero que se escribe en el Estado de Yucatán sobre la construcción de la masculinidad en los docentes varones del nivel preescolar y está estructurado por seis capítulos, los cuales reflejan tanto explicaciones empíricas y teóricas desde la perspectiva de género como datos producto de las aportaciones de los entrevistados.

En el **primer capítulo** se describe la inquietud por la investigación, (la cual tiene que ver con la construcción de la identidad masculina de los docentes varones de preescolar en un contexto feminizado), así como la justificación, objetivos y metodología (historias de vida) a partir de la entrevista en profundidad que sustenta el trabajo de investigación.

En el **segundo capítulo**, se establecen algunas analogías entre los conceptos de cultura, diversidad cultural y una aproximación a la perspectiva de género mediante la explicación de algunos conceptos que tienen que ver con la construcción social de lo masculino y femenino.

Todo ello, con la finalidad implícita que conlleva el conocimiento de por qué en el imaginario social, familiar e institucional hay prejuicios, estereotipos y arquetipos que influyen, muchas veces, en la toma de decisiones al ingresar a espacios eminentemente considerados para las mujeres.

Inclusive, se hace una comparación entre algunas profesiones y oficios como la enfermería, la docencia, el manejo de vehículos y la cocina donde se analiza hasta qué punto las actividades que se realizan en éstas, se masculinizan o feminizan según el contexto en el que se desarrollan.

El **tercer capítulo**, hace un recorrido histórico del nivel preescolar tanto de Europa del siglo XIX como de su incursión en América Latina y México. Tomando como punto de partida, la creación del kindergarten de Froebel y las escuelas para párvulos, que más adelante en el tiempo, un grupo de mujeres mexicanas valientes y decididas, le dan sustento y estructura a la educación infantil mexicana.

De igual manera, este capítulo rescata de manera relevante, no sólo la transformación de metodologías de enseñanza a través de los diferentes Programas educativos que han permeado este nivel, sino que además, establece un vínculo importante entre el pasado y el presente de los contenidos de aprendizaje, estilos de enseñanza y procesos de planeación y evaluación didácticos.

Seguidamente, el **cuarto capítulo**, explica algunos conceptos básicos sobre aprendizaje y currículum así como los enfoques teóricos que los sustentan. De igual manera, hace referencia a la feminización de una profesión como la docencia y sus procesos de interacción social e institucional, donde la variable del empoderamiento hace su aparición. Todo ello, bajo la perspectiva de género.

El **quinto capítulo** hace énfasis en la visión histórica de la construcción social de la identidad tanto del hombre como de la mujer. No sólo como productos de una cultura y sociedad patriarcal sino cómo a partir del Movimiento feminista del siglo XX y más adelante, con la perspectiva de género, el enfoque sobre la equidad y la igualdad de oportunidades entre uno y otro sexo ha ido transformándose paulatinamente.

En este mismo sentido, la inserción de docentes varones al contexto feminizado de preescolar en el Estado de Yucatán, marca el inicio de una nueva historia y cambio de paradigma tanto en el imaginario institucional de la escuela como de la propia estructura ideológica del nivel.

Lo anterior significa el deseo de estos varones por permanecer y hacerse presentes en el trabajo cotidiano con niños y niñas de 4- 5 años, con la firme idea, por un lado, de demostrar a sus opositores que podían desarrollar sin problema esta tarea pedagógica; y por el otro, justificar su presencia en este contexto, a partir de proyectar la imagen paterna en la escuela.

Al término de este capítulo, se encuentran las conclusiones a las que se llega y que de alguna manera, responde a la pregunta inicial que me motivó a hacer este trabajo de investigación.

Inmediatamente después, se encuentran las **referencias bibliográficas** que me proporcionaron el sustento teórico y el apartado de **anexos** que presenta **por un lado**, las Historias de Vida completas de los educadores entrevistados en Yucatán. En ellas, exponen qué los motivó a elegir y permanecer en esta carrera a pesar de todo un mundo ideológico y sociocultural en contra.

De igual manera, cómo a través del paso ineludible del tiempo ellos se han consolidado, en sus distintos roles, como profesionales de la educación para beneplácito de algunos y malestar para otros.

Y finalmente, se muestran algunos de los instrumentos que se utilizaron con los entrevistados y la propuesta de una estrategia didáctica intitulada **“Cuestión de Enfoque”**.

CAPITULO I

CONOCIMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

a) **La Identidad Masculina de Docentes Varones en Educación Preescolar**

Desde su nacimiento todas las niñas y niños encuentran a su alrededor una sociedad ya configurada, en la cual, tienen su sitio e importancia en el grupo donde la estructura social y/o familiar en la que están insertos, constituye una compleja red de interacciones y relaciones que deben conocer y dominar paulatinamente.

Esto ha sucedido durante siglos y todo parece indicar que seguirá de esta forma; de hecho la humanización misma sucede y se desarrolla mediante un proceso similar. Por ello, cada época histórica tiene rasgos peculiares y específicos que la identifican o distinguen en la manera de comprender, apreciar y valorar a la niñez.

Los niños y niñas viven en un contexto social donde convergen un conjunto de componentes, factores y sucesos de distintas índoles (objetivos, subjetivos, ideológicos, religiosos, económicos, etc.), en la cual se desenvuelve la vida y a través del Estado, la Iglesia, la Familia, la escuela y los Medios de Comunicación, (entre muchos otros más) nos imponen mediante un diferente y añejo discurso de valores, normas y de poder, cómo debemos pensar, actuar, sentir, hablar, vestirnos e incluso hasta qué juguetes y actitudes son las más apropiadas para el aprendizaje de ambos géneros.

La cultura se crea en este medio y en él, los infantes al relacionarse con el entorno físico y cultural configuran, reconocen, validan o desechan hipótesis, recrean, asimilan, estructuran y transforman pautas conductuales, de afecto, y socialización que influyen en su formación inicial y el desarrollo de su personalidad.

Es decir, interactúan, construyen patrones de comportamiento, conocimientos, plantean muchas interrogantes, relaciones y reflexiones, que les permite crear sistemas de valores que guían sus juicios respecto al mundo y comprender la complejidad y especificidad de la realidad cotidiana a través de relaciones sociales; que en la soledad sería más difícil de hacer.

Estas relaciones pueden ser de diferentes tipos; algunas son efímeras (como la relación con el chofer, el cartero, etc.) Otras son relaciones de solidaridad (como los compañeros, los amigos, etc.) y otras son relaciones conflictivas (como la diversidad de pensamientos).

En otras palabras, a los varones, se les educa en lo público y a las niñas en lo privado. A los primeros, se les compran juguetes que representan movimiento (aviones, trenes, soldados, etc.) Las niñas en cambio, sólo tienen juguetes que no lo requieren tanto (muñecas, juegos de té, etc.) es decir, el tipo de movimiento es diferente.

Cada sociedad establece un modo de organización y distribución de las tareas. En la sociedad actual, cualquiera que ésta sea, no todas las mujeres y hombres nos dedicamos a lo mismo; cada cual, desempeña un rol y una posición social específica.¹ El punto convergente es que quienes trabajamos con seres humanos, podemos dejar un efecto emocional y psicológico (positivo o negativo) muy fuerte que queda grabado en nuestra memoria para siempre. En cambio, quien trabaja con madera, motores, etc., tiene la posibilidad de corregir su error. Por ello, trabajar con personas es algo muy complejo.

Sin embargo, cuando los niños y niñas se convierten en adultos, y se incorporan al trabajo productivo, se hace más observable la dicotomía que ambos géneros cumplen en la sociedad con relación a las ocupaciones consideradas femeninas y masculinas.

Las primeras escuelas en México, no son la excepción a ese fenómeno. La enseñanza dirigida a las mujeres se limitó al aprendizaje de las habilidades y destrezas propias de la condición femenina para el desempeño de las labores domésticas, el arraigo de las buenas costumbres, las cuatro operaciones aritméticas y la lecto-escritura.

El propósito básico era preparar a las mujeres para el matrimonio y para ser madres. Situación que a lo largo de la historia se ha reproducido y que especialmente a finales del S. XIX, recobró un significado importante en la constitución de las primeras escuelas de instrucción preescolar. El amor a los niños era suficiente para educarlos. Así, ser educadora, significó más una cuestión de AMOR que de PROFESIÓN “ser madres de otros niños” “ser la segunda madre”.

¹ Sólo como nota: ésta sería una primera dimensión. En donde el ser humano (sea mujer u hombre) ocupa una posición distinta en la sociedad, por las asignaciones de roles, status, etc. Es decir, es lo visible, lo dado. La otra dimensión tiene que ver con la construcción de lo simbólico, de las representaciones sociales, etc. En otras palabras, lo no evidente.

En ese sentido, el ser maestra es visto como una profesión “natural” de las mujeres porque culturalmente se les relaciona con su capacidad de ser madre (constructo biológico) y educar a sus hijos e hijas. Por ello, a las maestras, se les confiere la atención de niños y niñas en edad inicial (maternal), preescolar (4-5 años) y primaria (6-11 años)

Estas etapas corresponden según el nivel de madurez cognitiva de los niños y niñas en edad escolar. Elemento que nos lleva a preguntarnos ¿Qué pasa con los docentes varones que trabajan en el magisterio?

La explicación inmediata sería que ellos siguen ocupándose de una cuarta parte de la docencia y de la mayoría de los cargos directivos y sindicales de este gremio.

b) Antecedentes Históricos de Preescolar

La formación magisterial se inicia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX como parte del Proyecto Porfirista, cuestión que le da características muy particulares a este núcleo de docentes, además de la clase social a la que pertenecían sus protagonistas. Son las mismas maestras que fundaron los planteles de Educación Preescolar, señoritas de la clase alta quienes representaban el sector más culto de la Sociedad.

En 1883 Enrique Laubscher y su colaborador Enrique Rébsamen, acordes con su época, fundan la primera institución preescolar en Veracruz con el método froebeliano.

En el mismo año, es el maestro Manuel Cervantes Imaz, que inició y organizó la primera sala de párvulos en el Distrito Federal, siendo el director del curso de Metodología y práctica del Kindergarten en la escuela anexa a la Normal para Profesoras.

Por medio del periódico “El Educador Mexicano” evoca las teorías de Pestalozzi y Froebel dando a conocer algunas ideas sobre educación preescolar, insistiendo en la necesidad de atender al párvulo con métodos especiales; pronto lleva su idea a la práctica, estableciendo un grupo adjunto a la Escuela de San Pedro y San Pablo.

Los primeros intentos de formar maestras para párvulos son a partir de 1894, cuando las maestras Leonor López Orellana y Guadalupe Tello de Meneses, influyeron en las autoridades escolares para que se incluyera una cátedra de educación preescolar.

En 1897 se creó la carrera de párvulo, como especialización para las maestras de primaria en la Escuela Normal para Profesoras. Entre ellas destaca la maestra Bertha Von Glummer Leyva quien a su regreso de los Estados Unidos en 1909, fue prácticamente la encargada de formar a las alumnas que así lo deseaban.

La finalidad era que tuvieran algunas características especiales, como haber concluido la instrucción primaria, aprobar un examen y tener “VOCACIÓN”. (El cual se puede entender como la entrega o inclinación a cualquier estado, profesión o carrera determinados; o bien, del latín vocare: llamar) Lo que implicaba una entrega de pensamientos y acción, vivir para el trabajo sin recibir más recompensa y estímulo que la relación afectiva con el niño. Además de prepararlas como madres y administradoras del hogar.

La Educación Preescolar en sus inicios tuvo una fuerte influencia del extranjero principalmente de los Estados Unidos, Alemania e Inglaterra, tanto en lo intelectual como en lo material para dotar a los “kindergarten”. La formación de las educadoras fue la moral social de la época que estaba determinada por la Iglesia Católica.

c) El Jardín de Niños En Yucatán

El primer jardín de niños en el Estado de Yucatán “Froebel”, se creó en 1915 por el Gral. Alvarado. La extraordinaria Educadora Amparo Carrillo de Buenfil, colaboró como escribiente en la Escuela Normal Mixta, siendo el Director de esta escuela el Dr. Eduardo Urzaiz Rodríguez, quien la propuso como directora de ese centro educativo.

Lo que para ella significó la educación preescolar, considera la perspectiva de que ser educadora, es más una cuestión de amor que de profesión. Esta idea se grabó en la mente de quienes fueron testigos de su amorosa entrega a la niñez yucateca de esos tiempos. En 1918, impartió la asignatura de Metodología de Cantos y Juegos y desde 1922 Teoría y Práctica del Jardín de Niños.

En 1937, trabajando en su propio domicilio, se dispone a capacitar a las maestras que colaboraban con ella mediante un intenso curso en el que adaptó las técnicas de las actividades propias de los jardines de niños, para que pudieran obtener su Título correspondiente.

Entre ellas destaca la personalidad de la maestra Rosaura Zapata. Pero no ha de ser hasta 1942, cuando la maestra Carrillo realiza sus anhelos, puesto que el Gobernador, señor Ernesto Novelo Torres, por Decreto del 11 de abril, estableció el Departamento de Protección a la Infancia, Guarderías Infantiles, Curso Especial para Educadoras Normalistas de Párvulos, Juzgados de Menores, Hospital del Niño y Escuela para Débiles Mentales. Estos son los inicios de la educación preescolar en Yucatán.

El Sistema Federal tuvo su segundo jardín de niños el “Zaragoza” en 1938. La fundadora de él fue la Profra. Dolores Ramírez Regil, quien más tarde fue la principal organizadora de la educación preescolar en el mismo sistema.

En dichas épocas tanto los jardines federales como estatales, en sus actividades, parten del Método Froebeliano y aplican algunos principios de la Dra. Montessori.

El primero de octubre de 1973, el Gobernador del Estado señor Carlos Loret de Mola, creó la Escuela Normal de Educación Preescolar, independiente de la Escuela Normal Urbana “Rodolfo Menéndez de la Peña”. Fue Director fundador el Profr. Carlos Arana Méndez y desde el 16 de septiembre de 1975, la maestra Nelly Rosa Montes de Oca Sabido. La primera generación de educadoras egresó en junio de 1977.

Un antecedente histórico más reciente, es el periodo comprendido entre 1985 y 1987. Es por ello que la Secretaría de Educación Pública, a través del Departamento Técnico Pedagógico del nivel preescolar, puso en marcha un Programa Piloto que consistía en la capacitación de los alumnos y alumnas del último grado de la carrera de Profesores de Educación Primaria, impartida en la Escuela Normal Urbana “Rodolfo Menéndez de la Peña” bajo la premisa de que podían participar aquellas personas que quisieran formarse como docentes de ese nivel educativo. Sin embargo, la convocatoria inicialmente fue pensada para las mujeres.

La respuesta, especialmente al principio, por parte de los varones, no fue el esperado porque sólo se capacitó en los meses de mayo y junio de 1985

Posteriormente durante 1986 y 1987, la capacitación fue de un curso escolar completo donde la demanda masculina no se hizo esperar por lo novedoso de ingresar en un contexto considerado totalmente femenino. Sin embargo, la inscripción total de ellos al curso de formación, que en un principio, fue numerosa, (**Ver Anexo2**) al transcurrir el tiempo, dicha cantidad fue disminuyendo paulatinamente hasta quedar un solo educador.

Los demás, no soportaron practicar con niños y niñas preescolares por lo que desistieron en su empeño y decidieron no presentar el examen de oposición a la plaza de Primaria.

Durante esos periodos, se pensó por poco tiempo, abrir la posibilidad de permitir el acceso de manera oficial de los hombres como docentes a la Escuela Normal Preescolar. Sin embargo, así como se consideró en algún momento dicha posibilidad, se centró un gran

hermetismo en torno al proyecto y se cerró sin previo aviso; guardándolo en el baúl de los buenos recuerdos.

Dicho pilotaje de capacitación que se mencionó párrafo arriba, surgió de una necesidad de cubrir la demanda de Plazas educativas del nivel preescolar porque todavía no egresaban las educadoras de esa generación.

Afortunadamente, de ese proyecto, existen actualmente en Yucatán, dos educadores en el sistema transferido y uno en el sistema estatal, quienes están en servicio todavía.

Como se mencionó con anterioridad, la mujer ha sido la única persona capacitada para ejercer en el nivel preescolar. Es por ello, que cuando algunos varones nos damos la oportunidad de ingresar a este nivel, algunas educadoras comienzan a hacer conjeturas sobre nuestra supuesta “incapacidad” para atender a niños y niñas pequeñas y están muy pendientes de nuestro trabajo, de los posibles errores que pudiéramos cometer. Inclusive, algunas de ellas, dejan de hacer ciertas actividades como cargar cosas, subirse a una silla, etc., delegándonos dichas responsabilidades.

Por otra parte, tienden a cuestionar nuestra masculinidad al momento de acceder a un contexto netamente femenino. Esto explica por qué cuando una mujer trabaja en empleos típicamente masculinos como la albañilería, se les dice en forma despectiva, que son machorras, tortilleras, etc.

El predominio de las mujeres en la participación del profesorado en los dos primeros ciclos de educación básica resulta evidente, ya que en la realidad lo que priva es casi la total ausencia del hombre como docente de Preescolar. (Específicamente en el Estado de Yucatán, en el sistema estatal y transferido). Es importante considerar, que el magisterio es un sector feminizado en el cual la masculinidad está presente.

Con base en lo anterior, queda explicitar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se construye la Identidad masculina en los educadores varones del nivel preescolar en un espacio feminizado?

2. JUSTIFICACIÓN

Esta justificación no tiene una sola dirección, ya que el análisis de la Construcción de la Identidad Masculina gira en diversos sentidos que a continuación se explican:

a) El Nivel Preescolar

En el nivel preescolar se conjugan una variedad de factores que favorecen a quienes participamos como docentes para que desarrollemos conocimientos, habilidades y experiencias significativas en nuestra profesión. Es por ello, que las y los que trabajamos en este sistema educativo nos preocupa el desarrollo integral y armónico de niñas y niños de 4 a 5 años.

Comprender el desarrollo infantil es un tema muy complejo; Importantes autores como Piaget, Wallon, Vigotsky, Montessori, Winnicott, reconocen que el desarrollo por el que pasan tanto niñas como niños, debe ser integral. Al realizar sus estudios, cada uno de ellos centró la atención en aspectos específicos, como son: la construcción del conocimiento, la influencia social y sus interacciones, la relación entre pensamiento y lenguaje, o bien la importancia de las primeras relaciones afectivas en dicho proceso de desarrollo.

Es por ello, que el propósito fundamental de la educación preescolar, es favorecer el desarrollo integral infantil, con la intención de formar seres autónomos, críticos, participativos, creativos, independientes y seguros de sí mismos. Concibiendo al desarrollo integral bajo la dinámica de cuatro dimensiones: afectiva, social, intelectual y física.

Para lograr este propósito, el nivel preescolar se fundamenta básicamente en la teoría psicogenética, para la cual, los sujetos(niños y niñas) son considerados(as) como seres individuales y sociales, con características propias que les permiten su desenvolvimiento en un contexto, espacio y tiempo determinado, en el cual convergen aspectos tanto biológicos y axiológicos como socioculturales; que se encuentran en permanente interacción mediante el aprendizaje cotidiano y la manipulación de objetos concretos.

Una de las herramientas principales que se utilizan en el nivel preescolar para lograr lo anterior, es considerar las manifestaciones lúdicas de las y los niños que se generan tanto en las actividades libres y cotidianas, como en el trabajo por proyectos. (Ver apartado del Programa de Educación Preescolar)

Trabajar por proyectos es planear juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, (jugar, moverse y hablar) y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos.

En el trabajo cotidiano con las niñas y niños preescolares dentro del contexto áulico y escolar, se configuran una multiplicidad de factores que responden a la complejidad social que inciden en la problemática axiológica, y de la que se ocupan disciplinas tales como la sociología, la antropología, la psicología y la pedagogía.

En la antropología y la sociología se habla de los valores y según las corrientes de pensamiento, se las identifica con la cultura, con la tradición, con la moral o con la ideología.

El estudio de los valores, también ha sido abordado por la psicología y la pedagogía como intenciones operativas e instrumentales, siendo conceptualizadas como actitudes ya internalizadas o necesarias que se adquieren mediante el proceso enseñanza- aprendizaje o en el proceso de socialización formal o informal. Uno de los espacios culturales donde se reproduce lo anterior, es la escuela.

En contraste con otras profesiones, se considera que las educadoras y los educadores somos parte sustantiva del manejo de grandes masas, por lo que se busca en todo momento, o en partes, (según el punto de vista) de propiciar y favorecer el pensamiento analítico, reflexivo y crítico de las personas en todas sus manifestaciones y expresiones ideológicas, sociológicas, psicológicas y educacionales.

b) Vinculación con la Perspectiva de Género

Habitados a la existencia de modelos opuestos pero a la vez complementarios (hombres y mujeres) constituyen la base a través de la cuál organizamos, juzgamos e interpretamos todo aquello que conocemos y que debido a las diferencias de género entre las personas, cualquier intento por cambiar los paradigmas establecidos, podría interpretarse como una permuta de roles, atribuyendo al hombre lo que hasta ahora corresponde a la mujer; y viceversa.

Una idea más o menos generalizada es que a las mujeres y a los hombres les corresponden actividades diferenciadas a partir de su sexo, como si esto fuera algo natural:

- A las mujeres: lo doméstico, la atención y cuidado de la familia y de otras personas, por eso es socialmente aceptado el que haya maestras, enfermeras, secretarias, trabajadoras sociales, empleadas domésticas, asistentes educativas, puericultistas, meseras y afanadoras.

- A los hombres: se les reconoce socialmente su desempeño en los ámbitos de la producción y lo público; es decir, la realización de actividades que tienen que ver con el mundo laboral, jefatura y dirección de algún departamento u oficina, liderazgo y representación de grupos amplios, por ejemplo.

Con relación a lo anterior, Marcela Lagarde (1997) dice que a las mujeres se las ha formado para ser “seres para otros” porque han cumplido históricamente con la tarea asignada. Sin embargo, a los hombres se les asigna la invención, la política y el poder.

Los símbolos culturales, creencias y mitos remarcan constantemente la idea sobre lo que supuestamente deben ser los hombres y las mujeres. “Los niños no lloran, las niñas atienden a sus hermanos.”

Estos dichos o creencias se relacionan con leyes, normas religiosas, reglas sociales, planteamientos educativos y políticos que promueven concepciones e interpretaciones del ser hombre o mujer. Lo anterior afecta en la construcción subjetiva de la personalidad de cada individuo, es decir, en su identidad sexual y de género.

Todos estos factores, además de lo relacionado con el sexo y la etnia, por ejemplo, no siempre están integrados de manera coherente, sino incluso pueden llegar a contraponerse porque existen identidades socioculturales, individuales, históricas, colectivas y sociales las cuales están en constante transformación, es decir, son dinámicas.

Aún cuando en el presente siglo de las transformaciones sociales, económicas y políticas han afectado la vida de hombres y mujeres, cada vez más, se incrementa el número de mujeres en el mundo laboral, y en ellas, recae toda la responsabilidad de los espacios de la reproducción biológica y social (educación, formación de hábitos y valores, bienestar de la familia y el trabajo doméstico).

Esta es una realidad que hay que reconocer y analizar desde la perspectiva de género, para precisar cómo se polariza la percepción y la actuación de los hombres y las mujeres a partir de hechos y sucesos que se han construido histórica y socialmente.

Un ejemplo concreto de la idea anterior, es cómo los juguetes que se asignan tanto a niñas como a niños enfatizan las marcadas diferencias entre el ámbito público y el privado. Reforzando así, la idea estereotipada de que el hombre es a la calle como la mujer a la casa.

Traspolando lo anterior al terreno del humanismo, se dice que es sinónimo de que el ser humano sea libre en su forma de ser, de pensar, actuar y ver el mundo. Y en cuyo interés radican precisamente los valores, los sentimientos y el predominio de la dignidad humana. Es por ello, que el humanismo es una corriente filosófica compatible al feminismo porque busca dignificar a las personas.

Para Heidegger “significa meditar y cuidar que el ser humano sea humano” (Citado en HIERRO, SEP: 1996: 5)

Graciela Hierro “considera lo humano como lo propio de ambos géneros y que comprende la realidad en forma binaria.” (Idem)

El feminismo ha contribuido a desnaturalizar la subordinación inherente de las mujeres, a partir de un proceso evolutivo de construcción que utiliza como herramienta de y para el cambio y transformación de estructuras ideológicas e históricas de opresión, a la categoría del género.

Pierre Bourdieu² diría que el concepto de género estructura la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social, que implica el establecimiento de relaciones de poder en el control y acceso a recursos, materiales y símbolos.

El término género lo empezó a utilizar la Psicología médica para estudiar las diferencias entre los hombres y las mujeres. Sin embargo, la categoría de género ha sido usada de distintas maneras.

Algunas la plantean para referirse a la problemática que viven las mujeres, a la condición social y a la subordinación, a la desigualdad a la que se enfrentan y han sido objeto ante una estructura social determinada.

Pero el término trasciende o apertura su horizonte, al momento de que se expresa la necesidad de incluir a los hombres bajo esta gran cosmovisión politizada, interpretativa e ideológica, como señala Joan Scott (1996) hablar de la problemática de las mujeres remite siempre a la problemática de los hombres, por ello se retoma la definición que la autora hace sobre el concepto del género:

² Sociólogo Francés que ha contribuido con aportaciones teóricas e interpretativas de la realidad, en relación con la “reproducción” y sobre el género.

“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (SCOTT, 1996: 15)

Con base en lo anterior, se puede decir que en México existe un marco jurídico y normativo suficiente y amplio para fortalecer la equidad de género en el ámbito educativo. Sin embargo, todavía se manifiestan grandes obstáculos de carácter intelectual, pero sobre todo, cultural y social, que impiden que se vea con buenos ojos, la entrada de hombres al nivel preescolar. Por aquello de que su masculinidad se viera disminuida o bien, porque pudieran correr peligro las niñas o los niños.

Igualmente cuando evocamos el concepto educación, tiene múltiples acepciones, por lo cual, nuestra percepción es distinta en lo referente a su historia, su evolución, sus aportes a la humanidad, su fundamentación psicológica, ideológica y pedagógica, así como las diferentes corrientes teóricas que tratan de explicar ya sea en forma cuantitativa o cualitativa, todos los sucesos educativos que pueden ser realizados por las mujeres y varones docentes

Todas esas corrientes teóricas no hubieran entrado en acción, sin la participación activa de la escuela la cual involucra a los espacios sociales y culturales donde se construyen las relaciones entre las mujeres y los hombres, y la influencia hegemónica que estos aparatos ideológicos, ejercen dentro de la sociedad como la Iglesia, la Familia y la Escuela, por citar a algunos.

Esto no quiere decir, que el Estado y los Medios de Comunicación no sean importantes, pero existe la necesidad de enfocarse específicamente a la familia y a la escuela, porque son las primeras Instituciones encargadas de la educación de las niñas y los niños.

La familia como Institución educativa se ha transformado en lo referente a los aprendizajes sobre la construcción social del género entre hombres y mujeres, se ha mantenido vigente con algunos brotes de cambios significativos.

Un ejemplo concreto se refiere a la transformación estructural de una familia extensa integrada por más de dos generaciones a una familia moderna integrada sólo por la madre, el padre, los hijos y las hijas.

Hoy es necesario reconocer que no existen familias idénticas, sino los estudios de género comparten tanto visiones críticas de la sociedad y de la cultura de quienes los han realizado, como convicciones de que las realidades cotidianas que se estudien no son inmutables.

Tampoco se puede negar el papel socializador de la escuela y las familias, pero hay que reconocer que cada contexto, tiene escenarios diferentes donde transcurre la vida cotidiana de las personas y que cada cual aporta su propia individualidad para configurar un determinado tipo de sociedad y cultura.

Tanto en la escuela como en las familias se necesita que cuestionemos la serie de mitos, estereotipos y arquetipos socioculturales que han configurado a través de la historia la identidad de lo que tradicionalmente se considera debe ser un hombre y una mujer.

El acto de la crianza paterna es un elemento fundamental en la construcción de la personalidad del ser humano, sea producto de una influencia positiva o negativa por parte del progenitor hacia sus hijas e hijos.

Hasta mediados del siglo XX, y más específicamente en la década de los 70'S, el papá era básicamente el que castigaba; se le respetaba cuando estaba durmiendo, era (o sigue siendo) a quien se le rendían cuentas por lo acontecido durante el día, el que le echaba la culpa a su esposa de que tanto sus hijas como sus hijos fueran mal en la escuela y que no escuchara por aducir – “no tengo tiempo para atenderte, tal vez, mañana”.-

En otras palabras era una figura autoritaria y proveedor económico de la familia. Sin embargo, permanecía ajeno a los eventos más importantes y de la crianza de sus hijas e hijos, por la creencia estereotipada y mitificada de que era obligación de SU mujer, encargarse de todos esos menesteres.

Actualmente se empiezan a generar cambios muy significativos en lo referente a la paternidad; ya que los padres jóvenes modernos, se involucran en actividades domésticas y de cuidado, atención y crianza de sus niñas y niños.

Es decir, comparten más las dobles o triples tareas que hasta ahora, eran exclusivas de las mujeres y por lo que ellas no recibían recompensa alguna más que reclamaciones de toda índole. Inclusive si éstas, eran económicamente activas en el mundo laboral.

Debemos entender que los varones también son capaces de dar amor, ternura y de expresar sus más profundos sentimientos. En otras palabras, no son solamente razón, fuerza, violencia o símbolo de poder.

Desafortunadamente, en muchas otras culturas, razas, etnias, ajenas a la mexicana (aunque se da en un índice menor respecto a las otras) no es aceptable por ningún medio, que el hombre se comporte de esa manera tan “rara”. No obstante, hay que enfatizar, que si los varones, dejaran en lo más profundo del mar, todas esas actitudes estereotipadas y constructos sociales de lo que supuestamente debe ser un hombre, no habría, por ningún lado, barrera sociocultural que les impidiera ser mejores padres.

Los hombres de hoy, nos vemos inmersos en tareas consideradas sociales y culturalmente feminizadas como barrer, lavar los platos, hacer la comida, ir al súper, entre otras más actividades que nunca nos imaginamos realizar cotidianamente. Probablemente nuestros padres jamás las hicieron por conservar modelos machistas.

Es más, no es de extrañar, que se plantearan si es más mujer que hombre por realizar dichas actividades; O bien, que se recrudezca el temor de que su hijo acabe en un estado de “confusión” en el cual no sepa distinguir su propia identidad.

Sin embargo, todavía existen aspectos como la intolerancia a las muestras de cariño entre varones, lo cual es mal visto por la sociedad. Este imaginario social permanece estático y quizá se modifique o no, con el tiempo.

Otro suceso relevante es el referido al hecho de que en la Ley Federal del Trabajo, no está escrito por ningún lado, que un varón pueda salir por paternidad debido al nacimiento de una hija o un hijo. Cuando esto sucede, es porque en el empleo o en algún centro educativo, probablemente se le da un permiso especial, pero no por mucho tiempo.

c) Aportaciones a la Práctica Docente

Por último, para finalizar este apartado y relacionarlo con lo anteriormente expuesto, me gustaría hacer una reflexión del presente trabajo de investigación, el cual, proporcionará algunos beneficios para entender cómo los docentes de preescolar vivimos y construimos nuestra masculinidad dentro de un contexto feminizado.

Inclusive, considero que la justificación de este trabajo de investigación, servirá de punto de partida para los otros compañeros educadores que en algún momento han compartido los mismos sentimientos, dudas y experiencias, por trabajar en preescolar.

De igual manera, sería un auxiliar pedagógico para aquellas educadoras que se atreven a correr el riesgo, de comprender todo el proceso evolutivo que hay de trasfondo en cómo y por qué los varones educadores, construimos nuestra masculinidad dentro de las instituciones educativas preescolares. Aún cuando tal vez, en un principio de nuestras respectivas prácticas, tuvimos nuestros temores y nos asaltaba la gran interrogante de poder con esa gran tarea que curiosamente nos habían asignado.

En tal sentido, quizá para hacer comparaciones entre el trabajo de las educadoras que se las capacitó para ello, o bien, el de tres profesores de primaria habilitados al nivel preescolar y que supuestamente, no estaban capacitados para atender y trabajar con niñas y niños de 4 y 5 años. Conjeturas o no, forman parte de la realidad y de la historia que vivimos los educadores del sistema estatal y transferido del Estado de Yucatán.

Aunque no es un propósito explícito de esta investigación, considero que pretender erradicar dentro de las actividades cotidianas con las niñas y niños, el sexismo y el androcentrismo que existe en las aulas escolares, sería importante el compromiso moral de quien o quienes pretendan modificar dichas actitudes y estereotipos en sus respectivas prácticas educativas.

Al reflexionar sobre lo anterior, nos proporcionaría los elementos suficientes para que en el futuro, tanto niñas como niños tengan las mismas oportunidades de elegir libremente en qué contexto trabajar y desarrollarse sin temor alguno ni bajo el yugo de la sociedad por haber decidido correctamente.

Otro de los beneficios importantes, es la gran utilidad de este trabajo para comprender qué sucede en las interacciones entre maestras y maestros en relación con las niñas y niños, madres y padres de familia dentro del contexto escolar y ante la mirada curiosa de Autoridades educativas, municipales, estatales y federales.

Sin lugar a dudas, esta Tesis, surge también de un sentimiento propio y de la necesidad por erradicar la falsa idea de quien trabaja en un contexto feminizado es homosexual o tiene problemas de identidad; cuando de lo que se trata, es de una preferencia o un gusto por trabajar con niñas y niños pequeños.

Es muy importante darnos cuenta, que el problematizar nuestra práctica educativa consiste precisamente en estar atentos a todos los detalles que están inmersos en el contexto en el que trabajamos. Tomando conciencia de nuestras responsabilidades, nuestros compromisos, nuestros valores y para poder utilizar nuestra libertad como una cualidad inalienable del ser humano.

De igual modo, nuestra actividad está llena de ricas experiencias y satisfacciones, así como de errores o fracasos. Por lo que habrá que atesorarla como algo muy especial en nuestras vidas; al igual que a nuestras familias.

Sin embargo, considero que lo medular de esta investigación educativa, consistirá en interpretar y analizar por un lado, que a pesar de que el imaginario social tiene una idea preconcebida de lo que significa la masculinidad, será a partir de ese hecho, que los docentes hombres del nivel preescolar podrán construir su identidad al realizar una actividad considerada histórica y culturalmente femenina.

Es decir, la construcción de lo simbólico a partir de los espacios, de las representaciones. Por otro lado, consiste en reconceptualizar el trabajo pedagógico y la función de los varones como maestros de enseñanza preescolar.

Igualmente, se le podría dar reconocimiento al propio trabajo tanto de educadores y educadoras como un asunto prioritario y de vital importancia en la configuración del Sistema Educativo Nacional.

Inclusive dentro del propio magisterio el nivel preescolar sería el trampolín para transformar y generar actitudes y pensamientos que vayan encaminados a favorecer la igualdad de oportunidades entre los géneros masculino y femenino, así como la equidad de un trato más justo, solidario y cooperativo.

Pero al mismo tiempo, en el futuro, ventilar la posibilidad con aquellos varones que tienen la convicción moral de ejercer como docentes de preescolar y por infinidad de obstáculos no lo han hecho, puedan estar convencidos de que cada cual, probablemente va construyendo en forma diferente su concepto sobre la masculinidad.

Además, sería muy enriquecedor y gratificante el constante aprendizaje y el intercambio de experiencias, no sólo con los otros compañeros educadores, sino también, con las educadoras.

De aquí la importancia que deba existir además de la mujer, el hombre como profesional de la educación preescolar.

La necesidad de revalorizar la presencia de docentes varones en los planteles educativos del nivel preescolar, está relacionada con la tarea y responsabilidad que tanto mujeres como hombres pueden hacer de la educación como facilitadores de los aprendizajes de los niños y niñas que atienden en la escuela.

Sin embargo, habrá que profundizar en los alcances y limitaciones que se generan en la construcción de la identidad masculina dentro del ámbito educativo; estableciendo, además, una relación de cómo también las familias pueden influir en dicha conceptualización, al emplearse casi exclusivamente mujeres como maestras de educación preescolar.

En este mismo sentido, considero que se requiere vocación y cuya esencia radica en el ser o deber ser de la maestra o el maestro, para obtener igualdad de oportunidades dentro de este contexto feminizado.

3. PROPOSITOS

PROPOSITO GENERAL:

- Analizar la construcción de la identidad masculina de los docentes hombres en el contexto feminizado de la escuela preescolar en Yucatán.

PROPOSITOS ESPECIFICOS:

- Analizar conceptualmente la masculinidad y la feminidad bajo la perspectiva de género.
- Describir y analizar los roles, estereotipos y arquetipos sociales e históricos que la cultura ha permeado sobre lo que se considera masculino y femenino.
- Analizar algunas corrientes teóricas que estudian la construcción de la identidad masculina.
- Describir e interpretar las actitudes, hábitos y comportamientos de los maestros de preescolar relacionados con la construcción de su masculinidad.

4. METODOLOGIA

La experiencia de entrar al mundo mágico de la investigación es una aventura llena de misterios, fracasos, indagaciones y experiencias, las cuales se insertan en el campo del conocimiento.

Es un viaje fascinante que involucra ciertas macrohabilidades (aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer) y que recorren un complejo sistema de valores, prácticas, discursos, etc. de quien investiga o se atreve a hacerlo. Sea éste novato o con experiencia.

De cualquier manera, el investigador narra, describe, registra, observa, compara, habla y expresa lo que interpreta de la realidad que le interesa y está motivado a explicar. Cada momento, cada situación, cada comunidad, cada fragmento de la vida cotidiana tiene un complejo sistema de códigos, símbolos, creencias, mitos, que giran en torno al aprendizaje de los fenómenos socioculturales e históricos del campo de las Ciencias Sociales o naturales.

Con base en lo anterior, tal y como dice Luis Jesús Galindo Cáceres “el comportamiento del investigador depende de ese marco de identidad y alteridad. En el momento del contacto con una configuración que se pretende hacer explícita y entenderla, todo ese marco se pone en funcionamiento.” (GALINDO 1997: 27)

En la investigación social, se necesita agudizar los sentidos para estar alertas a los detalles o contingencias que se pueden presentar mientras se realiza la investigación. Por ello, en el oficio de buscar la información como cita Galindo, se encuentran dos subjetividades: la del sujeto investigador y la del sujeto investigado. (GALINDO, 1997: 174)

Por tal razón, quien se aventura en dicho campo de acción, puede valerse de los instrumentos adecuados para lograrlo (cuestionarios, entrevistas, etc.) dependiendo de la metodología que vaya a emplear. Sea ésta cuantitativa o cualitativa. Como es el caso de la Historia de Vida que en esta Tesis se conceptualiza como el Objeto de Conocimiento y que se presentan de forma completa en el **Anexo 1**

Con el propósito de profundizar en esta investigación en relación con la interpretación y análisis de los elementos y espacios socioculturales, es necesario explicar, entonces, que la metodología de las historias de vida aplicada a los entrevistados, permitió observar e interpretar cómo influyeron históricamente los estereotipos de la familia en la decisión de trabajar en un contexto feminizado y hasta qué punto, la identidad masculina de los docentes del nivel preescolar en el Estado de Yucatán, pertenecientes al sistema estatal y transferido, se ha modificado en dicho ámbito.

En este sentido, la génesis de la historia de vida como metodología de investigación no es reciente; ya que tiene varias décadas de conformación y transformación en su dimensión específica dentro de las diferentes disciplinas enfocadas a la investigación cualitativa.

La historia de vida más que un elemento sobre el que se decide, es una opción de aprendizaje, de experiencia y de comunicación que se aproxima a lo sociocultural.

La historia de vida es un término que está enfocado al campo de acción de disciplinas como la antropología, la psicología y la sociología. Inclusive, desde sus orígenes, ha trascendido las barreras impuestas por la propia investigación.

Aún cuando es diferente a las otras líneas de acción, como la historia oral y el enfoque biográfico, coincide con éstas, en los contextos institucionales y académicos, donde lo relevante es cómo a partir de perspectivas analíticas y teóricas tan semejantes, se abren las posibilidades de interacción y comunicación de inquietudes, enfoques, experiencias, procedimientos y resultados de cómo se estudia e interpreta objetiva o subjetivamente, la problemática a investigar.

Jorge Aceves enfatiza que:

La historia de vida es un proyecto de investigación acotado en torno a un solo individuo, donde lo que importa es la experiencia y trayectoria de vida de tal sujeto y no, particularmente, un tema concreto de indagación. La autobiografía sería el término usado para referirnos al tipo de documento que se produce en la interacción entre el investigador y el narrador/ informante. Así, cada historia de vida tiene como su centro de análisis una autobiografía, aunque no se reduce a ello. (ACEVES, 1998: 211)

La historia oral como la de vida, experimentan en su campo de acción dos líneas paralelas de investigación: Procedimiento directo e indirecto.

El primero, comparte con otras disciplinas sociales la necesidad de partir hacia su campo de trabajo, precedido con un protocolo de investigación definido y con claridad de los objetivos, procedimientos y utilización de los resultados, requiriéndose la coparticipación de los informantes, los cuales no son sólo considerados objetos, sino sujetos en el proceso de la investigación.

La segunda opción, es una alternativa que enriquece y complementa a la vía directa; ya que por otros medios y con diferentes recursos accede a conjuntos de testimonios escritos u orales.

Jorge Aceves hace hincapié en que:

La información recabada por vías indirectas, requiere un trato analítico distinto a la recopilada directamente en el campo, ya que esta versión convocada, es generada e instalada por escrito o en cassette, por iniciativa, selección y dirección de los propios participantes o informantes/ concursantes. Las dos opciones de recopilación e investigación no son por lo tanto alternativas, sino más bien paralela y complementarias. (ACEVES, 1998; 222)

En síntesis, y para cerrar lo relacionado a historias de vida, sería un error, centrarse sólo en el procedimiento de recolectar y sistematizar la parte autobiográfica de lo que relata el investigado; ya que ese sólo suceso, conforma la parte empírica o materia prima para el trabajo de investigación que utiliza esta metodología.

En ese sentido, lo que procedió, es construir paralelamente con los otros educadores, todas esas redes de significados que están implícitas en las fotografías, en sus relatos, en las relaciones con sus familias, en su trabajo y que de alguna manera, pertenecen a una parte de la realidad. En otras palabras, se reconstruyeron sus propias historias a partir de interpretar a profundidad, cómo la sociedad y la cultura han contribuido en la construcción objetiva y subjetiva de sus propias identidades.

Por ello, la metodología propuesta estuvo enfocada a dos educadores; uno que trabaja como director de un plantel preescolar perteneciente al sistema estatal (**Nelson**) y otro que labora como docente frente a grupo en el sistema transferido (**Paulino**); a los cuales, se les visitó en sus domicilios. Procurando con ello, que el propósito de esta investigación, se cumpla en un contexto de preferencia informal. Así, la información que se recabó durante todo el proceso, es más confiable.

En este tipo de entrevistas a profundidad, los interlocutores tienen dos funciones **1)** revelar su propia manera de ver e interpretar las cosas y **2)** describen lo que sucede, la manera en que se producen dichas situaciones y el modo como los otros perciben o interpretan la realidad.

A su vez las entrevistas en profundidad según Taylor y Bogdan, citados en ACEVES: 1998: 100) tienen las siguientes características principales y desventajas que se presentan a continuación:

Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.

- a) Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. Especialmente cuando se quieren estudiar acontecimientos de pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenarios o personas.
- b) El investigador tiene limitaciones de tiempo en lo referente a la ubicación de los contextos, informantes, etc.
- c) La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas.

Desventajas:

- a) Las entrevistas pueden generar falsedades, engaños, exageraciones y distorsiones en la comunicación verbal.
- b) Las personas hacen, dicen y expresan cosas diferentes.
- c) Desconocimiento del contexto por parte del investigador.

Es precisamente a partir de dichas desventajas que se enfatiza la importancia de utilizar en una investigación de carácter cualitativo a las entrevistas en profundidad, para conocer todas las relaciones interactivas entre los sujetos que intervienen en el **proceso- producto** del encuentro cara a cara. Por lo cual, son necesarios dos aspectos: **a) primero**, que la persona a quien se le investiga tenga el tiempo necesario y **segundo**; que pueda hablar sobre experiencias, creencias, aprendizajes de vida y externar abiertamente sus emociones más profundas sin remordimiento ni temor alguno. Es decir, tenga total confianza y seguridad para hacerlo.

Según Taylor y Bogdan sustentan que la expresión “**entrevista en profundidad**” se refiere al hecho mismo de la investigación cualitativa. Es decir, un encuentro dirigido cara a cara entre el investigador y el investigado. (Taylor y Bogdan, citados en ACEVES, 1998: 101)

Con base en lo anterior, la relación que se establece entre quienes intervienen o participan en el proceso, se traduce en una plática entre iguales, en la cual, no se buscan expresamente respuestas sin sentido, sino el Cómo, Qué y Cuándo formular preguntas adecuadas en el momento propicio para tal efecto.

En otras palabras, es participar en un proceso dialéctico y dinámico que permite hacer interpretaciones externas (**etic**) e internas (**emic**) produciéndose un juego de roles e interacciones entre los sujetos (as) protagonistas del asunto. Se establece un vínculo de comunicación muy fuerte, parecida al que ejercen un psicoanalista y su paciente en sus sesiones terapéuticas.

Enlazando el párrafo anterior, otro planteamiento es el que hace Ángel Aguirre Baztán al citar a Kennet Pike, quien distingue dos modos de hablar de una cultura: emic y etic.

Para este autor, estos sufijos proceden de phonemic y phonetic, siendo fonémica, la perspectiva que se centra en el estudio de las unidades significativas para el hablante (**nativo**), mientras que la fonética, estudiaría los sonidos del hablante desde el exterior a efectos lingüísticos (**observador**). Es decir, si el observador exterior, no está en sintonía, o no conoce qué tipo de lenguaje emplea el nativo, verdaderamente no podrá comprender la cultura. (Citado en AGUIRRE: 1998, 85)

Es por ello, que la entrevista en profundidad, es el instrumento más relevante para esta labor; no podría ser de otra manera. La comunicación es la madre de la humanización, de la progresión del sentido y del vínculo entre los hombres y de los hombres con el cosmos. La entrevista no se adscribe sólo a esta fase del trabajo, la entrevista cubre la estrategia de todo el proceso. (GALINDO, 1998: 135) El punto de partida es el contexto donde sale la situación de entrevista, la propia vida de interacción social. (Op. Cit. 142)

En este sentido, cuando un individuo entra en contacto con otro, lo guía una intención, un interés, una curiosidad o una perspectiva de lo que puede acontecer a una inquietud o a un impulso sobre lo que anhela o desea.

Con base en ello, Galindo Cáceres aduce que “el contacto entre ambos es un vínculo entre subjetividades que descubren la objetividad, la evidencia, y la convierten en objeto de observación y análisis. La entrevista es un encuentro de subjetividades donde la objetividad es descubierta” (GALINDO, 1998: 145)

El entrevistador debe estar convencido de lo que está haciendo y expresarlo, pues dicha motivación permite confianza y seguridad en el diálogo. Sin embargo, no es suficiente con entablar la comunicación con el otro sino como dice Galindo “los contextos informativos pueden ser la catapulta o la guillotina de la entrevista. En comunicación es muy importante lo que se supone que el otro sabe que yo sé que él sabe y que yo sé. Es labor del entrevistador informarse del contexto sociocultural del entrevistado. (Op. Cit. 146)

Considero necesario clarificar que se decidió utilizar la metodología antes descrita, porque se ajusta a las necesidades y requerimientos de este trabajo académico.

Aunque eso no me exime, estoy consciente que existen diversos métodos para llegar a resultados positivos. Independientemente si se realiza una investigación cuantitativa o cualitativa.

De cualquier manera, pienso que para poder dar respuesta a los propósitos de este trabajo y analizar un pedazo de nuestra realidad, en lo concerniente a **cómo construyen su masculinidad los docentes varones del nivel preescolar en un contexto feminizado**, la investigación cualitativa abre una gama de posibilidades interpretativas. Poniendo al investigador, dentro de un mismo proceso de investigación.

Para tal efecto utilicé como instrumentos de investigación para apoyar la metodología planteada en párrafos anteriores, una escala de valores (**ver Anexo 3**) y un guión de entrevista, (**Ver Anexo 4**). Los cuales me sirvieron en un primer momento, para realizar un pilotaje y observar la funcionalidad de dichos recursos. Posteriormente pasé al segundo momento, el cual es específicamente el trabajo de campo.

Otro de los instrumentos o herramientas que se emplearon para sistematizar y recolectar la información, fue la entrevista en profundidad.

En este sentido, los entrevistados permitieron que se grabaran las sesiones por lo que se recuperaron datos importantes al respecto. Especialmente en la transcripción y el análisis por categorías (Concepto de Hombre, Homosexualidad, Matrimonio, por citar ejemplos) durante el trabajo de Campo.

Posteriormente a dicho proceso, se les pidió a los docentes que leyeran las historias de vida completas integradas en una redacción para que validaran y aprobaran dicha información y se anexara al capitulado de esta Tesis.

No omito manifestar que también se diseñó, piloteó, aplicó, sistematizó e interpretó la información recabada de un grupo de educadoras quienes participaron en la propuesta **“Cuestión de Enfoque”** que está descrita detalladamente en el **Anexo 5**.

CAPITULO II

TEORÍA DE GÉNERO

El presente capítulo tiene como propósito fundamental comprender el fenómeno de la interculturalidad como una categoría de análisis histórica en la cual convergen diferentes enfoques ideológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, educativos y más. Esto es, para integrar una cosmovisión general de la simplicidad o complejidad de algunos paradigmas que se han dado en un tiempo y un espacio determinado y que de alguna manera, tratan de explicar racionalmente nuestra realidad con respecto a cómo entendemos la diversidad cultural pero bajo una perspectiva de género.

De igual forma, la estructura de este capítulo, nos permite transportarnos a algunas épocas históricas que nos antecedieron para explicar, el tipo de sociedad y cultura androcéntrica que no contemplaba por ningún lado, la presencia y participación activa de las mujeres, en los espacios públicos dominados por la hegemonía de los hombres y que al mismo tiempo, legitimaban al poseer todo el control sobre la sexualidad y cuerpo de las mujeres.

En este mismo sentido, en las líneas que nos preceden encontraremos algunos conceptos que tienen que ver por un lado, con lo referente a qué es cultura y diversidad bajo los enfoques de algunos autores, y por el otro, aparecen conceptos que tienen que ver con la construcción de lo masculino y lo femenino, el androcentrismo, la sexualidad y por supuesto, la relación existente de estos elementos, con el género; mismos, que son también explicados por los entrevistados en esta Tesis, en los que se recupera algunos fragmentos de la entrevista en profundidad (insertos en los capítulos) que se les aplicó para conocer cómo construyen su identidad en un contexto feminizado.

Asimismo, incluyo la fundamentación teórica que argumenta y que justifica el Movimiento Feminista que luchaba por la igualdad y equidad de derechos entre hombres y mujeres rescatando las diferencias culturales y sociales.³

También aparecen escritas diferentes connotaciones significativas con relación al sexismo del lenguaje y que en nuestros días, está comenzando a generar revoluciones epistemológicas más incluyentes.

1. DIFERENTES CONCEPTOS DE CULTURA Y SU RELACION CON LA HUMANIDAD Y LA NATURALEZA

En la última década del siglo XX se ha oído intensamente que se habla de conflictos multiculturales debido a la existencia de una diversidad de culturas, etnias, sociedades y formas de interpretar y racionalizar la realidad de la vida cotidiana y del propio universo.

Del mismo modo, la conformación de la construcción social de nuevas identidades entre el género masculino y el femenino, sus relaciones, la transformación de sus estructuras simbólicas, sus lenguajes y su sexualidad. Es decir, las semejanzas y las diferencias entre hombres y mujeres que desde una perspectiva biológica no podrían ser entendidas.

Es importante reflexionar conceptualmente sobre las diferentes significaciones que giran en torno al vocablo cultura para aperturar nuestro entendimiento en lo referente a la diversidad y darle el toque maestro con la lente del género. De esta manera se podrían detectar los puntos coincidentes o de divergencia entre cada una de estas categorías de análisis de forma más evidente.

Sin mayores preámbulos, si se parte de la explicación que Beatriz Aguilera Reija hace con relación a ¿qué es cultura?, entonces, nos referimos “al sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos que los miembros de una sociedad tienen y hacen entrar en juego mediante la interacción y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje” (AGUILERA cita a Plog y Bates, 1999:127)

Por lo anterior, sería necesario, identificar las características principales de la cultura:

a) Esta se aprende y es transmitida mediante símbolos; b) Es un todo integrado que se comparte diferencialmente mediante un dispositivo de adaptación.

³ Los conceptos de igualdad y equidad no son sinónimos, el primero, se refiere a que las actividades domésticas, privadas y públicas, pueden ser realizadas por ambos géneros, y el segundo, tiene que ver con la justicia, lo económico, etc.

Si retomamos la misma palabra cultura pero bajo un enfoque etimológico, se podría decir, que dicha palabra proviene del vocablo latino “colere” (cultivar), cuyo significado encierra un triple sentido: físico (cultivar la tierra), ético (cultivarse según el ideal de la humanidad clásica) y religioso (dar culto a Dios).

Este triple sentido del verbo colere abarca, por consiguiente, las tres líneas del accionar humano: la razón técnica, la razón práctica y la razón teórica, o sea, el hacer, el obrar y el saber

Hay que reconocer que el término cultura desde la época clásica hasta nuestros días ha tenido diversas transformaciones en cuanto a su significado lo que ha ocasionado que el lenguaje ordinario y el científico hayan cambiado.

En el lenguaje ordinario a veces se produce una identificación entre el significado del término cultura y las bellas artes. En cambio, dentro del campo de las ciencias humanas, se llama cultura a la situación social concreta en la que está inmerso un individuo. Es el denominado ámbito socio cultural.

Al respecto, uno de los entrevistados quien funge como docente frente a grupo del sistema transferido y que en lo sucesivo se le identificará en esta Tesis como Paulino, argumenta lo siguiente:

Cultura es la apropiación en un primer momento de las formas muy propias de ser, del contexto comunitario donde se desenvuelve el niño y que posteriormente son modificados o enriquecidos por la adopción de nuevas formas de pensar. Todo ello, influenciado por las relaciones con otros pueblos y lugares que tienden a modificar en forma positiva o negativa aspectos de las personas. **(Paulino)**

La cultura así entendida, engloba el conjunto de creencias, leyes, costumbres técnicas y representaciones simbólicas que caracterizan a un determinado grupo humano y lo distingue de los demás.

En este sentido, María García Amiburu concibe que “la cultura se refiere y está formada por el mundo de lo que podemos llamar artefactos, instrumentos, lenguajes e instituciones” (GARCIA, 1996: 80)

Hay múltiples conceptos que nos hablan sobre cultura, pero casi todas sus acepciones son polivalentes, excepto, algunas que las hacen antagónicas entre sí a los conceptos clave de cultura.

Este es el caso del planteamiento que hace Antonio Ariño con respecto a la necesidad de una socio génesis del concepto o de una revalorización desde el punto sociológico para establecer un concepto real que se pudiera manejar dentro del campo de la investigación científica.

Esto es, para que el concepto se pueda utilizar dentro de una ciencia más pura y racional que no deje margen a dudas. Es decir, romper con paradigmas ambiguos y complicados.

Con el encuadre que García Amiburu hace sobre el concepto cultura, trata de encontrar las posibles conexiones entre la naturaleza y la cultura del ser humano. En este mismo sentido, son rescatables también, las citas que ella retoma de teóricos como Gehlen, Spaemann, Rousseau, Hegel y Aristóteles.

Para el primero, “el ser humano, por lo tanto, ha de superar él mismo la deficiencia de los medios orgánicos que se le han negado, y esto acontece cuando transformamos el mundo con su actividad en algo que le sirve a la vida “(citado en GARCIA, 1996: 88)

Como el hombre no está adaptado a ningún medio, ha de organizarse para adaptar la naturaleza a sí mismo, para transformarla. “La esencia de la naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama cultura; y el mundo cultural es el mundo humano”. (Idem)

Desde un punto de vista antropológico, Spaemann, ha insistido en la existencia de dos conceptos de naturaleza. El primero de ellos, es un concepto naturalista- mecanicista, propio de la ciencia moderna. El segundo, es que la naturaleza se convierte en el reino de lo que ya es. (Op. Cit: 92)

Para Rousseau, lo natural no se muestra al final, sino que la naturaleza es puramente lo que está al principio. El hombre entra en la historia cuando sale de la naturaleza, de modo que la naturaleza e historia, naturaleza y cultura son antagónicas. (Citado en GARCIA, 1996: 93)

La naturaleza en general, y la naturaleza humana en particular, no pueden, por tanto, entenderse como autosuficiente y cerrada en sí. En este sentido, conviene recordar las críticas de Hegel a la noción Rousseauiana de la naturaleza: “lo que hay en el hombre de natural, si se deja completamente al margen del espíritu, es decir, de la cultura, no es nada más que la pura animalidad, pero, además, no una animalidad regulada en su despliegue con un orden físico biológico, sino con una animalidad anárquica y caótica”. (Op. Cit: 94)

La misma relación entre naturaleza y cultura puede observarse en un ejemplo aristotélico. El hombre es por naturaleza un ser que habla, pero obviamente no existe una lengua natural. La capacidad que el ser humano tiene por naturaleza de hablar, sólo puede ejercerse en un ámbito cultural.

La naturaleza no es, por tanto, algo que se oponga a la cultura, sino más bien algo que remite a ella. Así se puede afirmar que el hombre es por naturaleza un ser cultural. (GARCIA, 1996: 95)

Las manifestaciones de la modernidad se expresan en el ámbito de la cultura a partir de prácticas sociales que combinan costumbres, actitudes, perspectivas de vida, etc., ancladas en relaciones de nuestra sociedad. La cultura moderna en México, entonces aparece como la contradicción entre lo viejo y lo nuevo.

Las condiciones económicas de nuestro país tienen su expresión en las diversas formas de producción y reproducción de la vida cotidiana, donde se observa diáfananamente la relación entre los géneros. De tal forma, se advierte cómo las condiciones socioeconómicas que se generan dentro de este contexto, influyen más, a veces menos, en la redefinición de las identidades genéricas tanto de las mujeres como de los hombres.

Para explicar más claramente la idea anterior y no quedarnos con una visión tan general del concepto cultura interpretado bajo toda una variedad de corrientes teóricas y metodológicas que se derivan de la modernidad, es importante analizar la perspectiva que Pedro Córdoba Montoya ha denominado “el secreto de la cultura”, analizado desde el campo de la etnología y utilizando la forma más corriente de la tradición oral que es el chisme.

En otras palabras, cómo a partir de ese elemento tan cotidiano que permea las interacciones entre los sujetos, se va configurando toda una red de significaciones y simbolismos que se van construyendo socio culturalmente a partir del lenguaje.

Es por ello. Que cuando se hace mención del constructo de la identidad masculina no se la puede conceptualizar como un suceso inacabado sino como un proceso en constante transformación como es el caso de los entrevistados quienes finalmente van incorporando nuevas prácticas y creencias culturales a su manera de pensar y hacer.

Córdoba Montoya piensa que se puede aplicar a la cultura un sentido etnológico y enfatiza que:

La cultura es lo olvidado por la sociedad, es su inconsciente. No hay que concebir a la cultura como una suma integradora de procesos sociales, el enfoque funcionalista, sino al contrario, como una resta, quitarle cosas en vez de añadirle. La cultura es lo queda de la sociedad cuando se le ha quitado todo lo social. De ahí la ambigüedad de la teoría etnológica: rescatar lo olvidado. Pero cuando se ha rescatado lo olvidado, aún nos queda todo por hacer, hay que volver a olvidar todo, para poder interpretarlo. (CORDOBA, 1994: 83)

Partiendo desde la perspectiva del ser humano individual, la cultura es la totalidad de información interna o externa que recibe del grupo social al que pertenece. Tylor subraya dos rasgos sustantivos de la cultura: totalidad y complejidad. (ARIÑO, 1997: 28) Pero en este contexto, ya no es posible hablar de la cultura en forma simple sino hay que concebirla como algo más amplio y general.

Es decir, verla como algo plural, porque en sí el término se refiere tanto a una dimensión ontológica (la constitución del ser humano) como a una dimensión fenomenológica (las manifestaciones históricas de aquella) o bien, una dimensión axiológica (los valores del individuo).

Sin embargo, retomando el enfoque antropológico de Tylor se puede agregar a las dimensiones anteriores, la que se refiere a la inserción de las culturas en un esquema evolutivo y la evaluación de su aportación al proceso de cómo se explican las potencialidades del ser humano. Y en este mismo sentido, se genera la identidad masculina ya que entran en juego dichas dimensiones.

Es por esto, que el concepto de civilización de Tylor, se usa de forma inconsciente con un doble significado: unas veces es sinónimo de cultura como modo de vida; mientras que otras designa el estado supremo de la cultura occidental y se identifica, sin más, con dicho modo de vida específico.

2. UNA APROXIMACION A LA PERSPECTIVA DE GENERO Y SU RELACION CON LA DIVERSIDAD CULTURAL

A partir de lo anterior, podemos preguntarnos ¿qué es género? Porque a partir de esta perspectiva, se puede comprender cómo se construye simbólicamente la identidad de los cuerpos sexuados (hombres y mujeres).

La perspectiva de género está basada en la teoría de género y se inscribe en paradigma teórico-crítico y en el paradigma cultural del feminismo.

El análisis del género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista.

La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres.

Esta perspectiva reconoce en la diversidad de sexo, la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática.

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias.

Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las diversas y complejas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen.

En este sentido, para **Paulino** “*el género es la clasificación que suele darse a la especie humana para determinar su sexo*”.

Para Marcela Lagarde⁴ “el género es más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura”. (LAGARDE, Núm. 25: 20)

El género es la categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad. Esta a su vez, es definida y significada históricamente por el orden genérico.

Para Simone de Beauvoir el género es la construcción individual y social que se impone a un cuerpo sexuado; “No se nace mujer llega uno a serlo. No se nace hombre se aprende a serlo.” (MOYSEN, 1997: 245)

⁴ Antropóloga Feminista justifica que trabajar con el género es a partir de la sexualidad

Es decir, la identidad de las personas se construye individualmente mediante el conjunto de sus características sociales y subjetivas.

Como en todo procedimiento evolutivo de aprendizaje, así como todas y todos tenemos distintas habilidades de aprender y enseñar, se habla entonces, que el género está implícito en nuestras características sexuales, biológicas, etc., añadiéndose lo aprendido.

Por lo tanto el género es un modo de vida que se enseña y que se aprende. Así como todo lo demás (relaciones, actitudes, habilidades, conocimientos y demás aspectos) reflejándose así nuestra visión del cosmos y el papel que tenemos que desempeñar en la vida como sujetos.

De esta forma nuestra cultura, nuestra sociedad, nuestras familias y posteriormente la escuela, nos enseña que todo lo que debemos ser o somos es algo natural o hereditario y que no debe sufrir, por ninguna razón, modificaciones o alteraciones. Es decir, debe permanecer inmóvil e inalterable.

Al correr de los años, nos damos cuenta (en algunas ocasiones) que existe una abismal incongruencia entre lo que se nos ha enseñado y la realidad lógica de nuestra cotidianeidad. Es decir, aquello que hemos considerado como algo propio de nosotros, no lo es. Aprendemos que lo único natural que tienen hombres y mujeres es el aspecto biológico y fisiológico de nuestros cuerpos.

En este sentido, es importante mencionar que vivimos y crecemos dentro de una cultura y sociedad patriarcal la cual nos sumerge en un contexto lleno de prejuicios y estereotipos ideológicos que a través de las diferentes épocas evolutivas por las que hemos pasado, tanto mujeres como hombres, reproducimos la idea que no existe la igualdad y equidad (uno se refiere a que ambos géneros pueden y tienen las mismas habilidades para hacer cosas, tanto en los espacios públicos como en los privados. El segundo, se refiere a lo que es justo.)

Al respecto uno de los **entrevistados** expresa:

Mi esposa es originaria de una familia en la cual prevalece el machismo y la mujer es sumisa...ella sigue la misma actitud que su mamá...pero a pesar de ello, me alega sus derechos...que ella es esposa y no sirvienta ni criada y que a veces siente que yo la veo así. (**Paulino**)

Según Marcela Lagarde, el mito encuentra su sustento en la ley natural, se afirma que de manera natural, biológicamente, las mujeres y los hombres son iguales y valen lo mismo.

Igualmente enfatiza que a través de “procesos complejos de aculturación y endoculturación, aprendemos, desarrollamos, ejercitamos y mejoramos o empeoramos las enseñanzas de género que hemos recibido de múltiples mentores”. (LAGARDE, 1997: 88)

En otras palabras, Lagarde señala que:

Las culturas que nos envuelven y hacen comprensible la vida y manejable aún lo incomprendible, producen mitos que nos impiden mirar lo obvio o descalificar lo evidente. Y son las sociedades y las culturas, la historia y no los genes, ni la herencia, responsables de cómo somos mujeres u hombres y de lo que ocurre entre ambos géneros. (LAGARDE, 1997: 88)

Todo lo anterior tiene su explicación remitiéndose específicamente a nuestra niñez. Para comenzar nos dicen qué debemos hacer, sentir, pensar, hablar, reproducir o hasta jugar. Es más nos dicen qué color de ropa nos debemos poner y qué clase de juguetes deben tener los niños y las niñas.

Respecto a la ropa **Paulino** aduce que “*cuando voy a comprarles ropa a mis hijos, nunca les compro de colores considerados feminizados... mi esposa se encarga de las niñas y yo de los varones*”.

Estamos tan llenos y llenas de símbolos y significados dentro de esta sociedad androcéntrica, que incluso nuestro lenguaje nos esclaviza. El lenguaje es poder y es pensamiento. Se nos repite infinidad de veces – no juegues con esto, porque es de niñas – o bien, - no hagas aquello porque es de varones -.

A los niños se los educa en lo público y a las niñas en lo privado. Los niños tienen juguetes que representan simbólicamente un movimiento y por lo general, son los que se les regala normalmente en los cumpleaños (aviones, carros, soldados, etc.). Las niñas en cambio, sólo tienen juguetes que de alguna manera reproduce el rol doméstico y familiar. (Muñecas, juegos de té). En este tipo de educación se le ha asignado socialmente valor a lo público y desprestigio a lo privado.

Partiendo de la idea anterior, **Paulino** comenta lo siguiente: “*A mi hijo Miguel le construí una camioneta de madera... me gustó mucho ese juguete pero no tanto porque fuera varón sino que a mí me gustan mucho los carritos. En cambio, a mis hijas nunca que yo recuerde les hice ningún carrito... más bien unas bateítas con llantas*”.

Lo anterior enfatiza claramente la tendencia a legitimar (conciente e inconcientemente) el estereotipo existente que designa la cultura social sobre el tipo de juguetes que “pertenecen” tanto a niñas como a los niños.

En la cultura patriarcal,⁵ el hombre, los hombres y lo masculino ocupan el lugar privilegiado, las posiciones de mando y las riendas de control. En el mismo sistema, la mujer, las mujeres y lo femenino, ocupan lo secundario, lo inferior, lo devaluado, pero al mismo tiempo, tienen una identidad de sumisión y dominación ante los hombres. Es decir, se convierten en el objeto de la historia, de la economía, de la política, de la razón, de su sexualidad e inclusive del amor.

En este sentido, bien podrían las mujeres argumentar muy sólidamente, que en la actualidad, ya no se vive en una cultura patriarcal porque ellas mandan en la casa. Sin embargo, revisando la historia, ellas han sido objeto de múltiples vejaciones y humillaciones por parte de los hombres.

Al respecto Marcela Lagarde enfatiza que:

La violencia de género contra las mujeres es económica, jurídica, política, ideológica, moral, psicológica, social, sexual y corporal, los hechos violentos contra las mujeres recorren una gama que va del grito, la mirada y el golpe, al acoso, el abandono, el olvido, la invisibilidad y la negación de los mínimos derechos, hasta el uso de armas mortales en su contra. La violencia a las mujeres, incluye en su inventario la muerte. La muerte por amor, celos o desobediencia atrapa a mujeres aisladas y la muerte como recurso de exterminio social, llega a cientos y miles de ellas al mismo tiempo, pero también aisladas entre sí. (LAGARDE, 1997: 92)

En analogía con lo anterior, la misma autora reconoce que existe un feminicidio⁶ cuyo elemento está latente dentro de la cotidianeidad e historicidad de las sujetas y los sujetos que conforman el contexto social.

Sin embargo, hay que ir más allá de la reflexión empírica del mismo término; es decir “que abarque los procesos que conducen a ese exterminio, y definirlo como el conjunto de acciones que tiendan a controlar y eliminar a las mujeres a través del temor y el daño; y obligarlas a sobrevivir en el temor y la inseguridad, amenazadas y en condiciones humanas mínimas al negarles la satisfacción de sus reivindicaciones vitales.” (LAGARDE, 1997: 93)

⁵ Es una ideología muy radical que sólo contempla como única perspectiva válida, la visión que tiene el hombre del mundo.

⁶ Marcela Lagarde cita a Radford y Russell quienes definen el concepto de feminicidio como la política de exterminio de las mujeres.

La violencia de género contra las mujeres se profundiza como resultado de la coerción ejercida sobre sus decisiones reproductivas, la exposición a altos riesgos a causa de abortos clandestinos y la violencia generada en el marco de los conflictos armados y zonas militarizadas. (CEPAL, 1994: Coordinación Regional ONG)

3. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AMBITO EDUCATIVO

Con los enfoques anteriores sobre la cultura, es más fácil entender que la cultura de la diversidad surge del Respeto, la Tolerancia y la Libertad de pensamiento frente a la cultura de la homogeneización.

Cuando se habla de la diversidad se puede contemplar al género, las generaciones, las razas, los sexos, las etnias, a los discapacitados y discapacitadas, a los grupos y culturas minoritarias, los marginados y las marginadas, las diferentes sociedades, el mestizaje iniciado en la Conquista e intensificado en la Colonia, la conformación geográfica del Territorio mexicano el cual impone la regionalización, la desigualdad económica, entre muchos más aspectos que se podrían citar.

Por ello, México está pasando por una etapa transitoria en la que se promueve enfáticamente, una educación intercultural, en donde se rescaten y valoren precisamente esas diversidades de rasgos culturales de la propia humanidad.

Haciendo la analogía con la perspectiva de Tylor en relación con el concepto cultura y enfocándolo hacia la subjetividad femenina en la cultura occidental, Estela Serret, enfatiza que para poder explicar la identidad de ellas, se requiere de la explicación de dos objetivos: el primero, desplazar el problema de la identidad a la subjetividad social de las mujeres como una forma de eludir el planteamiento ontologista, y segundo, explicar los rasgos peculiares de esta subjetividad en nuestra cultura a partir de la interrelación de ciertos elementos que le son específicos.(SERRET, 1990: 156)

Por ello, la cultura Occidental (según la autora) “estaría definida por tres rasgos íntimamente relacionados entre sí; en primer lugar, por lo que siguiendo a Weber, llamaríamos el proceso de racionalización, después, por la llamada desmitificación del mundo y tercero por la creciente importancia de la científicidad en la prefiguración de los rasgos culturales. Estos tres procesos inciden decisivamente en las formas que adoptan todos los eventos, subsistemas y actores sociales que se producen al interior de nuestra cultura.” (Idem)

Por último, un rasgo que considero importante para entender más el significado de la diversidad cultural, es el que retoma Antonio Ariño al citar a Ruth Benedict donde explica que:

La cultura, es una pauta o un conjunto de patrones coherentes de pensamiento y acción, una organización coherente de la conducta que abarca la totalidad una sociedad. La cultura es hereditaria y aprendida, ni genética; tiende a la integración y coherencia, constituye configuraciones articuladas, es plástica, realiza la función de atar y unir a los seres humanos. Dado que no está biológicamente determinada, el resultado de su acción, es la diversidad (ARIÑO, 1997: 29)

Benedict analiza dos factores como explicación de dicha diversidad: la selección de rasgos y la combinación concreta de los rasgos seleccionados.

En la escuela, la apuesta por la diversidad pasa por reconocer y validar las diferencias que existen en las formas de hacer y de conocer; y que es necesario reformular en el curriculum de la Educación Básica, con la responsabilidad, pero también con la obligación de que tanto maestras como maestros evitemos caer en un apoltronamiento que se entroniza día a día si no hacemos algo por rescatar en la práctica docente lo específico de la diversidad.

En este sentido, la Convención de Beijing en uno de sus artículos enfatiza: “convencer a las mujeres y a los hombres de la necesidad de trabajar conjuntamente con los niños y jóvenes para acabar con los persistentes estereotipos basados en el género”. (Beijing Women 2000 UNICEF. Art. 7)

En este mismo sentido, la educación que se ofrezca tanto a niñas como a niños, deberá estar enfocada al respeto de la herencia cultural, lingüística, política e ideológica que pudieran ser diferentes a nuestra propia herencia y diversidad cultural.

Tomando en cuenta lo anterior, la diversidad cultural que se percibe en las aulas como dice Miguel López Melero “es una continuación de la vida acelerada de la sociedad de la postmodernidad, donde los patrones de estrés y de aceleración están impidiendo que nuestros hijos e hijas tengan la oportunidad de recrear la cultura”. (LOPEZ MELERO, 1997; 32)

La diversidad hace referencia a que cada uno de nosotras y nosotros nos caracterizamos precisamente, por la especificidad de ser individuos únicos, originales e irrepetibles.

4. LOS ESPACIOS DONDE SE CONSTRUYE EL GENERO

Es interesante ahora analizar a la Familia, la Escuela, la Iglesia, la Política el Estado y los Medios de Comunicación cómo los espacios sociales e históricos, donde la vida cotidiana es un factor importante en los procesos de socialización, interacción y organización de los sujetos con su contexto sociocultural.

Esto mediatizado por un cierto tipo de valores, creencias, prácticas, discursos, códigos, símbolos, costumbres e ideologías que enmarcan el dinamismo, especificidad y construcción de la identidad individual, colectiva y social de mujeres y hombres dentro de este mundo dado.

En este sentido, uno de los primeros espacios socializadores e institucionales es la familia, por su carácter patriarcal y “monogámico” la cual, a través del tiempo ha sufrido cambios estructurales y de organización.

Ejemplos concretos de ello, son que a finales del S. XIX y principios del XX, las familias eran numerosas y estaban constituidas fundamentalmente por varias generaciones (abuelos (as), padres, madres, hijas e hijos). Las costumbres, formas de relacionarse y el aprendizaje de los roles masculino y femenino era enseñado fundamentalmente en este contexto (ello no quiere decir, que sea el único).

Otro de los entrevistados que actualmente se desempeña como director de escuela del sistema estatal y que en lo sucesivo, se lo identificará como **Nelson**, explica lo siguiente:

“Yo siempre pensé que el concepto de familia sólo se refería a papá y mamá heterosexuales, pero en un examen de grado aprendí que también es familia las madres solteras, los homosexuales, etc.”(Nelson)

Como se puede observar, no existe un solo modelo de familia ya que cada una es diversa y diferente. A manera de ejemplo, (década de los 30) el mundo femenino era de corrección, suavidad, dulzura, atención y cuidado de los hijos e hijas, servicios a los maridos, buenas cocineras y amas de casa. Se esperaba que la mujer llenara su mundo con todo lo anterior y con su hogar.

En cambio a los hombres, se les enseñó a reprimir sus emociones, a demostrar resistencia física, dominio, dureza y poder. La importancia de la religión en el conjunto de la vida social llegaba a influir en la vida familiar, hasta el punto de que las faltas cometidas contra la familia se penalizaban legal y moralmente.

Vinculándolo con lo anterior, el otro **entrevistado** menciona:

Sabemos que aunque se ha tratado mucho de la equidad, de la igualdad con respecto al género, yo considero que falta mucho por hacer. La mujer es muy dependiente del hombre y el lugar que ocupa o le asigna la sociedad es justamente lo que se sigue troquelando. Por lo tanto, la mujer trabaja más que el hombre pues los quehaceres domésticos se comienzan desde temprana hora y hasta que ya todos se acostaron a dormir terminan. **(Paulino)**

La revolución industrial trajo consigo nuevas exigencias económicas y la necesidad de que el núcleo familiar se modificara lo redujo al conjunto padre, madre, hijas e hijos. El hombre deja de ser el único proveedor de la familia, debido a la inserción de algunas mujeres al mercado laboral, transformación del rol femenino y su lucha por conquistar un lugar distinto entre la sociedad; así como la dificultad de los varones por ejercer y asumir su responsabilidad paterna.

Con base en lo anterior, Orlandina de Oliveira explica que “cuando las esposas perciben ingresos similares o superiores el varón puede sentir amenazada su masculinidad, su papel de proveedor principal y su autoridad en la familia” (OLIVEIRA, 1998; 109)

Enlazando lo anterior, **Paulino** remarca que:

Desde el momento en que el hombre asume la responsabilidad de unir su vida a una mujer es porque está dispuesto a sostenerla, mantenerla y velar por sus necesidades... la responsabilidad del sustento, del vestido y todo lo que implica la cuestión material depende de nosotros los hombres... el hombre es el proveedor de la familia.**(Paulino)**

Por otra parte, hoy, es necesario reconocer que no debemos casarnos con el arquetipo de una sola familia idéntica y homogénea, sino el considerar la gran variedad y diversidad de ellas; contextualizadas según la región geográfica, el grupo étnico, por su estrato social, moral, social, ideológico, cultural y legal, entre muchos otros factores más. Por lo tanto, el hombre que asume la responsabilidad de unir su vida a una mujer como argumenta Paulino, no debe visualizarse bajo la mirada del hombre proveedor sino el que mira junto con su cónyuge, una misma meta que es la educación de los hijos.

Sin lugar a dudas, la familia ha evolucionado históricamente y ha resignificado su función actualmente (S. XXI) en la educación de los hijos e hijas. Especialmente en las primeras etapas del desarrollo y aprendizaje infantil, influyendo (positiva o negativamente) en la vida social, valoral y cultural de los sujetos; pero sobretodo, en su acceso al contexto institucional de la vida escolar.

La escuela es una institución intermedia entre la familia y la sociedad en la cual, se producen procesos de socialización. Sin embargo, cada ámbito tiene protagonistas, estructuras, características y escenarios distintos, en los cuales, los elementos que aportan para la formación de las personas constituyen una red de significados diferentes que entran en función de un complejo proceso de aprendizaje y producto del dinámico mundo social y cotidiano en el que vivimos. Es un contexto pensado y diseñado para conservar a las sociedades.

En otras palabras, la escuela debe ser la encargada de promover la adquisición de conocimientos y habilidades para convivir en la sociedad; contribuyendo al desarrollo de estructuras de pensamiento y cognoscitivas (independientemente de la familia teórica que lo sustente), Pero sobretodo, es la encargada de los procesos de adaptación de las alumnas y alumnos a la vida escolar.

Al respecto **Paulino** explica *“Algunas veces habemos personas que estamos bien capacitadas y orientadas en teorías educativas. Sin embargo en la práctica no buscamos la manera de aterrizar esas teorías y esos conocimientos”*.

Nelson complementa *“Una cosa es la que te dicen que es y otra cosa la que aprendes. Es como el caso de tu formación que estás listo para ser maestro y otra es que tú te enfrentes a un grupo. Estamos hablando de analogías”*.

De esta manera, el contexto escolar, también ha contribuido a producir y reproducir diversos roles y estereotipos así, como actitudes sexistas empoderándose en los discursos, las prácticas, el curriculum, los valores, etc., legitimando lo masculino y desprestigiando lo femenino.

Con base en lo anterior, Marina Subirats y Cristina Bruller en su investigación sobre el sexismo escolar, manifiestan la hipótesis de que la continuidad del orden patriarcal en los sistemas educativos, contribuye a la construcción del género masculino y femenino en alumnos y alumnas. Lo cual dependerá de las complejas relaciones entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época. (SUBIRATS Y BRULLET, 1998: 194)

En este sentido, **Paulino** argumenta: *“Yo estoy acostumbrado con mis alumnos a formar equipos de fútbol...como varón tengo algunas ventajas sobre mis compañeras. Puedo hacer “cerro”... y con respecto a las niñas, siempre tuve la idea que las niñas son delicadas por lo tanto, hay que cuidarlas”*.

Por lo que eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa, requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niñas y niños; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella, pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres; y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones. (SUBIRATS Y BRULLET, 1998: 217)

Por otra parte y estableciendo la conexión con el discurso anterior, cuántas veces nos hemos preguntado ¿Por qué ejerce tanta influencia la Iglesia en nuestras vidas? ¿Por qué genera tanto temor en la vida de las parejas casadas y no casadas? ¿Por qué tenemos que confesar nuestros más profundos sentimientos a un sacerdote que es tan humano como el más impío de los fieles? ¿Por qué cada vez más, la Iglesia Católica está perdiendo seguidores en todo el mundo?

Al respecto **Paulino** recuerda “*Asistí a platicar con el párroco sobre todo lo que es el sacramento de la confesión. Le comenté todo lo que yo estaba viviendo y haciendo y él me invitó a enderezar mi vida*”.

Las posibles respuestas a éstas y más interrogantes surgen en todo momento, y a cada minuto que vivimos intensamente dentro de nuestra realidad cotidiana. En dicho escenario, se mueven ciertos códigos, prácticas y discursos (por mencionar algunos ejemplos) que permiten a las personas refuncionalizar (en algunos casos) aprendizajes anteriormente construidos desde su niñez.

En este sentido, se pudiera pensar, que existen personas (y de hecho las hay), que se atreven a cuestionar profundamente el trasfondo político e ideológico que la Iglesia como institución, utiliza mediante un complejo sistema de valores, Leyes, códigos y dogmas (por citar algunos) para ejercer el control social.

La sociedad marca que la mujer se tiene que casar de blanco. Igualmente la Iglesia lo dice porque el color representa la virginidad de la mujer. El casarse de blanco es un valor y también una Ley. Se contradice esta ideología cuando los padres obligan a sus hijas a casarse de blanco con meses de embarazo. Como han faltado entonces les corresponde el vestido de color crema. (**Nelson**)

Es por ello, que se puede considerar a la Iglesia Católica como un espacio social que controla y domina las actitudes, los pensamientos y autonomía de los individuos. Sean éstos niños, niñas, hombres y mujeres.

Mantiene la Tesis inamovible de que el matrimonio es para toda la vida y la mujer debe obediencia y fidelidad a su cónyuge por que forma parte de su naturaleza tierna, amorosa, sumisa y abnegada. Es más, rechaza tajantemente la idea de que alguien que ha contraído matrimonio religioso (Ley de Dios), aún cuando se divorciara por lo civil (Ley Humana), difícilmente lo podrá hacer.

Al respecto **Nelson** comenta: *”La Santa Sede ha penetrado tanto en la concepción del matrimonio y la función social de la mujer en la sociedad que prácticamente las condena a asumir ese rol para toda la vida”*.

Pero si se diera la situación (como hay muchas dentro de la vida cotidiana), de que alguien osara casarse nuevamente por el civil, eso no lo exime de su compromiso ante Dios y pudiera ser excomulgado. Sin embargo, en la actualidad y ante la amenaza latente de seguir perdiendo fieles en todo el mundo, la Iglesia está buscando nuevas estrategias para frenar el fenómeno de la emigración de las personas a otras religiones.

En este sentido, Jessica Kreimerman argumenta que el gran problema de la Iglesia es cuando se imperializa, se institucionaliza y se dogmatiza; Paralizando todo y a todos a su alrededor. (KREIMERMAN, 1997: 58)

Para finalizar, es prudente destacar la influencia de los medios masivos de comunicación (especialmente la televisión) en la construcción de los roles masculinos y femeninos dentro de un contexto determinado como bien lo puede ser la sociedad, la vida política (no partidista) del ser humano o bien, la cultura.

Los medios de comunicación son variados y tienen diversas funciones y propósitos en la vida de los seres humanos. Sin embargo, la televisión es y sigue siendo, el medio audiovisual y de entretenimiento por excelencia porque fusiona la imagen y el sonido, mediante una compleja red de mensajes subliminales que pasa por los sentidos (del oído y la vista) y establecen una conexión con nuestro subconsciente (pensamiento). De este modo, las imágenes afectan al sujeto tanto por su forma como por su contenido, manteniéndolo enajenado.

Admiro de mi esposa, es que ella no tiene estudios pero le ha ayudado mucho la televisión. Ella ve el Show de Cristina, de Laura, Cosas de la Vida. Estos programas le han ayudado mucho porque se tratan de diversos temas sobre los hijos, relación de pareja, entre otros. Después ella me comenta y ves cómo lo entendió. (**Paulino**)

Con base en lo anterior, Olga Bustos Romero dice que por sus características específicas y por la gran importancia que representa, la televisión ha sido criticada ampliamente por el poder hipnótico que ejerce en los telespectadores y por su actitud pasiva y consumista. Especialmente en los niños(as) y gente de mayor edad.

De igual manera, ha sido el trampolín ideológico, económico y político de diversos grupos y organizaciones políticas, gubernamentales, no gubernamentales y de intelectuales (por ejemplificar algunos) o bien, por el tipo de información que genera para adjudicarse el “raiting” dentro de sus programaciones infantiles, juveniles o para adultos. Ejemplos concretos de ello, podrían ser el programa de “Puro Loco” o bien las telenovelas de ambas televisoras (Azteca- Televisa) que tal y como cita Olga Bustos Romero:

La forma estereotipada en que son proyectados las imágenes y mensajes, contribuye a mantener y perpetuar los roles de género asignados a las mujeres (de esposa- madre- ama de casa), así como la valoración que se les da sobre su cuerpo y otras características consideradas “femeninas” como ternura, pasividad, seducción, etcétera. Se señala igualmente que aunque algunos cambios se han empezado a generar aún resultan incipientes (BUSTOS, 1997: 113)

En este sentido, la telenovela es como la vida social puesta en escena y preparada de forma tal que sea muy semejante a lo que ocurre en la vida cotidiana, aportando elementos tan reales como el mundo real. “Ese interjuego entre realidad y fantasía que se presenta en la telenovela, los conflictos y experiencias por los que atraviesan los personajes femeninos y masculinos, hacen que los espectadores se conecten más con su realidad psíquica y su conciencia emocional, que con su realidad objetiva. (Op. Cit. 132)

5. EXPLICACIÓN DE ALGUNOS CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL GÉNERO, ANDROCENTRISMO, MASCULINIDAD, PATRIARCADO, SEXISMO, EQUIDAD, IGUALDAD, SEXUALIDAD, E IDENTIDAD

Es importante reflexionar e interpretar la situación histórica por la que han pasado las mujeres a través del tiempo. Esto con el propósito de establecer la conexión con el presente S. XXI y explicar las semejanzas y las diferencias intergenéricas o bien, intragenéricas sobre lo que se considera culturalmente masculino y femenino.

No se trata de transcribir nuevamente la historia de las mujeres, ni tampoco escribir textualmente lo que nos dicen los libros o las enciclopedias especializadas, sino de analizar algunas características, actividades o acciones que tanto mujeres como hombres tenían en el pasado.

En otras palabras, cuáles de esos roles asignados social y culturalmente se han reproducido, resignificado, erradicado o mantenido hasta la fecha. Y cuáles otros por conducto de las instituciones o espacios culturales se convirtieron en una característica del control social.

Del mismo modo, interpretar cómo a partir de los mitos, las creencias, el lenguaje, los símbolos, los chismes, el secreto del discurso moderno, las canciones, la subjetividad de las mujeres, en relación con su cuerpo y sexualidad, se configura una identidad individual e histórico- social bajo la explicación de nuestra cultura occidental.

Por ello, como un primer acercamiento y como punto de referencia me situaré en lo que se puede considerar el origen del patriarcado. De esa manera, explicaré brevemente algunas épocas históricas del pasado para responder a diferentes interrogantes que giran en torno a la sexualidad, el sexismo, el cuerpo y la supuesta ahistoricidad de las mujeres bajo una sola visión androcéntrica del cosmos.

Dicho enfoque es explicado y teorizado objetiva y subjetivamente por la antropología feminista. Grandes personajes de la actualidad emanan de ella: Estela Serret, Marcela Lagarde, Martha Lamas, entre muchas otras más.

Primeramente hay que entender que el patriarcado no es algo reciente, tiene varios siglos de haber nacido. Etimológicamente proviene del latín Patriarchalis que significa autoridad máxima. Pero como ideología, el patriarcado es un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre.

Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres.

El **androcentrismo** es poner como centro del universo al hombre. Es decir, es un punto de vista, una determinada y parcial visión del mundo, en el cual, todo lo que existe es hecho por los hombres, es universal. Al mismo tiempo se entretene con la misoginia. Esta emana cuando se considera que la inferioridad de las mujeres, en comparación con los hombres y por sí misma es natural; y por ello, debe ser hostigada, golpeada, discriminada y se generan actitudes y comportamientos hostiles y agresivos por parte de los varones. La misoginia también es política, porque no sólo encuadra las características antes mencionadas; además, se les invalida a las mujeres, antes de actuar como sujetas, con el pretexto de su condición genérica. (LAGARDE, 1997: 94)

El **sexismo** por su parte, es una actitud caracterizada por el menosprecio y desvalorización de lo que son y hacen las mujeres. Se manifiesta también en la homofobia propiciando a su vez, actitudes y acciones negativas hacia las personas homosexuales.

Es pertinente expresar textualmente lo que la Dra. Marcela Lagarde enfatiza sobre dichos análisis conceptuales:

Es evidente que nuestra cultura destile sexismo y que todos y todas somos sexistas en alguna medida. Las sociedades patriarcales han elaborado complejas creencias, mitos, ideologías y filosofías que legitiman las opresiones patriarcales y la expansión del sexismo en la vida cotidiana, en las instituciones, en la dinámica social y en la convivencia. Estas sociedades se aseguran de difundir el sexismo a través de procesos pedagógicos diversos y permanentes, y exigen a sus miembros y miembros existencias sexistas. El sexismo es generado socialmente porque parte del orden, de los mecanismos de funcionamiento, de las estructuras y relaciones sociales que recrean formas de dominación basadas en el sexo de las personas, y lo que las personas hacen con su sexualidad (LAGARDE, 1997: 96)

La historia de la sexualidad es la historia de la dominación de unos hombres sobre otros, incluso de los hombres sobre las mujeres, ejerciendo el poder y el control absoluto y de explotación sobre el cuerpo de ellas.

En este sentido, el artículo 1 de la CEDAW define la discriminación contra la mujer como "... toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, de las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera". (GUZMAN y PACHECO, 1997: 61)

En cada época histórica la **virginidad** y la monogamia son las dos prerrogativas esenciales en las que se ha sustentado el control sobre el cuerpo de las mujeres y la anulación sistemática de su sexualidad. En este sentido, la mujer se convierte en objeto exclusivo de la propiedad del hombre.

Para tener una mayor claridad sobre lo expresado anteriormente pondré tres ejemplos diferentes.

En la mitología se habla del sacrificio de las vírgenes para aplacar a los Dioses y que según los creyentes, exigían dichos sacrificios.

Posteriormente, en el mundo helénico surge la "doble moral" que ha caracterizado a la sexualidad de esa época; donde los hombres podían tener relaciones con otras mujeres que no fueran sus esposas y utilizarlas como objetos para calmar su placer. Ejemplo de ello, son las cortesanas. El matrimonio se proponía como la situación idónea para las mujeres.

De igual manera, en la cultura romana, la propiedad sobre el cuerpo de las mujeres está muy acentuada y se visualiza una exagerada y estricta vigilancia sobre las mujeres para mantener la virginidad de las jovencitas, que eran entregadas en matrimonio desde la infancia, como un modo, por un lado, de mantener el honor de sus padres y por el otro, garantizar su pureza a la familia del esposo.

En los ejemplos anteriores, se muestra claramente el grado de instrumentalidad que representa la sexualidad de las mujeres. En cada época histórica que precedió a la romana hasta la transición a la postmodernidad, está implícito el rol que las mujeres protagonizaron en esas sociedades.

En otras palabras, las mujeres han tenido que ejercer más el constructo biológico de la reproducción y el ideal Mariano que estableció las bases de un proceso que transita y legitima la vida femenina de una etapa a otra; es decir, los rituales de paso de niña- adolescente- novia- esposa- madre y abuela.

La peculiaridad de cada una de esas etapas de las mujeres consiste en pasarse la vida entre la cocina, el bordado, el cuidado, protección y educación de las hijas e hijos, así como la constante sumisión e idolatría que les exigen sus cónyuges. No deben comportarse de otra forma diferente a la impuesta.

La madre que ha sido el enlace de su familia, al final del camino descubre que ya no le queda tiempo para dedicarse como mujer. Esta característica todavía sigue vigente en muchas sociedades tradicionales. En otras, específicamente integrada por matrimonios jóvenes, se ha comenzado a erradicar el sexismo y el androcentrismo imperantes. Aunque no necesariamente tiene que ser así.

Otra característica importante es la relacionada con la conservación de la virginidad, la cual se sigue considerando un requisito indiscutible e inalterable en la vida de ellas.

Inclusive la Iglesia Católica censura y estigmatiza a las que no son vírgenes antes del matrimonio. Sea producto de un noviazgo, de una relación fugaz o de una violación. Como el caso de “Paulina” acontecido en el Norte de la República Mexicana; a quien no le permitieron por ningún motivo abortar.

Relacionando la idea anterior, para los **dos entrevistados** el concepto de virginidad se refiere a lo siguiente:

La virginidad es una virtud. Es cuestión de valores, moralidad, hábitos de quien la posee... La mujer que se conserva virgen es una persona que realmente se valora como persona y se tiene respeto a sí misma... A veces los hombres le exigimos a la mujer la virginidad y a nosotros se nos exige la virilidad. **(Paulino)**

Desde el punto de vista social y religioso la virginidad es un valor... No soy un hombre machista, aunque te puedo afirmar que aunque el hombre sepa que su mujer no es virgen, se queda con el cus -cus toda la vida... Así nos educaron y es lo que hemos reproducido a través del tiempo. **(Nelson)**

Por la razón que sea, el concepto “virginidad” tiene que ver con la membrana llamada himen que suele estrechar el orificio inferior de la vagina. Puede tener diversas formas, espesor y extensión; cuando es blando y elástico, como ocurre a menudo, el orificio que limita se dilata lo suficiente para no producir dolor ni otro trastorno en las primeras relaciones sexuales; o bien, no necesariamente debe haber coito para que se rompa.

Muchas veces al cargar cosas pesadas o al montar a caballo se puede romper. La virginidad es una norma de control para mantener a la mujer sumisa con relación a su sexualidad. Para muchas mujeres, perderla, significa dejar de valer como mujer.

Mientras la virginidad, la monogamia y la doble moral son exigidas a las mujeres, ésta última, ha permitido y garantizado al hombre la posibilidad de seducir y conquistar a otras mujeres.

Con base en lo anterior, desde la perspectiva de la cultura Occidental, Estela Serret aduce que la construcción del discurso sobre el sexo ha generado realidades simbólicas importantes en los diversos contextos sociales del mundo. Al respecto explicita lo siguiente: “entendemos por sexualidad al ordenamiento de valores y saberes con respecto al sexo y al cuerpo radicalmente específico de dicha cultura occidental contemporánea.” (SERRET, 1990:158)

Para explicar más detalladamente el concepto de **sexualidad**, la autora cita a Foucault: “Nosotros concebimos al discurso moderno sobre el sexo como una proliferación de órdenes, reglas, pronunciamientos y normas que ha sido acompañada de la difundidísima protesta social en contra de un supuesto acallamiento y represión del sexo y los placeres que habrían sido emprendidos por esa misma sociedad” (SERRET, 1990: 158)

En otras palabras, Estela Serret plantea la subjetividad de las mujeres en relación con el análisis del discurso sobre la sexualidad y bajo la tónica de la cultura occidental. Se trata de comprender que lo enigmático de lo femenino se transforma al igual que los paradigmas tradicionales de la construcción de la subjetividad de las mujeres.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, la explicación de la sexualidad tiene que ver con lo que Freud⁷ afirmó: “La represión de la sexualidad es condición necesaria para hacer posible la cultura”. (GONZÁLEZ, 1998: 197)

La historia de la opresión femenina es la mejor crónica de ese desencuentro entre ambos, pues especifica los fantasmas que han angustiado a los hombres ante la diversidad de las mujeres. Los hombres han querido definir el mundo bajo una visión radical y absoluta a partir del deseo de un solo sexo.

En otro orden de ideas, el **machismo** tiene que ver con el comportamiento y las actitudes que algunos hombres tienen hacia las mujeres rebajando injustamente su dignidad. Por ejemplo, limitar o estorbar el acceso de ellas a la Universidad, a la Cultura o a los puestos que tengan que ver con la variable PODER.

Como se puede ver en ideas anteriores, cuando se toca el concepto de igualdad, no se refiere a que las mujeres sean hombres o viceversa; sino que tanto un sexo como el otro gocen de la misma dignidad que tienen como personas.

En otras palabras, el varón y la mujer son diferentes no solamente en lo biológico sino en cuanto a su rol dentro de la misma sociedad. Por lo tanto, esas diferencias se deben respetar. Por ejemplo, hombres y mujeres tienen derecho a ejercitar su cuerpo y decidir con quien compartir su vida o incluso, tener relaciones sexuales.

Sin embargo, aparece lo machista, cuando el género masculino usa a la mujer como objeto sexual, ya sea en películas pornográficas o como sucede en otras culturas como la hindú donde las inducen a practicar la poliandria. Es decir, una sola mujer no sólo debe satisfacer sexualmente a su esposo sino a los cuñados, suegro, etc.

En otras culturas la simple menstruación se las considera impuras por lo que permanecen aisladas hasta que el periodo finalice.

⁷ Es considerado el precursor del psicoanálisis.

Otros aspectos que reflejan la presencia del concepto machismo es por ejemplo, en los espacios religiosos donde se presupone que las mujeres no pueden convertirse en Jefas de la Iglesia Católica por falta de capacidad o bien, en las iglesias cristianas porque según la interpretación que los ministros o pastores de la Fe hacen de la Biblia, argumentan que la mujer debe obedecer al hombre en todo. Primero porque es mandato de Dios y segundo porque está escrito.

En síntesis, el machismo ha estado profundamente enraizado en diversas culturas tanto occidentales como orientales. Entre los factores que han permeado en la historia de la humanidad, su presencia tiene que ver con leyes discriminatorias hacia las mujeres.

Por mencionar ejemplos, sólo miremos con atención la diferencia de tratamiento en el caso del adulterio. Basta recordar la parábola de María Magdalena que por adúltera iba a ser lapidada públicamente; sólo que fue salvada por el Mesías. En este sentido, adelantándonos en épocas más modernas, en diversas culturas asiáticas o africanas como la talibana o tailandesa, la condena por adulterio o por quedar embarazadas en este proceso es la muerte.

Otro ejemplo es la negación del derecho al voto o de otros derechos civiles como en Afganistán o bien en Chiapas (por hacer una analogía).

Las mismas relaciones y modos de producción entre hombres y mujeres; inclusive el trabajo doméstico es una muestra clara de actitudes machistas. Siempre y cuando a la mujer se la sobaje.

En nuestra cultura mexicana es fabuloso ser hombre. Pero no lo eres hasta que no lo pruebas. Es decir, si no golpeas a tu mujer, no te emborrachas, eres fiel o bien, no te vas con prostitutas, entonces te catalogan como “mandilón” o “rarito”.

Esto refleja claramente que en los conceptos machismo, masculinidad y homosexualidad existe mucha confusión por parte de la propia sociedad. Especialmente los hombres aunque existen mujeres que piensan igual.

En el caso de esta última (**homosexualidad**) muchas veces es entendida como una preferencia sexual o se la comprende como desviación y perturbación mental. En otras palabras, la necesidad de ser aceptado por otros varones es esencial para el desarrollo de una positiva identidad masculina. Bajo esta óptica, un muchacho que no tenga dicha aceptación de los de su mismo sexo, “raramente” le podrían atraer las mujeres.

Por ello, la homosexualidad es la atracción sexual y emocional que sienten los hombres y las mujeres por alguien de su mismo sexo. En cambio, la orientación sexual es una manera de referirse a cómo las personas dirigen sus atracciones y deseos sexuales hacia otros.

En otras palabras, quien experimenta una atracción persistente hacia su mismo sexo, entonces, tiene una orientación homosexual. En cambio, quien lo demuestra hacia el sexo opuesto se dice que es heterosexual.

En pláticas que normalmente la gente tiene con sus amigos del barrio, vecinos, familiares, compañeros de escuela, maestros, etc., una mujer es homosexual porque así nacieron o escogieron ser. Sin embargo, para la mayoría de la población gay no corresponde a la realidad que vive.

En otras palabras, no se acuestan con una preferencia heterosexual y a la mañana siguiente se levantan como homosexuales. Esto no es posible, como si se tratara de pasar de una dimensión a otra por razones mágicas.

Al respecto los entrevistados explican:

Los homosexuales no tienen definida su personalidad. Imagínate a un homosexual decidido a dar clase en preescolar ¿Qué es lo que busca? La imagen del educador o la educadora. En ese sentido va a confundir a los niños y niñas porque tienen una imagen femenina y una masculina en la mente porque la ven en casa de mamá y papá. **(Nelson)**

El que es varón, es varón independientemente de sus inclinaciones. Y que una persona sea homosexual no deja de ser varón. Su anatomía es masculina. Sus inclinaciones son internas y mentales... Yo no tendría inconveniente de que trabajaran en el nivel. Siempre y cuando prevalezca una formación moral, ética y profesional que no afecte la imagen que tienen los niños y niñas del ser hombre o mujer. Pero si van a ir con aretes, vestido y tacones pues definitivamente no estoy de acuerdo con esta situación. **(Paulino)**

Para ello, hoy en día se conocen diversas teorías científicas y psicológicas que desde su muy particular punto de vista, explican esa problemática tan común. Es decir, dentro de la teoría del origen hormonal, el ser humano no hereda la posibilidad de responder en forma preferente a unos estímulos u otros.

Dentro de este enfoque se afirma que la homosexualidad es biológica, congénita y natural y por lo tanto, aparece en todas las sociedades y en todas las épocas históricas.

En cambio, en la teoría psicoanalítica Freud consideraba una bisexualidad innata que explica las tendencias latentes hacia la homosexualidad que pueden activarse ante ciertas condiciones patológicas.

Por otra parte, en algunas situaciones especiales donde la privación de la figura femenina es por mucho tiempo (prisiones, internados para varones, seminarios, etc.) pueden ocurrir experiencias homosexuales. Algunas de forma voluntaria y otras obligadas por las circunstancias.

Es importante señalar, con base en lo antedicho, que el concepto de homofobia tiene que ver con el miedo o rechazo hacia la homosexualidad. Por ejemplo, cuando vemos una película y por la dinámica de la trama vemos a dos hombres besarse o agarrarse de las manos con aparente atracción física o sexual. Ese sólo hecho tiende a ser ofensivo para muchos hombres o incluso mujeres. Por mencionar un ejemplo, la película “Filadelfia” con Tom Hanks y Antonio Banderas.

Me tuve que ganar el respeto trabajando para que no pensara la gente que era homosexual por compartir el cuarto con ese individuo gay... Yo cuidó mi imagen porque es más fácil que el nombre Paulino gire en todo el nivel como reguero de pólvora que el de si una compañera fallara. Los nombres se repiten y no es tan fácil detectar quién es. En cambio Paulino, Nelson y Carlos rápidamente nos ubican. Por ello te digo que a los niños del nivel preescolar hay que darles modelos ideales a seguir que contribuyan a la formación de su personalidad. **(Paulino)**

Por ello, todos los seres humanos independientemente de su preferencia u orientación sexual dentro de esta sociedad tan compleja, hemos interiorizado los mismos estereotipos, conceptos, prejuicios y paradigmas referentes a la sexualidad, el machismo, la masculinidad, la femineidad, entre otras categorías de análisis más.

Para finalizar, se puede comprender mejor, que los espacios sociales donde se construye el género conforman una superestructura ideológica que llega al ser humano (de uno u otro sexo) mediante ciertos tipos de símbolos, códigos, discursos, prácticas, etc.; lo cual va reproduciendo como un complejo sistema de control.

Sin embargo, hay que destacar, que como vivimos en un mundo social e histórico cambiante, desde que somos niños(as) hasta que nos convertimos en adultos, traemos todo un proceso de construcción identitario y cargado de ciertos valores, creencias y subjetividades, las cuales, hacemos entrar en juego dentro de la cotidianeidad con otras personas a partir de la interacción, produciéndose así, la socialización.

De igual manera, la Familia, la Iglesia, los Medios masivos de Comunicación, el Estado y sus Instituciones, se remiten a la escuela como el contexto encargado de conservar a las sociedades (hipotéticamente hablando).

Sin embargo, cada espacio es totalmente autónomo pero necesario para los demás. Del mismo modo, es muy utópico pensar que la escuela también refuncionalice sus viejas prácticas y le apueste al respeto de las diferencias y diversidad de los géneros masculino y femenino.

CAPITULO III

EL NIVEL PREESCOLAR COMO UN ESPACIO FEMENINO

Durante décadas, el tema de formación docente ha generado polémicas por determinar el grado de complejidad que este concepto en sí mismo engloba. De esta forma han sido innumerables corrientes teóricas como la conductista, la constructivista, etc., que bajo sus diferentes enfoques sean éstos filosóficos, epistemológicos, ideológicos, entre otros más, se han empeñado en explicar cuál ha sido tanto el recorrido sociopolítico e histórico de la formación inicial de las y los docentes mexicanos en su tránsito por las escuelas Normales del País: como su formación didáctica y profesional posterior.

Diversos análisis coinciden en identificar modelos (referidos en la literatura) con diversas designaciones; “enfoques”, “tradiciones”, “concepciones” que han predominado históricamente y en cierto sentido, se han sucedido sin reemplazarse nunca de manera total en la conceptualización de la tarea y, por lo tanto, de la formación docente.(DICKER Y TERIGI, 1997: 110)

Resulta útil pensarlas como tradiciones, es decir, como “configuraciones de pensamiento y de acción, que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo; en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuño, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.” (DICKER Y TERIGI citan a Davini 1997: 110)

1. FORMACION DOCENTE

Hablar de la formación magisterial es hablar también del aprendizaje, del currículum explícito e implícito, de las interacciones, los saberes docentes, los roles, la autoridad, entre otras.

Es decir, de las complejidades y especificidades que permean dichos conceptos ante la dinámica donde se establece necesariamente que ante un desorden sobreviene la necesidad de un orden; pero sobre todo, la dicotomía existente entre la teoría y la práctica que realizan cotidianamente los maestros/ as en sus aulas.

Por consiguiente, cabe mencionar que será necesario hacer un corte transversal con la lente de la perspectiva de género, para analizar la complejidad de la formación docente de las educadoras y el ingreso de docentes hombres como formadores de niños y niñas preescolares.

En este sentido uno de los **entrevistados** argumenta:

Mi ingreso a preescolar fue objeto de recelo, temor, duda, curiosidad sobre mi formación como educador. Las compañeras o la propia gente expresa qué hacia yo en un espacio de mujeres. Sin embargo, todo eso contribuyó a que me preparara mejor para quedarme en este nivel... y el estar frente a un grupo de niños pequeños por primera vez, hizo que superara todos los prejuicios sumados a los prejuicios de las compañeras educadoras así como de los compañeros normalistas. (**Nelson**)

Como se aprecia en el comentario de Nelson, todos esos estereotipos y creencias socioculturales que están en los imaginarios aportan los primeros elementos de una constante transformación del auto concepto, auto imagen y auto estima correspondientes a la construcción de la identidad de los seres humanos.

El proceso educativo en el nivel preescolar presenta una serie de características diferenciales respecto de otros niveles de formación; precisamente por referirse a una especial etapa del desarrollo humano que posee unos condicionantes específicos y particularmente importantes para la educación.

La escuela como lugar de trabajo es concebida también como un ámbito de formación, en tanto sería allí donde el docente principalmente adquiriría las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de la práctica cotidiana.

Al respecto **ambos entrevistados** explican lo siguiente:

En mi práctica docente me las vi difíciles al ser responsable por vez primera de un grupo... Aprendí a base de práctica lo referente a técnicas y estrategias de enseñanza para trabajar con los niños. Fui maestro como consecuencia de una alternativa de hacer algo en la vida... de hacer algo por una sociedad, sacarle a la gente la ignorancia y crear un cambio de transformación, me motiva a querer cada vez mi profesión. (**Paulino**)

Cuando estaba realizando mis prácticas profesionales en 4° grado de Normal, me di cuenta que las maestras y yo tuvimos dificultades para trabajar con niños pues no conocíamos sus antes... No me gustó cómo aprendían los niños en Primaria. Todo es mecanizado. En cambio en Preescolar es mediante el juego. (**Nelson**)

Desde esta perspectiva se ha llegado a afirmar que los profesores principiantes son docentes que están aprendiendo a enseñar conforme enseñan. Han de ser considerados aprendices antes que docentes consolidados. (DICKER Y TERIGI citan a García, 1997: 136)

El problema de la formación docente encuentra un punto crítico en la continuidad de la formación y el desarrollo profesionales. Este aspecto de la formación de maestros y profesores es probablemente el más desatendido en la mayoría de los países. (DICKER Y TERIGI citan a Silvia Castro 1997: 154)

La Educación Preescolar, que se inscribe en la etapa inicial del proceso de configuración, formación y desarrollo humano, está sometida a diversas exigencias valorales, institucionales, ideológicas, políticas y económicas, por mencionar algunas.

Dichas exigencias permean la interacción entre los seres humanos, que en la mayoría de las ocasiones, provocan ciertas carencias, dificultades, insuficiencias y fallas técnicas y de organización en lo referente a lo sustancial y accesorio del curriculum, las cuales probablemente terminen en discriminaciones, resistencias, segregaciones o injusticias; tanto del orden de lo individual y colectivo hasta en lo referente a lo laboral y formación profesional de mujeres y hombres.

En este sentido, el problema de la Educación preescolar, se convierte en una problemática netamente sociocultural porque no sólo involucra lo complejo de diseñar, elaborar y normar los Planes y Programas educativos sino también lo complicado y abstracto de lo que sucede en el contexto áulico entre las educadoras/es y sus alumnas/os, ante la eminente institucionalización de una educación (que en este caso) todavía el primer grado dista mucho de ser obligatorio.

Con base en lo anterior, la Educación preescolar está insertada en el marco técnico-pedagógico desde el que se seleccionan, elaboran, activan y potencian todas las actividades dirigidas a la orientación y regulación del proceso educativo en el periodo inscrito desde el nacimiento hasta la escolaridad obligatoria.

La función central es, pues, la de promover un adecuado progreso en la construcción de la personalidad; lo que significa un normal proceso de maduración, de desarrollo evolutivo y educativo.

Ello supone atender adecuadamente todas las dimensiones del individuo (desde las somáticas hasta las sociales, cognitivas, estéticas, afectivas y motrices, etc.) jerárquica y organizadamente en cada fase evolutiva.

2. HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR

a) Antecedentes

En este apartado se analizarán los aspectos y sucesos más importantes del desarrollo histórico de la Educación Preescolar; haciendo hincapié en los momentos decisivos de su nacimiento en las sociedades modernas, y más significativamente, en los aspectos que la han configurado en su particular evolución.

De igual manera, será pertinente analizar críticamente dos rasgos principales que constituyen la estructura de lo que hoy es la Educación Preescolar. Por un lado, está su institucionalidad; es decir, su traducción en instituciones específicas, poseedoras de personalidad propia y de características comunes a todas ellas; por el otro, su función específica, es decir, la preparación e inserción de niñas y niños pequeños (4- 5) en el complejo ámbito escolar, el cual, será el pivote de su formación inicial y futura.

De ello se desprende que la verdadera historia de la Educación Preescolar esté íntimamente unida a la escolaridad obligatoria, o si se prefiere, a todas y todos los seres humanos que han puesto su granito de arena para la consolidación de este nivel educativo.

En otras palabras, parte de esa estructura tiene que ver con la feminización del magisterio (que en este caso, se refiere a preescolar) Tal como dice Guiomar Namó de Mello “la feminización del magisterio depende de determinaciones económicas y políticas que paulatinamente han involucrado al magisterio con la condición femenina como si se tratara de un hecho natural.” (SALINAS cita a Guiomar Namó de Mello: 83)

Con base en lo anterior, no será posible (ni parece necesario) entrar aquí en demasiados detalles. A lo largo del siglo XX las experiencias y las medidas político- educativas han sido tan numerosas en todos los países de vanguardia, que sería muy desgastante seguirles la pista.

En resumen, lo que a continuación se expone son algunos rasgos principales que le dieron sustento para avalar su trayectoria histórica, política, ideológica, metodológica, etc., a través del tiempo y darle aspectos identitarios muy especiales y específicos.

En este sentido, como punto de partida, se mencionarán los países europeos y latinos más importantes que sirvieron de modelo para crear las primeras escuelas de párvulos en la

República Mexicana y que conformaron la fisonomía institucional y educativa del nivel preescolar actual.

De igual manera, lo antedicho servirá como conexión para explicar la génesis de la Educación Preescolar en el Estado de Yucatán y cómo hecho histórico, la inserción de docentes hombres en un contexto feminizado.

b) Precedentes Teóricos

En sus orígenes, fue la Grecia clásica la que proporcionó los primeros elementos teóricos a la educación occidental. Un punto relevante inicia con Aristóteles (384- 322 a. C.) donde los siete años son el punto de partida para los estudios formales y como articulador de los aprendizajes anteriores a dicha escolaridad.

Dentro de este contexto, otra personalidad de aquellas épocas, el filósofo estagirita (Macedonia) distingue dos etapas posteriores a lo que llama: primera edad y anteriores al comienzo de la escolaridad propiamente dicha; la primera abarcaría de los dos o tres años hasta los cinco, y la segunda, de los cinco a los siete.

En este mismo sentido, Aristóteles dice que desde los cinco a los siete es preciso que los niños y niñas asistan, durante dos años, a las lecciones que más adelante habrán de recibir ellos mismos; sugiriendo, al parecer, la paulatina observación de las tareas escolares que su realización propiamente dicha.

En resumen, todo un programa, bastante bien dibujado de Educación Preescolar. A partir de entonces, las consideraciones de Aristóteles se hacen habituales entre los diseñadores pedagógicos. No obstante, comienza pronto a vislumbrarse una tendencia a prestar mayor atención al aprendizaje formal del niño pequeño.

Por otra parte, Marco Fabio Quintiliano da algunas normas elementales: que el aprendizaje sea un juego, que se le pregunte al niño, que se le alabe y que nunca se le deje alegrarse de lo que no sabe; cuando se resista a aprender, enséñese a otro hacia el cual sienta él envidia. Esta premisa al igual que la de Aristóteles, permanecieron en pleno Renacimiento.

c) **Los Primeros Pasos**

A lo largo del siglo XVIII, existe un pequeño pero significativo cambio de mentalidad en lo que respecta al proceso de enseñanza- aprendizaje que impera en dicha época histórica. Un pedagogo, de verdad controversial, que influyó decisivamente en dicho cambio, es sin duda Juan Amos Comenio (1592- 1670), el primero que habla de “escuela materna” en todas sus obras fundamentales (Escuela de Infancia, Didáctica Magna, Pampaedia).

No se trata todavía de una verdadera escuela, de una institución separada de la familia, sino más bien de un marco de aprendizaje situado en el seno familiar. De los seis escalones o grados que componen esa etapa de “escuela materna”, tal y como vienen descritos en la Pampaedia, sólo el último implica una actividad escolar propiamente dicha. Igualmente, pone en funcionamiento una serie de normas para que las actividades de prelectura y prescritura puedan convertirse en realidad.

La importancia de Comenio es notablemente mayor cuando se toman en cuenta sus sugerencias acerca del niño en el hogar. De hecho, de acuerdo a su particular visión holística, basada en la pansofía⁸ ningún campo del saber humano queda fuera de la enseñanza durante dichas épocas; es decir, incluía materias específicas que van desde la física hasta la religión, pasando por la geografía, la historia, la geometría entre otras. Por supuesto, respetando la gradualidad y evolución del aprendizaje.

En relación con las instituciones propiamente dichas, la segunda mitad del siglo XVIII, Inglaterra se caracteriza por la aparición de las llamadas Dame Schools (Escuelas de Dama), cuya extensión e influencia por el país fue puesto de relieve por historiadores y literatos. En España se produjo algo parecido con las “Escuelas de Amiga”, cuyo funcionamiento es muy antiguo.

Todas estas instituciones un tanto rudimentarias eran, en gran parte, de carácter asistencial, y se dedicaban la mayor parte de su tiempo al aprendizaje de oraciones y prácticas religiosas, aunque los juegos (más bien sedentarios) y los cantos ocupaban en ellas una notable parte. Así como el aprendizaje de otras materias como la lectura, escritura y cálculo.

⁸ Ciencia Universal que abarca toda clase de conocimientos, reducidos a sus principios fundamentales. Comenio la entiende como la ciencia para enseñar todo a todos

En definitiva, su más llamativa característica era la falta de sistematización o si se prefiere, la improvisación. Las peculiaridades de cada una de ellas dependía, en definitiva, de la personalidad de quienes las regentaban; por lo general, una señora de noble procedencia, alguna o no mucha formación y cuya fortuna o situación había venido a menos.

d) Cómo y por qué nace un nuevo Nivel Educativo

Dejando a un lado el análisis de los antecedentes y sus primeros pasos de la Educación preescolar, no comienza a gestarse ésta, sino hasta que se produce el nacimiento de los sistemas públicos de educación.

Sin embargo, tarda bastantes años más en conseguir un desarrollo importante. Pero es evidente que su puesta en marcha fue el generador de su fisonomía y estructura posteriores. En este punto hay que considerar varios fenómenos. Uno muy destacable es el de migraciones producidas a gran escala, a comienzos del siglo XIX.

En otras palabras, la naciente industrialización empujaba a masa de campesinos hacia las ciudades, zonas portuarias de amplia actividad mercantil y núcleos de desarrollo industrial. En contra de lo que había ocurrido en el pasado, los servicios asistenciales de carácter colectivo comenzaron a resultar necesarios e imprescindibles para la afluencia sin control de pobladores en todo el mundo.

En este sentido, un economista británico, llamado Thomas Robert Malthus (1766-1834) recomienda como medida extremadamente urgente se frene inmediatamente la capacidad reproductora entre las clases más humildes de la sociedad, ideando como medida de seguridad y control, la segregación por sexos en los albergues urbanos creados para recibir personas de este nivel.

Como era de esperar, la incorporación de numerosos hombres y mujeres tanto al trabajo de las fábricas como al marco ciudadano trajo consigo una situación del todo preocupante, en lo que a la atención de los y las hijas se refiere. Muchos(as) quedaban al garete, sin protección, deambulando por las calles.

En este punto es donde aparecen las Asociaciones de carácter benéfico y cuya mayoría eran de inspiración religiosa, mientras que otras debían su creación al sentimiento filantrópico, tan cultivado por la Ilustración en el siglo XVIII.

Con base en lo anterior, es necesario hacer una parada en este análisis porque un punto central, es el que se refiere a que los sectores de población que más positivamente reaccionaron ante dichas medidas, no fueron los más necesitados o indigentes sino los de clase media quienes estaban decididos en conseguir una mejoría en sus condiciones de vida y en aprovechar los cauces que para tal propósito les proporcionaba la educación.

En este mismo sentido, el antecedente anterior, es el que va a configurar la creación de instituciones educativas específicas y que posteriormente nacen y se desarrollan en los países industrializados de Europa y América dando paso a las primeras instituciones preescolares.

3. PAÍSES PIONEROS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

a) Francia Postrevolucionaria

Al movimiento iniciado en la Francia de la Revolución a favor de la escolarización universal y gratuita le siguieron, ya a comienzos del siglo XIX, algunas instituciones de carácter filantrópico cuya aparición es interesante destacar. Por supuesto que no surgieron mágicamente. Inclusive antes de la Revolución, algunas iniciativas, casi siempre eclesiásticas, habían reparado en el problema de los niños y niñas desprovistos de la atención hogareña.

Un ejemplo concreto es el referido a 1800 cuando Madame de Pastoret, cuya *salle d'hospitalité*, o aula de hospitalidad, comenzó a funcionar en 1801 con fines que se aproximaban más a los de guarderías que a los de parvularios.

Un movimiento mucho más ambicioso se operará a partir de 1826, año en que puede situarse la aparición de la primera aula de asilo. La personalidad clave del movimiento va a ser Denys Cochin (1830).

En París y en las grandes ciudades francesas empiezan a propagarse estas aulas; verdaderas escuelas de párvulos, hasta el punto de que en 1837, ya atendían a numerosa población infantil. (En este punto surge una nueva etapa: la industrialización) Estas aulas de asilo, vienen a remediar en la Francia de entonces, una problemática que había alcanzado diversas dimensiones.

Quienes fraguaron su creación vieron desde el primer momento la necesidad de que no fueran meras guarderías. Al mismo tiempo, era de vital importancia proveer de la suficiente formación a quienes fueran a trabajar en estas aulas.

Este fue el motivo de que en 1847 se fundara un centro de formación de maestras o de animadoras de los nuevos establecimientos. Su primera directora fue María Pape- Carpentier (1815- 1878), muy influida por Federico Froebel (1782- 1852).

b) El Modelo Anglosajón

A comienzos del siglo XIX, dos importantes movimientos de escolarización se extendieron por Gran Bretaña. Uno de ellos, dirigido preferentemente a las nacientes clases medias, tuvo inspiración en las aportaciones pedagógicas de Pestalozzi. El segundo de ellos, estuvo dirigido a los hijos e hijas de las clases trabajadoras o proletarias y, si bien recibió influencia de la institución de Robert Owen (1771- 1858) una cierta influencia pestalozziana, tuvo que estructurarse a las pautas de funcionamiento propias del sistema de monitores, de Joseph Lancaster. Desde 1820, todas las instituciones creadas para atender a la niñez menores de siete u ocho años, comenzaron a llamarse “Infant Schools” (Escuelas Infantiles).

En resumen, una gran diferencia vino a establecerse entre las escuelas infantiles de clase media (que tenían poco alumnado) y las de clase obrera, (abarrotadas), en las que no había más solución que aplicar, del mejor modo posible, el sistema lancasteriano de monitores. Con base en lo antedicho, las docentes necesitaban de excelente preparación y formación específica para ejercer la actividad.

Este punto es nodal porque condujo a la creación, en 1836, de instituciones educativas denominadas (Home and Colonial Infant School Society) Escuelas Infantiles para Gran Bretaña; que inmediatamente comenzó a preparar y capacitar a profesoras para ese nivel. Resulta obvia la influencia que trajo consigo la formación que parvulistas tuvieron en otros países, y muy concretamente en la institución francesa de Pape- Carpentier.

c) España: Nacimiento de las Escuelas de Párvulos

Pablo Montesino (1781- 1849) inicio en España y puso en funcionamiento al regresar a su patria, una escuela de párvulos producto de las influencias y experiencias británicas, en el año de 1838. Su participación activa en cargos de responsabilidad dentro de la política educativa le dio oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido durante diez años de permanencia en Inglaterra. De igual manera,

Montesino consagró todos sus esfuerzos para consolidar el proyecto que en años anteriores no pudo lograr Juan Bautista Virio.⁹

En aquellas épocas España no podía encarar la formación especializada de maestras parvularias, ni mucho menos, la formación en la enseñanza elemental. Sin embargo, en 1839, el panorama comenzó a ser diferente porque se fundó la primera Escuela Normal y Montesino se hizo cargo de la dirección.

Posteriormente en el año de 1840, Montesino pone en marcha su Manual del Maestro de Párvulos, en el cual, proporcionaba al parvulista los instrumentos de especialización que requería para desempeñar su labor. En este sentido, aquí existe un dato interesante que tiene que ver con docentes varones. Desde el enfoque de Montesino, tenían que hacer frente a la labor. En cambio las mujeres sólo eran recomendables cuando el grupo fuera reducido.

d) Alemania: La Contribución Froebeliana

Federico Froebel (1782- 1852) orientó su actividad y vocación pedagógicas bajo los principios de libertad y de actividad del alumnado en el proceso educativo, al entrar en contacto con las realizaciones de Pestalozzi.

Hubo de esperar todavía bastantes años más, para hacer realidad sus sueños y crear en la Ciudad de Blankenburgo (Alemania), en 1837, el instituto que tres años después adoptaría el nombre de kindergarten “Jardín de infancia” el éxito de la institución no tendría precedentes, aunque su propagación a otros países debió mucho a las contradicciones económicas y políticas, que sufriría en la propia Alemania.

En este sentido, tras la abortada revolución de 1848, el clima político alemán se endureció notablemente. Por su pensamiento idealista avanzado y por la labor que realizaba en la institución, los dirigentes del momento tacharon a Froebel de socialista y de hombre peligroso, decretando incluso, en 1851, la supresión de los jardines de infancia.

Desde Suiza, (ya exiliado de Alemania) se consolidó su obra pedagógica la cual comenzó a difundirse por todo el mundo entero, y diez años más tarde, logró reintroducirse en Alemania.

⁹ Diplomático español que había luchado por establecer instituciones parvularias, pero sin éxito alguno.

Se hizo muy peculiar la imagen de aquellas instituciones, donde expertas “jardineras” (cuidadoras), parecían cultivar plantas humanas dejando que su naturaleza obtuviera, siguiendo pautas rousseauianas y pestalozzianas, el desenvolvimiento más espontáneo posible a través del juego, que va a convertirse en el pivote fundamental del proceso educativo.¹⁰

Haciendo una reflexión de lo anterior, es a partir de Froebel que a mediados del siglo XIX, el kindergarten se convierte en la institución preescolar de universal referencia.

4. TRAYECTORIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN EL SIGLO XX

En este apartado se analizarán los sistemas educativos preescolares que han contribuido específicamente en la conformación y génesis de la Educación preescolar de la República Mexicana. Estos países de vanguardia son Alemania, Francia, Reino Unido, Estados Unidos y la ex Unión Soviética. Sin mayores preámbulos, así como se describió el nacimiento de dichos países, en apartados anteriores, de igual manera se describirá la trayectoria de la Educación Preescolar en pleno siglo XX.

a) Alemania

Los tiempos que se le otorgan a la escolaridad obligatoria abarcan doce años (6- 18). La Educación Preescolar que en terminología alemana se denomina “nivel elemental”, reúne a niños y niñas de tres a seis años de edad en un tipo de instrucciones cuyo nombre es sobradamente conocido: Kindergartens (jardines de Infancia).

No sólo su nombre, sino su organización y sus actividades siguen estando presididos por un espíritu que debe mucho a la concepción froebeliana, lo que no es obstáculo para que los alumnos(as) mayores (5-6 años) comiencen el aprendizaje de la lecto-escritura y los contenidos de otras asignaturas de tipo general.

El sector preescolar alemán está mayoritariamente en manos privadas, instituciones de carácter no oficial, dependientes, en su mayoría, de las iglesias así como de empresas, fábricas y asociaciones de carácter benéfico.

¹⁰ Esta idea nace en Rousseau (siglo XVIII), para el cual, el hombre es un ser natural regido por las leyes de la naturaleza, lo que conduce a un profundo respeto por el niño y su espontaneidad. El educador debe únicamente ponerlo en contacto con la naturaleza, nunca influenciarlo negativamente. Posteriormente el naturalismo pedagógico fue recogido por todas aquellas corrientes que pugnaban por la no- directividad, la espontaneidad, tales como la teoría biológica. En la actualidad tiene su reflejo en las teorías genéticas y evolucionistas (la educación debe ajustarse a lo que dictan los estadios psicológicos, fases, etc.)

Además de los jardines de infancia, existen también dentro de algunas escuelas primarias, las llamadas clases preliminares para niñas y niños de cinco años. En este sentido, hubo un periodo en que las autoridades promovieron notablemente este tipo de cursos preparatorios, los cuales fueron organizados a modo de experiencias tendientes a sopesar si era o no conveniente una extensión de la escolaridad obligatoria a los cinco años de edad, puesto que se partía de la base de que esa acción podría tener buenos efectos compensatorios sobre muchos pequeños y pequeñas procedentes de medios sociales desfavorables y marginados.

En cuanto al programa escolar, las actividades lúdicas y deportivas ocupan lugar preferente junto a otras de carácter artístico y algunas con finalidad cognitiva. El desarrollo sensorial y la socialización son quizá, los propósitos que se persiguen en primer término.

Es interesante mencionar el dato de que también en Alemania existen algunas instituciones preescolares de carácter especial (los Sonderkindergartens) dedicados a la educación de niñas(os) con deficiencias de diversa índole. Algo así como en México serían los CAPEP¹¹ o las Escuelas de Educación Especial.

b) Francia

Aunque la escolaridad obligatoria en Francia dura diez años, entre los seis y los dieciséis años de edad, es raro el niño o niña de cinco años que no asista ya a algún centro educativo preescolar.

Como en otros niveles, existen centros públicos y centros privados. Sin embargo, los primeros predominan por mucho a los segundos. En otras palabras, por Ley, es obligatoria la creación de una escuela maternal en la que puedan recibir educación gratuita cuantos alumnos(as) lo deseen.

Desde el siglo pasado los centros educativos preescolares reciben el nombre de “Ecole Maternelle”. Esta se divide en tres secciones: una para las y los pequeños de dos a cuatro años (2-4); otra para los medianos (4-5) y una tercera para los mayorcitos (5-6). Aunque lo habitual es que se parte de establecimientos con personalidad propia. Separados de las restantes instituciones, existen escuelas primarias que admiten también a párvulos en las llamadas classes enfantines o “cursos infantiles”.

¹¹ Centro de Atención Psicopedagógica en Educación Preescolar

En las últimas décadas han sido frecuentes las disposiciones legales u oficiales referidas al nivel que nos ocupa, favoreciendo ese maternazgo tan peculiar de los sistemas educativos del nivel preescolar tan fuertemente centralizados.

En lo referente a la adquisición de conocimientos básicos (lectura, escritura, cálculo, etc.) las escuelas maternas francesas, públicas o privadas, otorgan especial atención a la realización de ejercicios de naturaleza física, social e intelectual, para proveer a los y las alumnas los elementos necesarios para su ingreso a la educación primaria. Por otra parte, las interacciones verbales y los aprendizajes escolares de las y los infantes es el idioma francés, aunque en ciertas zonas de ese país (Alsacia y Bretaña) sobresalen las lenguas vernáculas.

c) Reino Unido

El Reino Unido (Inglaterra), es uno de los escasísimos países que incluye parte del nivel preescolar dentro de la obligatoriedad escolar. Esto significa que los niños y niñas de cinco años acuden a los centros educativos por decreto oficial e institucional.

La escolaridad obligatoria en el Reino Unido abarca once años. De ellos, los dos primeros se realizan en escuelas infantiles (Infant schools) o en los cursos infantiles (Infant classes), situadas dentro de numerosas escuelas primarias. Este tipo de enseñanza básica se desarrolla normalmente entre los siete y los once años de edad.

Con base en lo antedicho, las instituciones encargadas de la educación de los más pequeños(as) (menores de cinco años) son atendidos en las instituciones educativas denominadas “Nursery Schools” en las cuales pueden ingresar a partir de los dos años de edad.

Estas escuelas fueron particularmente impulsadas a partir de 1972, cuando se estableció que todas las LEAS (siglas inglesas para referirse a las Autoridades Locales de Educación) tenían el deber de crear centros y puestos escolares para menores de cinco años. Esta práctica de expansión continuó, con mayor o menor éxito, toda vez que en 1980, las LEAS fueron dispensadas de dicho deber.

En el Reino Unido existe una amplia libertad en la organización de las actividades de estas instituciones. Las recomendaciones oficiales se han limitado, por lo general, a reconocer la importancia de que los niños(as) sean reunidos(as) en pequeños equipos o grupos de juegos.

Respecto a los objetivos, las escuelas maternas no persiguen la consecución de aprendizajes formales de carácter intelectual, sino sólo tareas preparatorias de carácter social, afectivo, artístico, manual, etc. Las Infant Schools por el contrario, si tienden a objetivos parcialmente cognitivos.

d) Estados Unidos de América

A comienzos del siglo XX todo parece prevenir un mejor desarrollo para la humanidad, tanto cuantitativo como cualitativo, para aquellas instituciones consagradas a la educación de niñas y niños preescolares.

Los gobiernos, en casi todos los países de vanguardia asumen una actitud bastante abierta en relación con la idea de abrir centros educativos de tal naturaleza. En ese sentido la Escuela Nueva crea un clima de profunda renovación social, ideológica e histórica y algunos de sus más conocidas (os) representantes atienden directamente las necesidades educativas de los párvulos.

Comienzan a llegar a Europa y América del Sur ideas y experiencias de origen norteamericano. Originalmente, este país había seguido en un principio, las pautas marcadas por las instituciones británicas, pero a partir de 1850 hay una evolución hacia el kindergarten froebeliano mucho más marcada que en otros países.

La figura clave del movimiento renovador fue María Montessori (1870- 1952), cuyas Casa de Bambini vieron la luz, en un popular barrio romano, a comienzos de 1907. Importa destacar un punto importante de esta educadora. En primer lugar, su método está sustentado en una teoría filosófica que contempla como premisas fundamentales, al principio de libertad y al principio de acción. Así, su obra escrita e institucional, se extendió por todo el mundo.

De gran trascendencia fue igualmente la labor llevada a cabo por Gaspare Mariotti (1853- 1977) en Milán y en Mompiano por las hermanas Rosa Agazzi (1860- 1951) y Carolina Agazzi (1870- 1945), las aplicaciones a la enseñanza de párvulos de los métodos ideados por Ovidio Decroly (1871- 1932), Edouard Claparede (1873- 1940), Celestín Freinet (1896- 1966), entre otros muchos más.

En suma, las teorías y las experiencias de Educación Preescolar conocieron una época de oro, un incremento y una variedad hasta entonces desconocidos. Es por ello que en la ciudad americana de Watertown, del Estado de Wisconsin, se estableció en el año de 1885, el primer Kindergarten. También España participó en el movimiento renovador.

Por otra parte, durante la primera mitad del siglo XX, los gobiernos van haciéndose más receptivos a la idea de que el favorecimiento de la igualdad de oportunidades, en materia educativa, exige una importante atención al sector preescolar.

Con base en lo anterior, la duración de la obligatoriedad escolar varía de un Estado a otro, y en la mayoría de ellos, abarca desde el punto de vista legal, un periodo de diez años.

La realidad es que casi la totalidad de los norteamericanos asisten un mínimo de doce años a las instituciones educativas de diferente nivel. Esos doce años corresponden generalmente a seis años de enseñanza primaria y otros seis de secundaria, que suele dividirse en dos periodos de tres. En algunos Estados y áreas predomina todavía la más antigua división de ocho de primaria y cuatro de secundaria.

La influencia alemana, y más específicamente la froebeliana, se patentiza en el hecho de que las principales instituciones de Educación Preescolar existentes el país son los Kindertans. Acogen éstos a niños y niñas de cinco y a veces de cuatro, para ofrecerles una preparación que haga más fácil su inmediato acceso a la escuela elemental. Por debajo de esos centros preescolares (nursery schools), admiten a niñas(os) de tres y cuatro años. Los Kindertans son mayoritariamente públicos, mientras que en las nursery schools, las privadas toman la delantera.

Como puede observarse claramente, los Estados Unidos tienen una estructura que, por un lado, es de influencia británica y por el otro, abriga el modelo froebeliano. En este mismo sentido, la ideología británica persiste todavía en numerosos aspectos como el de mandar a los niños y niñas fuera de casa a las escuelas puntualmente, o bien, después de un timbre, tienen un corto tiempo para cambiarse o entrar a otra clase, etc.

En un país de tan grandes dimensiones y de tan variada fisonomía, la población escolar es tan diversa como las diferentes personas que asisten a ella y que tienen una cultura específica, un lenguaje, etc.

De aquí, que algunos gobiernos, (demócratas o Republicanos) han puesto empeño en prestar mayor atención al nivel preescolar, ofreciendo desde el gobierno federal ayudas especiales para la creación de centros educativos en zonas social o económicamente marginadas.

Los centros educativos preescolares estadounidenses ponen especial cuidado en mantener estrechas relaciones con los padres y madres de familia. En cuanto a los pequeños(as), procuran sobre todo fomentar en ellos hábitos de convivencia a través de juegos y de pequeños trabajos, con horarios de actividades en general muy flexibles, cuya jornada suele ser de mañana o durar hasta las primeras horas de la tarde (con almuerzo incluido). Escasean los establecimientos en los que se encara de modo sistemático una iniciación a la lecto-escritura y cálculo.

e) La Ex Unión Soviética y otros Países Europeos

A partir de 1900, la Ex Unión Soviética, conforme a los principios ideológicos que imperaban bajo el régimen bolchevique, prometieron al pueblo la asistencia y la educación en común de la infancia desde casi en el momento de nacer.

Ese proyecto educativo fue ambicioso copiando los métodos más importantes del mundo occidental. Sin embargo, nunca estuvo a la altura de las circunstancias exigidas por la masiva incorporación de la mujer soviética a las actividades de producción. Durante la época de Stalin, el tradicionalismo metodológico imperó también a nivel preescolar, como en otros contextos educativos.

Bajo esta contextualización, en la ex Unión Soviética (Rusia), la enseñanza obligatoria abarca un periodo de diez años, entre los siete y diecisiete años; tiempo que viene mayoritariamente continuado en una sola institución: la escuela general y politécnica, de diez años de duración (aunque en determinadas zonas del país existen todavía las anteriores “escuelas de ocho años” e inclusive las antiguas escuelas primarias de sólo tres o cuatro años de duración.

Todo el sistema educativo está de hecho muy centralizado y posee rasgos de fuerte uniformismo. Esto puede decirse de la Educación Preescolar actual en México, que sólo el primer grado no es obligatorio, aunque sí persiste la gratuidad y por supuesto, lo estatal.

Sobre el nivel de desarrollo de la Educación Preescolar en la ex Unión Soviética, existe una paradoja: por un lado, están las declaraciones políticas y las predilecciones de diversos pedagogos, por el otro, el alumnado y las instituciones. En este sentido, si se retoman a los primeros es elevada la educación, pero si es con base en los segundos, cambian sustancialmente las cosas.

Por otra parte, la ex Unión Soviética, es uno de los pocos países que escolariza obligatoriamente a la población infantil, a partir de los siete años. Desde comienzos de los años ochenta, las autoridades comenzaron a escolarizar a partir de los seis, habilitándolos mediante un curso preparatorio dentro de las escuelas generales.

Analizando a las instituciones, existen dos tipos de ellas: la guardería (yasli) y el parvulario o jardín de infancia (detskisad). De igual manera, existen instituciones que reúnen secciones con ambas características, bajo el nombre de yasli- sad.

Las guarderías admiten a niñas y niños entre los seis meses y los tres años de edad, de cuyo desarrollo físico y psíquico se ocupan. En su plan de acción se predominan, aparte de los cuidados meramente corporales, los juegos y actividades varias, muchas de ellas con clara finalidad educativa, sobre todo con vistas a la socialización temprana de ellas y ellos.

Los jardines de infancia, que reciben niños y niñas entre los tres y siete años de edad, tienen muy presente el valor primordial del juego como elemento socializador, pero dedican también una serie de breves sesiones semanales (de quince a veinte minutos cada una) a la adquisición de determinados aprendizajes cognitivos; de tal suerte, que las y los pequeños tengan un conocimiento mínimo de lectura, escritura y cálculo en el momento de ingresar a la escuela general. Para el alumnado de tres años, están previstas diez sesiones semanales de ese tipo, número que aumenta a catorce para los de seis y siete años.

f) Suecia

La enseñanza obligatoria en este país europeo, es a partir de los siete años, lo que significa que la Educación Preescolar dura hasta entonces. A partir de 1973, por decreto presidencial, todos los municipios tienen la obligación de proporcionar asistencia gratuita a toda la población infantil cuyos padres y madres lo soliciten.

Una de las premisas que manejaba la ley sueca de esa época (1973), era una clarificación del nivel, pues existía un desorden en la tipología y objetivos de las instituciones (en su mayoría de dependencia municipal).

En realidad, los dos tipos existentes de centros educativos son la guardería (daghem) y la escuela de horario limitado (lekkola) albergando en su seno a niños y niñas de diferentes edades y al mismo tiempo, aplicando metodologías de enseñanza muy diversas. En la actualidad y con el avance tecnológico y científico existe una mayor uniformidad.

g) Bélgica

Probablemente es este país europeo el que ocupa el más alto índice de asistencia a las Instituciones de Educación Preescolar. Las escuelas maternas, guarderías y jardines de infancia han recibido en gran proporción el impulso metodológico (Centros de Interés) de Ovidio Decroly; son abundantes tanto a nivel público como privado.

h) Suiza

Este país ofrece una gran diversidad de oferta en lo que a metodologías se refiere. Si en la Suiza alemana prevalece el seguimiento de las teorías froebelianas, en la latina han tenido más influencias las de Montessori, Claparede, Ferriere y Decroly. Los niños y niñas acuden a las instituciones en notable proporción a los cursos que anteceden a la escolaridad obligatoria.

Fuera de Europa, la Educación Preescolar ha encontrado también gran aceptación en países como Australia, Canadá, Israel, Japón, entre otros. En el caso de Israel, la obligatoriedad comienza a los cinco años como en el Reino Unido, y en el caso de Japón, hubo un notable desarrollo del nivel a partir de 1971 lo que significa que por un lado, se impone dicha educación a quienes estén interesados(as) en ella y por el otro, en materia educativa de calidad, figura entre los países más avanzados.

i) América Latina

Por lo que respecta a América Latina, ésta ha conocido un desarrollo más tardado y lento de las instituciones preescolares tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos. Casi todos los países latinoamericanos han venido dedicando un esfuerzo considerable a la extensión de la enseñanza primaria y al cumplimiento de la obligatoriedad escolar, lo que ha dificultado la debida atención a otros niveles y en particular al preescolar.

Con base en lo anterior, sólo un reducido grupo de países cuenta de hecho con una red propiamente dicha de centros preescolares, públicos y privados.

Entre ellos, es Argentina el que más ha desarrollado este nivel, especialmente en la década de los setenta. Le siguen cuantitativamente hablando, Cuba, Costa Rica, Chile, Perú y Uruguay. En Colombia y en la República Dominicana, la mayoría de los escasos centros existentes corresponde a la iniciativa privada.

En Perú, por ejemplo, se denomina “educación inicial”, mientras que los chilenos prefieren el término de “educación parvularia”. En Paraguay, la Educación Preescolar forma parte integrante del nivel llamado de enseñanza primaria.

En cambio, en Cuba, todos los establecimientos del nivel se llaman “guarderías”. En otros países se utilizan diferentes vocablos como “escuelas maternas” “kinder” “jardín de Niños”, “escuelas de parvularios”, etc., para referirse a las instituciones educativas del nivel preescolar.

Las leyes de educación decretadas en Argentina y Costa Rica a finales del siglo XIX (1884 y 1886 respectivamente) contenían ya alusiones específicas a los jardines de infancia froebelianos, así como también a influencias norteamericanas y a la directa labor de algunos profesores alemanes; las ideas de Froebel, fueron penetrando en algunos países por esas fechas. Comenzando a aparecer unas pocas instituciones concretas, que reflejan a la vez la influencia de la escuela maternal francesa y del jardín de infancia alemán.

Estos escasos establecimientos surgen siempre, en zonas urbanas, promovidos generalmente por asociaciones privadas y congregaciones religiosas femeninas.

Por otra parte, y con base en lo anterior, es necesario mencionar que después de haber hecho el recorrido histórico sobre los países de vanguardia en materia de educación preescolar tanto Europeos como de América Latina, es posible establecer, por un lado, la analogía entre la participación de hombres como los primeros educadores pioneros de infantes y la feminización de una profesión en la que participan (en Yucatán) pocos docentes educadores.

Por el otro, vincular a dicho nivel educativo, a partir de su nacimiento en México y algunos Estados de la República como lo son Veracruz y Yucatán como pioneros en la educación de niñas y niños pequeños.

5. PREESCOLAR EN MÉXICO, VERACRUZ Y YUCATÁN

a) México

Para la segunda mitad del siglo XIX, el panorama que vivía el país en aquel tiempo, no era nada alentador. Existían por doquier incontables conflictos de carácter político, social y económico, que ponían en riesgo, el avance hacia los albores del siglo XX y sobre todo, el respeto de los Derechos Humanos.

Es importante mencionar como ejemplos concretos, una creciente inestabilidad económica producto de la mala distribución de la riqueza; es decir, estaban muy marcadas las diferencias de los estratos sociales entre los que poseían el poder económico (hacendados) y los que no lo tenían (peones).

De igual manera, se produjo la pérdida total de la mitad norte del territorio nacional colindante con la Unión Americana. Todo ello, provocado por la pugna constante por el poder que se intensificaba entre conservadores y liberales.

Los primeros creían encontrar la estabilidad que el país requería a partir de la implementación de un régimen monárquico como estaba sucediendo en Francia, España e Inglaterra por mencionar algunos ejemplos. Por su parte los segundos, creían firmemente que el país se desarrollaría ampliamente si se pusiera en práctica y respetarían las garantías individuales de las personas.

Al inicio de la década de 1850, liberales y conservadores se disputaban el poder indistintamente. Sin embargo, en 1855 con el triunfo del grupo liberal se convocó a un Congreso Constituyente, con el propósito de analizar la Constitución de 1824.

Es así, que en febrero de 1857, de dicho congreso emanó la nueva Carta Magna de nuestro país.

En lo que se refiere a educación, la Constitución del 57, postulaba en su origen la libertad de enseñanza. Por ello, se consideró como una premisa importante que la enseñanza de las primeras letras tendrían un carácter obligatorio y que la educación ya no sería organizada y controlada por la Iglesia, sino por el Estado.

No obstante, es hasta el 15 de abril de 1861, que se ratificó la libertad de enseñanza y la educación impartida por el Estado que tuvo un carácter obligatorio.

Al asumir Benito Juárez García la presidencia de la República Mexicana, la pelea entre las fuerzas políticas del país se intensificó más entre conservadores y liberales.

En medio de esta nueva crisis. Los primeros, por su parte, ya gestionaban en Europa el establecimiento en México de una monarquía.

De esta manera, obtienen el apoyo inmediato de Francia que junto con Inglaterra y España intervienen en el conflicto impulsados por ambiciones e intereses muy particulares, pero utilizando como pretexto, la suspensión del pago de la deuda externa decretada por Juárez a raíz de las dificultades económicas y sociales, que tenía el país.

El gobierno mexicano logró el retiro de Inglaterra y España, más no el de Francia, quien, apoyada por el grupo conservador logró colocar a Maximiliano de Habsburgo como emperador de México.

Años más tarde, en 1867, después de la caída de Querétaro del fusilamiento de Maximiliano, se entregó la capital de la República al grupo liberal. En octubre de ese mismo año se celebraron elecciones presidenciales.

Al reestablecerse la República, la tarea primordial y urgente del gobierno de Juárez, consistía en la reorganización social, política y económica. El panorama no era nada alentador ya que nuestro país había salido apenas de un conflicto bélico.

Con relación a la educación, el positivismo, fue la filosofía de mayor influencia. Gabino Barreda, quien era seguidor de esta corriente ideológica, propugnaba por una formación educativa inspirada en la razón y en la ciencia. La filosofía positivista postulaba el desarrollo científico naturalista, como el único camino de progreso a través de la educación.

Al morir Juárez en 1872, se suscitaron nuevos levantamientos sociales quedando provisionalmente en el poder, José María Iglesias. Poco tiempo después, durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, se incorporaron las Leyes de Reforma a la Constitución del 57. El 10 de diciembre de 1874, se estableció el laicismo en la educación impartida por el Estado.

Sin embargo, dos años más tarde José María Iglesias desconoce el gobierno de Tejada y se autoproclama presidente interino. Lo anterior provoca el levantamiento en armas de Porfirio Díaz quien obtiene el triunfo ocupando provisionalmente la presidencia bajo la línea del positivismo.

Es importante mencionar que dentro de la política a seguir para el reestablecimiento del país, se consiguieron inversiones para México de capitales extranjeros. Principalmente en la ramas de la minería, ferrocarriles, bancos y energía eléctrica.

Paralelamente a dichos acontecimientos, a través de la Educación, se intentaba por un lado, promover el nacionalismo en un país desintegrado por las constantes luchas por el poder político. Por el otro, la premisa fundamental era renovar el desarrollo económico.

En los años de 1878- 79 surgió una serie de reglamentos para las escuelas que intentaban renovar la enseñanza y que pugnaban por una mejor preparación del profesorado.

En septiembre de 1882, Joaquín Baranda fue nombrado Secretario de Justicia e Instrucción Pública. Durante su administración, comenzó a surgir la idea de escuelas de párvulos¹², aunque dos años antes (1880) el Ayuntamiento Constitucional había aprobado la apertura de una escuela para niños de uno u otro sexo, en beneficio de la clase obrera.

La tarea a cargo de la Comisión de Instrucción Pública era la de atender niños y niñas entre tres y seis años de edad. Se nombró como directora e Institutriz a la señorita Dolores Pasos y como encargado del sistema de enseñanza que se debía seguir al Lic. Guillermo Prieto.

Este sistema de enseñanza establecía que los niños y niñas a través del juego comenzaban a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde, perfeccionarían en las escuelas primarias.

La escuela de Párvulos No. 1 quedó abierta al público el 4 de enero de 1887.

Los lineamientos pedagógicos relativos a la educación preescolar, comenzaron a aparecer con la propuesta del Profesor Manuel Cervantes Imaz quien, retomando las ideas de Pestalozzi y Froebel, planteó la necesidad de prestar atención específica a las niñas y niños menores de seis años.

En este sentido, en 1884 se estableció en el Distrito Federal una escuela de párvulos anexa a la primaria No. 7 cuyos grupos no eran mixtos.

Por esa misma época, en Jalapa Veracruz, Enrique Laubscher también promovió la fundación de una escuela de párvulos, que lamentablemente tuvo poca duración.

En 1885, con la mira puesta en elevar la calidad de la educación y prestar atención a niños y niñas menores de seis años, se clausuran cuatro escuelas elementales y en su lugar, se abrieron dos escuelas de párvulos.

La directora de la escuela de párvulos No. 2 fue la profesora Dionisia Prunedá y de la escuela de párvulos No. 3 la Profra. Adela Calderón de la Barca.

En julio del mismo año, se estableció la escuela de párvulos No. 4 bajo la dirección de la señora Concepción Plowes.

¹² Sólo como Nota: La diferencia entre escuela de párvulos y kindergarten, es que las primeras eran anexas a las escuelas primarias. En cambio, el concepto de kindergarten se refiere a los jardines de infancia promovidos en Alemania por Froebel.

En 1887, el presidente Porfirio Díaz inauguró la escuela Normal para profesores que contó con una escuela primaria y una escuela de párvulos. Ambas anexas. Malena Murguía fue nombrada directora de esta última.

El 23 de mayo de 1888, el Congreso promulgó la ley sobre la enseñanza primaria en el Distrito Federal y territorios; que estableció como obligatoria la instrucción primaria entre los seis y los doce años. Además, prohibía el empleo de ministros de todos los cultos religiosos en las escuelas públicas.

A principios de 1892, algunas escuelas de párvulos adquieren el carácter de escuelas primarias a pesar de que el propio Secretario de Educación Profr. Joaquín Baranda, admitía la utilidad de la educación de párvulos. Sin embargo, consideraba prioritaria la enseñanza primaria.

Con base en lo anterior, cabe enfatizar que durante el gobierno de Porfirio Díaz, el País vivía situaciones contrastantes. Por un lado, acumulaba riqueza y trataba de conservar el poder. Prueba de ello, es la enmienda al Artículo 78 de la Constitución con la finalidad de permitir la reelección indefinida del presidente.

Por el otro, las condiciones económicas, sociales, laborales y de vida de las mayorías (pueblo) se tornaban difíciles. No obstante, se pretendía mantener una imagen de estabilidad, orden, modernidad, riqueza y unidad.

La educación durante el gobierno de Díaz constituyó uno de los elementos utilizados para proyectar y sostener esa imagen.

Con el funcionamiento de Escuelas Normales en el interior del país, a partir de 1894, la educación preescolar adquiere mayor relevancia. En otras palabras, la Escuela Normal para Profesores de Toluca, contaba con una escuela de párvulos anexa, dirigida por la Profra. Mercedes Calderón de la Barca. (Hermana de la directora de la Escuela de párvulos No. 3)

Para el periodo de 1901- 1905, Justino Fernández es nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública creando la subsecretaría de Justicia y la subsecretaria de Instrucción Pública, designando en esta última a Justo Sierra.

El impulso dado a la educación nacional por Baranda continuó en los últimos años del Porfiriato. Justo Sierra, en 1902, inició una etapa de reorganización de las escuelas de párvulos e hizo hincapié en el Consejo Superior de Educación, sobre la importancia de la autonomía de las escuelas de párvulos, así como la necesidad de mejorar la formación profesional de los docentes encargados de dichas instituciones.

La preparación de educadoras era una necesidad urgente de resolver. Por ello, en ese mismo año, el Ingeniero Miguel Martínez Director General de Educación y el propio Ministro de Educación Lic. Justino Fernández comisiona a las Profesoras Elena y Rosaura Zapata, para realizar estudios relativos a la organización y funcionamiento de los jardines de Niños denominados en aquel entonces, como kindergarten en varias ciudades de la Unión Americana.

El plan de estudios de las escuelas Normales incluía cursos de educación preescolar, por tanto, las estudiantes quedaban capacitadas para trabajar tanto en primarias como en escuelas de párvulos.

Bajo la dirección de Justo Sierra, las escuelas de párvulos fueron objeto de especial atención por parte del ministerio de Gobernación. Esto con la finalidad de atender adecuadamente los servicios pedagógicos que se requerían para el proceso de desarrollo de la nación mexicana.

En este sentido, en aquella época mandaban al extranjero a renombradas personalidades entre las que destaca la profesora Estefanía Castañeda que en 1903, después de haber sido comisionada para observar la organización y funcionamiento de los planteles preescolares en la Unión americana, regresó al país y presentó ante la Secretaría de Instrucción Pública, un proyecto de organización para las escuelas de párvulos de nuestro país.

Este proyecto constituyó el primer esfuerzo por enfatizar la labor eminentemente educativa del nivel preescolar a través de un programa que al adaptar el curso de los Kindergartens de Manhattan y Bronx de Nueva York, proponía que las bases para la educación de las niñas y niños se harían en función de su propia naturaleza física, moral e intelectual.

En 1906, estalla en el territorio mexicano en distintos lugares, una serie de conflictos político- laboral y de carácter económico como la huelga de Cananea; la protesta de los obreros textiles de Oriente; el problema de los ferrocarrileros del Norte y la huelga de Río Blanco por citar algunos ejemplos y que provocaron mayor descontento de la población civil. Todos esos sucesos sociales pusieron en riesgo la estabilidad de la República.

Paralelamente a dichos asuntos, el Congreso aprueba la apertura de cuatro escuelas primarias superiores y dos escuelas de párvulos en el D.F. de igual manera, se comienzan a aplicar exámenes a las aspirantes a capacitarse como educadoras del nivel preescolar.

Para tal propósito, comisionan a las profesoras Leonor López Orellana y Carmen Ramos del Río, quienes ya habían visitado diferentes planteles educativos en los Estados Unidos.

Un año después (1907) con la fundación del kindergarten “Juan Jacobo Rousseau” cuya directora fue la Profra. Beatriz Pinzón, se comienza a llamar a las escuelas de párvulos con el término de “kindergarten”.

Ese mismo año, en el boletín de Instrucción Pública se informó que a partir del 31 de enero, las escuelas serían distinguidas con nombres en lugar de números quedando integradas de la siguiente manera:

Escuela No. 1- Kindergarten “Federico Froebel”

Escuela No. 2- Kindergarten “Enrique Pestalozzi”

Escuela No. 3- Kindergarten “Enrique C. Rébsamen”

Escuela No. 4- Kindergarten “Herbert Spencer”

A finales de 1907 ya existían en Zacatecas siete planteles educativos preescolares. En 1908 dos en el estado de Sinaloa, uno en Tamaulipas y cinco en el Distrito Federal.

En ese mismo año, la Profra. Bertha Von Glummer se traslada con el mismo propósito a Nueva York y en 1908, Rosaura Zapata viaja a Alemania, Suiza, Francia, Bélgica e Inglaterra, a fin de adquirir los conocimientos necesarios para dirigir instituciones de educación Preescolar.

En 1909, se establece en la Escuela Normal para Profesoras, un curso especial para enseñar la pedagogía de los Jardines de Niños. Posteriormente este curso fue impartido por las Profras. Rosaura Zapata y las hermanas Josefina y Carmen Ramos del Río.

Paralelamente a lo anterior, los movimientos armados del Norte con Villa y del Sur con Emiliano Zapata comenzaban a extenderse por todo el país; cuando el 20 de noviembre de 1910 estalla la Revolución Social Mexicana.

La política educativa de este tiempo, se centraba principalmente en la enseñanza rural descuidada por el Porfiriato, en virtud de que la educación estaba orientada hacia las clases dominantes y clasistas de la época.

En 1911, Porfirio Díaz presentó su renuncia a la presidencia y Francisco I. Madero obtuvo el triunfo en las elecciones y asumió el cargo bajo el principio “Sufragio Efectivo- No Reelección” que el 5 de octubre de 1910 había declarado en el Plan de San Luis.

En el ámbito de la educación preescolar quedaron abiertos, para 1911, dos kindergarten; el “Morelos” bajo la dirección de la Profra. Inés Villarreal y el “Zaragoza” cuya directora fue la Profra. Refugio Orozco. En 1913 se estableció el “Melchor Ocampo” nombrándose como directora del mismo a la Profra. Bertha Domínguez.

El gobierno maderista, en un principio, enfrentó la urgencia de resolver problemas políticos y militares; por lo que no emprendió una política que encauzara el camino de la educación. Menos aún, cuando su estancia en el poder se acortaba, ya que la alianza de diversos intereses, lo llevaron a un golpe de estado encabezado por el General Victoriano Huerta quien apresó a Madero y Pino Suárez, para después asesinarlos, lo que desató el acontecimiento conocido como la “Decena Trágica”.

Huerta asumió en febrero de 1913 la presidencia de la República ejerciendo un poder dictatorial. Sin embargo, generó un malestar social de grandes dimensiones por la manera en la que llegó al poder.

Venustiano Carranza desconoció al gobierno Huertista y se proclamó a través del Plan de Guadalupe, como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, encargado del poder ejecutivo de manera provisional en tanto se convocaba al pueblo mexicano a elecciones.

El 11 de julio de 1915 Carranza planteó la necesidad que la única manera de lograr la tan anhelada paz social y la seguridad de la Nación, dependían entre otras cosas, en hacer extensiva la educación pública a todos los estratos sociales.

Carranza promulga la Constitución política mexicana el 5 de febrero de 1917. En el mes de mayo del mismo año salió electo como Primer Mandatario de la República Mexicana. Cargo que ocupó durante cuatro años.

En el Artículo 3o. De la Carta Magna del 17, se intensificó el carácter laico de la educación impartida por el Estado y la Reglamentación de la Enseñanza Primaria impartida por particulares. Se prohibió a las Corporaciones y a los ministros de cultos religiosos establecer o dirigir escuelas.

Finalmente, el 13 de abril de 1917 se decreta que desaparecería la Secretaría de Instrucción Pública. La enseñanza elemental pasaba a depender de los Ayuntamientos; las escuelas del D: F: quedaban a cargo de la Dirección General de Educación; la Universidad se transformaba en Departamento Universitario Autónomo.

Por lo tanto, al quedar a cargo de los Ayuntamientos la enseñanza elemental y de la Dirección General de Educación, los planteles educativos del D: F: se concluye una época trascendental en la historia educativa de México y por ende, de la Educación Preescolar de México.

El periodo comprendido entre finales de 1914 y principios de 1917 resultó muy importante para la vida nacional porque se suscitaron dos movimientos políticos y sociales de gran envergadura. Por un lado, la Primera Guerra Mundial y por el otro, el triunfo de los ejércitos constitucionalistas y el surgimiento de una nueva etapa de hacer gobierno.

Sin embargo, las heridas que dejó la Revolución Social Mexicana de 1910 y la constante pugna por el poder, no permitieron la reconciliación entre conservadores y liberales. En otras palabras, existía inestabilidad política a pesar de la promulgación de la Carta Magna del 17.

Por un lado, a partir del gobierno constitucionalista se pretendía descentralizar los servicios educativos con la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública. El motivo era que la jurisdicción de dicha Secretaría durante el porfiriato solamente abarcaba el Distrito y Territorios Federales. Por el otro, no se destinaban recursos financieros de manera constante para desarrollar dicha tarea.

Como consecuencia, la Educación Preescolar al igual que otros niveles educativos sucumbieron durante la primera década de la época revolucionaria, para desarrollarse ampliamente.

En 1917, debido principalmente a la falta de apoyo económico funcionaban sólo 17 kindergarten en la Capital del país; Para 1918 existían temores generalizados que de un momento a otro, dejarían de prestar sus servicios debido al retiro de subsidios oficiales quedando como única posibilidad, la cooperación de las madres y padres de familia.

Sin embargo, el Ayuntamiento de la Ciudad de México envió a todos los planteles educativos, Libros de Registro para que en ellos se anotaran los ingresos y egresos de las cuotas aportadas hasta el momento.

A pesar de que el ámbito de la Educación Preescolar estaba en crisis por la falta de recursos económicos, en 1919, el presidente Carranza otorgó un presupuesto especial, para que las escuelas de experimentación pedagógica contaran con un kindergarten anexo.

En 1919- 1920 Adolfo de la Huerta se revela contra el gobierno carrancista y asume la presidencia de la República provisionalmente. Ese mismo año producto de nuevas elecciones Álvaro Obregón se convierte en el primer mandatario del país.

Durante su gobierno el 29 de septiembre de 1921 Decreta la creación de la Secretaría de Educación Pública y nombra como titular de dicha dependencia a José Vasconcelos para que pudiera llevar a cabo su proyecto educativo.

Uno de los rasgos principales de la política educativa de Vasconcelos, era propiciar y mejorar las oportunidades educativas en zonas rurales, lo que condujo a impulsar fundamentalmente la educación indígena. Asimismo, se inició un vasto programa de instrucción Normal cuya finalidad era la de aumentar el número de educadoras profesionales y sustituir a los docentes voluntarios.

En esta época (como hasta la fecha) ya se planteaba la necesidad de que este nivel fuera obligatorio. El 3 de junio de 1921 Estefanía Castañeda encabezó a un grupo de educadoras para que realizaran las gestiones pertinentes ante el Presidente con el propósito de que se hicieran las modificaciones necesarias al Artículo 73 Constitucional, en el Párrafo vigésimo quinto; en virtud de que no se contemplaba por ningún lado la importancia del nivel preescolar y mucho menos, su carácter obligatorio en todo el país.

En diciembre de 1921, en una sesión efectuada en la Cámara de Diputados surgió la discusión en torno a los servicios que ofrecían en ese momento los kindergarten, en virtud de que estaban ubicados únicamente en colonias muy céntricas, lo cual, no permitía brindar el servicio educativo a hijos e hijas de los obreros.

Por ello, se planteó la necesidad de asignar un presupuesto para la construcción, instalación y sostenimiento del kindergarten. En otras zonas, además de lo anterior, se les complementó con un servicio asistencial a través de desayunos escolares. Sin embargo, la situación económica por la que atravesaba el país no lo permitió.

En febrero de 1922, apareció el Reglamento Interior para los planteles preescolares. En esta Normatividad se complementó tanto la duración del ciclo escolar, las sanciones del personal así como las obligaciones de las madres y padres de familia.

El significado que se le daba en aquella época al término kindergarten, en sentido estricto, no era el de una escuela sino el de una transición entre la vida del hogar y la escolar donde las educadoras tenían que comportarse como si fueran las madres de sus alumnas y alumnos. Es decir, tiernas, cariñosas, enérgicas, etc.

En 1923 se fundó la “Unión Pestalozzi- Froebel de Amigos del Kindergarten” que sostenía como objetivo primordial la defensa de los derechos de la niña y el niño. Estefanía Castañeda fue la principal fundadora de esta Unión; participaron con ella las profesoras Elisa Núñez, Dolores Zepeda, Ernestina Latour, Lauro Aguirre, Alfredo Uruchurtu, entre otros.

Durante el gobierno del General Calles 1924- 1928 el conflicto Estado- Iglesia se recrudeció debido, entre otros factores, en que esta última, denuncia los Artículos 3º. 25º. 27º y 130º en los que se afectaban sus intereses. No obstante, Calles propuso llevar en el mayor grado posible, los beneficios de la educación a las zonas rurales, dado que ésta era considerada un instrumento valioso para la unificación nacional.

Por otra parte, la Profra. Estefanía Castañeda vio como una limitación en la formación profesional de las educadoras la falta de apoyo académico permanente. De ahí que insistiera en la creación de cursos de postgrado, los cuales, logró que se impartieran en la Facultad de Altos Estudios (Hoy Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM) de donde egresaron las educadoras con Título Universitario.

En 1925, la Profra. Ernestina Latour presentó un informe sobre los kindergarten, subrayando la importancia de crear un Departamento de kindergarten. De igual modo, se les encargó a las profesoras Josefina y Carmen Ramos del Río junto con la Profra. Estefanía Castañeda, que elaboraran un informe sobre el grado de desarrollo, tanto orgánico como psíquico, que la Educación Preescolar se proponía alcanzar en los niños y niñas.

1927 marca un periodo más en la historia de la educación preescolar de México, en virtud de la creación de instituciones, la apertura de cursos, las adaptaciones y reformas a los programas y a la organización de kindergarten.

Desde 1928, la reestructuración de la educación preescolar se hizo más urgente para dar respuesta a una educación que postulaba imprimir el sello del nacionalismo y del patriotismo a todas sus acciones.

En este sentido, las actividades en la escuela debían ser una prolongación del hogar al kindergarten. A través de estas reformas se hizo más fuerte la tendencia de desechar todo aquello que fuera de origen extranjero: canciones, narraciones de la vida cotidiana, etc. El propósito a toda costa era el consolidar la unidad nacional.

En 1929 fue electo como presidente de la República Pascual Ortiz Rubio, el cual, era un elemento de conciliación entre los dos grupos políticos más importantes (Callistas y Obregonistas).

La inestabilidad del gobierno de Ortiz Rubio se reflejó en el ámbito educativo. Prueba de ello fue el cambio de cinco Secretarios de educación en corto tiempo. El último fue Narciso Bassols, quien impuso una política radical e imperativa.

Ortiz Rubio renunció a su cargo en 1932 sucediéndolo en el cargo Abelardo L. Rodríguez, quien permanecería en el poder hasta 1934. En este periodo se inició la reorganización de la enseñanza técnica y politécnica.

A principios de 1933 hubo una fuerte agitación por la sucesión presidencial que provocó una crisis política por la que el Callismo se vio, además, frente a otros problemas, descontentos sociales, conflictos religiosos, agravios laborales, entre otros.

Pronto el maximato sugirió la idea del Plan sexenal que ampliaría la gestión gubernamental .su contenido era fundamentalmente un plan de política económica que intentaba dar solución a los problemas del país.

El plan sexenal se llevó a cabo a, partir de diciembre de 1934 época en la que el Gral. Lázaro Cárdenas Solórzano ocupó la presidencia de la República.

En el periodo comprendido de 1940 a 1941, se reorganizó la SEP para hacer posible la unificación de los sistemas de enseñanza, precisar las normas pedagógicas aplicables, definir responsabilidades concretas a los funcionarios públicos y crear un mecanismo que en forma eficaz, ejerciera la dirección y el control técnico- administrativo del ramo.

El 1º. De enero de 1942 por Decreto Presidencial y después de una tenaz labor de cuatro años, el personal de jardines de niños logró su propósito al reincorporarse a la SEP. Esto sucede en la época de Manuel Ávila Camacho.

La Secretaría de Educación al recibir nuevamente a los planteles preescolares, aceptó la organización de éstos procurando darles unidad a nivel nacional. Para tal efecto, se creó el Departamento de Educación Preescolar, cuyo propósito primordial era dar a conocer de manera precisa el papel que desempeñaba el nivel preescolar dentro de la política educativa en general.

La Jefa del Departamento de Jardines de Niños Profra. Rosaura Zapata con un grupo de colaboradoras como las profesoras María de la luz R. De Izunza, Luz González Baz, Cleotilde González García, Ernestina Latour y Amparo Camarena hicieron la revisión exhaustiva de los Planes y Programas del nivel preescolar acordes a la política implementada por Ávila Camacho.

El contenido de dichos programas debía estar fincado con experiencias relacionadas con el hogar, la comunidad, la naturaleza y la escuela misma.

Una característica importante al iniciarse el periodo de Manuel Ávila Camacho en 1940, se manifestó en que la educación que impartiese el Estado fuera completamente ajena a cualquier doctrina religiosa y que a su vez, estuviera orientada hacia el programa científico, nacionalista, democrático y por supuesto, que fuera el pivote para una mejor convivencia humana.

En otras palabras, mediante la política educativa de dicho sexenio, se intentaba lograr la unidad nacional que desde la culminación de la Revolución en 1910, se añoraba alcanzar para el bienestar de la Nación.

Sin embargo, nuestro país atravesaba por una crisis económica provocada por la Segunda Guerra Mundial en la que se participó indirectamente con el famoso escuadrón 206.

Es importante mencionar que durante este periodo gubernamental se nombraron tres diferentes Secretarios de Educación: Luis Sánchez Pontón (1° de diciembre de 1940 a 1° de septiembre de 1941); Octavio Véjar Vázquez (12 de septiembre de 1941 al 20 de septiembre de 1943); y Jaime Torres Bodet (23 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre de 1946).

Dentro de la administración del primero, se reestructuró la SEP con el propósito de crear un aparato que ejerciera la dirección y el control técnico y administrativo.

En 1942, con Octavio Véjar Vázquez se promulgó una nueva Ley Orgánica encaminada hacia la enseñanza y la solidaridad con otros países del continente. De igual modo, suprimió la coeducación en la escuela primaria; transformó el Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda enseñanza en la Escuela Normal superior.

Jaime Torres Bodet al ocupar su cargo en diciembre del 43, inicia una nueva reforma educativa logrando integrar las tareas de la SEP con un sentido nacionalista.

Durante su gestión se llevó a cabo el Congreso de Unificación Magisterial. En este, surge el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) dirigido por el General Luis Chávez Orozco. Dicho sindicato fue reconocido como único organismo representativo del magisterio nacional. Sin embargo, el sector preescolar no formaba parte de él.

Más adelante, a través de la Sociedad de Educadoras Mexicanas, grupo formado por las profesoras Josefina Andrade, Angelina Bustamante, Luisa, Josefina y Teodosia Castañeda, y Luz María Serradell, el sector preescolar se integró al SNTE con lo que se igualaron los sueldos entre educadoras y maestros de primaria.

Ante los conflictos ocasionados por la Segunda Guerra Mundial, se intensificó la educación cívica a niños, niñas y jóvenes a fin de preparar al país para la posguerra. Se les impartió una adecuada preparación técnica, capacitación en torno a obras especializadas, difusión de instrucciones en caso de agresiones enemigas respecto a la correcta comprensión de los problemas sociales que el conflicto bélico imponía.

Por otra parte, es bueno indicar que desde su génesis, el nivel preescolar buscó incansablemente consolidarse como parte del sistema educativo nacional y que se le reconociera el trabajo que hasta el momento venía desarrollando como primer peldaño de la educación básica.

En 1946, Miguel Alemán Valdez asumió la Presidencia de la República y encamina su política a la exaltación de la mexicanidad. En este sexenio fue nombrado como secretario de Educación Manuel Gual Vidal.

Es relevante mencionar que dado el Programa de Industrialización de este gobierno, se impulsa mediante el Departamento de Capacitación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la preparación y formación de obreros más calificados para realizar sus trabajos eficientemente.

De igual manera, se funda el Instituto de Bellas Artes (INBA), el Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE); se inicia la construcción de la Ciudad Universitaria (C.U. UNAM) y el Departamento de Educación Preescolar, se convierte en Dirección.

La separación de las educadoras de la Escuela Normal de Señoritas para constituir la Escuela Nacional de Educadoras, marcó en antecedente para la transformación de dicho Departamento mediante Decreto del 15 de octubre de 1947 del Presidente Miguel Alemán para la creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (antes Centros de Experimentación Pedagógica)¹³

¹³ Se crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (Art. 2º Diario Oficial. Tomo CLXV, No. 50; 31 Dic. 1947).

Una vez promulgado el Decreto y aprovechando el LXI Aniversario de la Escuela Nacional de Maestros (1948) en un anexo de ésta, el Presidente Miguel Alemán inauguró la nueva Normal, quedando al frente de la dirección la Profesora Guadalupe Gómez Márquez. Inmediatamente se instituyó un Jardín de Niños anexo a dicha Normal y se nombró como directora a la Profesora Beatriz Ordóñez Acuña.

Por otra parte, durante aquella época, se planteó la imperativa necesidad de extender los servicios de la educación preescolar a pesar de las dificultades económicas. De esta manera, se estableció un Jardín de Niños en la Sierra Tarahumara y se intensificó la atención en comunidades indígenas del Estado de México e Hidalgo.

Como propósito de dicha ampliación de servicios educativos, la SEP, atendiendo a los postulados de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), proyectó un programa en Nayarit, con el objeto de poner en marcha los principios de educación básica. Este proyecto abarcó también a los jardines de niños como nivel educativo.

En agosto de 1947 se celebró en México, la Segunda Asamblea Mundial de la UNESCO con la participación de delegados de la SEP realizándose un convenio UNESCO-México para fundar en Pátzcuaro Michoacán, el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) destinado a preparar técnicos en educación rural y básica.

Se insistió muchísimo en que la educación preescolar debía orientarse de acuerdo a los ideales de humanidad, trabajo, confraternidad, unión y paz, teniendo como principal meta (desde la perspectiva psicológica) el cocimiento del ser interno del niño respetando siempre su personalidad.

En este sentido, se hizo figurar en el programa de jardines de niños, todo aquello que estuviera en relación con los objetivos de la ONU; se propició además, que los niños y niñas mexicanas estuvieran en contacto con pequeños y pequeñas de otros países a través del envío de juguetes y dibujos; estableciéndose relaciones con jardines de niños de Argentina, Brasil, Canadá, Cuba, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Perú, Salvador y Uruguay.

En 1948 la profesora Rosaura Zapata fue designada miembro del Consejo de la Organización Mundial sobre Educación Preescolar (OMEP).

En diciembre de 1949 se realizaron en París reuniones relativas al Congreso de la OMEP que habría de celebrarse en Viena; en estas asambleas México participó montando una exposición de fotografías que ilustraban el trabajo que se venía desarrollando hasta el momento en los planteles preescolares de la República mexicana.

Adolfo Ruiz Cortínez asumió el cargo presidencial del país para el periodo 1952- 1958. Su política estuvo encaminada, entre otras cosas, abatir la corrupción administrativa y crear medidas anti-inflacionarias. Con ello, mantuvo un programa económico austero para contener el gasto público.

En 1952, el Secretario de Educación Pública fue el Profr. José Ángel Ceniceros. La política educativa, bajo el régimen de Ruiz Cortínez se sustentaba en los principios constitucionales, en la idea de mexicanidad y en la práctica de la libertad y el culto cívico. De esta manera, se expresaba a través de los informes presidenciales que la orientación de la educación preescolar gracias a esta política, había podido lograr sus objetivos.

Ese mismo año (1952) se impartían cursos para educadoras en las escuelas de Jalisco, Estado de México, Veracruz, Yucatán, Baja California Sur, Chiapas, Morelos, Puebla, Colima, Oaxaca, Aguascalientes y Zacatecas.

Un dato importante en la historia de preescolar es que la Profra. Rosaura Zapata quien había estado al frente de la Dirección General de Educación Preescolar, se jubila en agosto de 1954, sucediéndola en el cargo la Profra. Luz María Serradell Romero.

En 1956 la DGEP envió una serie de dibujos y juguetes elaborados por los niños y niñas para la exposición que se realizaría en Roma y Tokio.

En la gestión de Serradell, se le dio prioridad a la construcción de jardines de niños en turno matutino por considerarse que el turno vespertino no realizaba sus actividades en las mejores horas del día, lo que provocaba que no se beneficiara en una mayor población infantil.

En 1958, además del conflicto agrario surge el movimiento magisterial siendo el principal líder Othón Salazar, que logró el 15 de mayo un aumento salarial para los maestros y maestras en el cual, participó el sector preescolar.

Durante este movimiento, la Profra. Carlota Rosado Bosque representó a las educadoras del Distrito Federal.

En 1958 Adolfo López Mateos asumió la presidencia y asignó nuevamente como Secretario de Educación a Jaime Torres Bodet. Este sexenio, fue definitivamente un periodo de reajustes y definición económica, acentuándose la política de mexicanización en ciertos sectores económicos.

Jaime Torres Bodet se dedicó desde el inicio de su administración, a realizar una serie de reformas de educación y aplicó medidas para reorganizar toda la estructura administrativa de la SEP:

Ante la carencia de maestras, maestros y aulas para atender la creciente demanda de inscripción en primarias, el Secretario de Educación dispuso la creación de un plan para resolver el déficit en un periodo de once años. Este proyecto se conoció como “Plan de Once años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria”.

Dicho plan se llevó a la práctica para el sexenio de 1958- 1964. En 1959 se creó la Comisión de Libros de Texto y Cuadernos de Trabajos Gratuitos (CONALITG)

Este mismo año asume el cargo de la Dirección General de Educación Preescolar, la profra. María Helena Chanes Sánchez. Durante su gestión, se organizaron cursos de mejoramiento profesional, se promovió el establecimiento de más jardines de niños y ella formó parte del Consejo Nacional Técnico de Educación.

El jardín de niños era considerado como una institución no obligatoria del Sistema Educativo Nacional. (Aún permanece en pleno siglo XXI esa percepción del nivel)

Durante este sexenio (58-64) se implementó otra reforma a la educación preescolar que establecía nuevos mecanismos para el trabajo educativo en dichas instituciones escolares.

El 1º de septiembre de 1960 al abrir el Congreso de Educación las sesiones ordinarias, el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet expresaba que:

“En mayo fueron puestos en servicio los locales de las Escuelas de educadoras y de Educación Física del Instituto Pedagógico, Museo de pedagogía y Clínica de la Conducta” (CIDEP-México; P.10)

Desde la época de los cuarenta el nivel preescolar venía cobrando importancia entre otras razones, porque en las zonas urbanas y a partir del proceso de industrialización se requería de un mayor número de mujeres en trabajos productivos los que, a su vez, demandaban el servicio educativo de los jardines de niños.

Al asumir la presidencia de la República el Lic. Gustavo Díaz Ordaz, nombró como Secretario de Educación al Lic. Agustín Yañez. En ese momento se planteaba que la enseñanza debía orientarse hacia un sentido ético, histórico y social. En otras palabras, la tarea principal de la enseñanza estaba enfocada al civismo.

En el caso particular de Educación Preescolar para 1964 se contaba con veintinueve escuelas Normales para educadoras, incluyendo federales, estatales y particulares. Sin embargo, las autoridades educativas tomaron la decisión de restringir la matrícula de las mismas, a fin de evitar un egreso de maestras superior al número de plazas que la Federación creaba periódicamente.

En enero de 1965, la Profra. Beatriz Ordóñez Acuña asumió la Dirección General de la Educación Preescolar (DGEP). La subdirección quedó a cargo de la profesora Concepción González Naranjo.

Es importante mencionar que durante 1965 el aumento de jardines de niños federales fue lento. Sin embargo, los planteles preescolares privados aumentaron considerablemente, lo que condujo a una desigualdad de oportunidades de acceso al nivel.

El año de 1968 es una etapa demasiado importante para México ya que por un lado, el gobierno promovió diversas reformas: aumento a los salarios de los ferrocarrileros, petroleros, maestros y electricistas; expansión del sistema de educación primaria; transformaciones administrativas; la antigua Dirección de Pensiones fue convertida en el Instituto de Salud y Seguridad Social de Trabajadores del Estado (ISSSTE); se nacionalizó la industria eléctrica; se integró la Comisión Nacional de Salarios Mínimos; la realización de los XIX Juegos Olímpicos todo ello, en menos de un año.

Por el otro, se presentaban serios problemas en el ámbito educativo Medio Superior y Superior; se dieron movimientos de Huelga en diferentes Facultades de la UNAM, en respuesta a un sistema educativo opresor incapaz de abrir canales de expresión social y política.

En otras palabras, el gobierno de Díaz Ordaz empleó la fuerza militar el 2 de octubre del 68 en Tlaltelolco para acallar las voces de los estudiantes y algunos intelectuales de la época que lamentablemente cobró la vida de muchas personas inocentes. Lo anterior, es una de las grandes heridas que ha cobrado la historia mexicana y que incluso, hoy por hoy, no han cicatrizado.

En 1970 el Lic. Luis Echeverría Álvarez asumió la Presidencia de la república. Fue en su gestión donde se tuvo que hacer frente a la crisis económica mundial.

En este gobierno se dio un mayor apoyo a la agricultura creando nuevas políticas que no tuvieron el efecto esperado.

Por otra parte, en lo referente a educación, hubo una fuerte tendencia hacia un carácter permanente y abierto del proceso educativo, la actitud científica, la conciencia histórica, la relatividad del conocimiento y el acento a el aprendizaje más que a la enseñanza; con lo cual, se pretendía desarrollar una actitud crítica y activa en las y los estudiantes.

En lo referente a la Educación Superior, se apoyaron todas aquellas carreras que permitieron incorporar nuevas tecnologías así como aquellas áreas que fueran prioritarias para el desarrollo nacional.

En 1971, se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) por Decreto del 10 de septiembre de 1971 con la intención de proporcionar el servicio educativo a un mayor número de mexicanos y mexicanas en zonas rurales.

Dentro de la Reforma Educativa efectuada por el Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja se impulsó la descentralización administrativa.

En el nivel preescolar, la reforma educativa nació según la Directora General de Educación preescolar Profra. Carlota Rosado Bosque (1971- 1976) de la idea de concebir la educación preescolar como:

“...Un proceso dinámico que al recoger experiencias, se ubique con precisión visionaria en el proceso histórico, para ser real y satisfacer las necesidades de aquellos a quienes va dirigida, no puede ser movimiento anárquico o utópico...” (Rosado Bosque, 1975; 4)

En 1973, se promulgó la nueva Ley Federal de Educación que establece que la Educación es un servicio público y cumple con una función social que ejerce plenamente el Estado que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que ésta señale y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad.

Además, organiza el sistema educativo nacional, distribuyendo la función educativa, precisando las bases del proceso educacional y los derechos y obligaciones sobre la materia.

La nueva Ley reafirma que toda educación impartida por el Estado es gratuita y que todos los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo.

En 1976, una devaluación del peso frente al dólar. Es así, que el periodo del gobierno del Lic. José López Portillo (1976- 1982) se inició en un clima difícil en el plano económico: devaluación de la moneda, inflación acelerada y baja en el precio del petróleo.

En este gobierno se exhortaba a los empresarios a invertir más y a los obreros a limitar sus demandas salariales.

En 1977 el Lic. Porfirio Muñoz Ledo al frente de la SEP orientó el quehacer educativo a partir de la elaboración de un Plan Nacional de Educación con el que se pretendía resolver las necesidades que el país demandaba.

Ese mismo año, asume el cargo como Secretario de Educación el Lic. Fernando Solana Morales (1977- 1982) quien propuso un proyecto de diez años de Educación Básica incluyendo uno de Educación Preescolar; seis de primaria y tres de secundaria.

Entre las acciones más importantes de este periodo, se puso en 1978 la puesta en marcha del programa piloto de “Educación Preescolar” en comunidades rurales e indígenas, en los estados de Chihuahua, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca y Puebla, cuyo propósito fue la formación de auxiliares de educación preescolar.

Para lograr el objetivo de elevar la calidad de la educación durante el gobierno de López Portillo, se creó en 1978, la Universidad Pedagógica Nacional con sus variantes de educación escolarizada y un sistema de educación a distancia.

Paralelamente a lo anterior, nuestro país comenzaba a tener repercusiones económicas por los grandes descubrimientos de yacimientos de petróleo. Sin embargo, en 1981, México sufrió una repentina baja de los precios mundiales del crudo.

En febrero y agosto de 1982, aunado a lo anterior, la devaluación de nuestra moneda nacional se intensificó por los malos sistemas de mercado que el propio gobierno planteaba como medida de superar dicha crisis. Sin embargo, lejos de solucionarse los problemas se produjo una fuerte hiperinflación que incluso, en el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado se hizo más evidente.

Cabe mencionar que en el periodo comprendido entre 1979- 1982 la Directora General de Educación Preescolar era la Profra. Eloisa Aguirre del Valle, quien buscaba expandir la atención de los niños y niñas de cinco años al 70% y al 25% a los de cuatro años a través del Programa de Educación Preescolar.

Una de las últimas acciones de este periodo fue la creación del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP), que representó la culminación de un proyecto presentado por la DGEP al Secretario de Educación Pública Fernando Solana en 1981 y que finalmente tras ardua tarea, vio coronados sus esfuerzos con la inauguración del CIDEP el 26 de noviembre de 1982.

No cabe ninguna duda que el surgimiento de la Educación Preescolar en México, fue el pivote ideal para renovar y completar el Sistema Educativo Nacional con la creación del famoso kindergarten.

Tal es el caso de Veracruz y del Estado de Yucatán que fueron pioneros en prestar el servicio a niñas y niños preescolares. Por cuestión de funcionalidad, primero haré alusión al primero y posteriormente, hablaré sobre los orígenes de este sistema en el Estado de Yucatán.

b) Veracruz

El nacimiento de los jardines de niños en el País se encuentra enmarcado en la Reforma Educativa liberal de finales del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, en el caso concreto de Veracruz, existen pocos datos que clarifiquen cuándo, dónde y cómo surgió el primer kindergarten a manos del ilustre pedagogo alemán Enrique Laubscher.

Todo parece indicar que probablemente haya sido en el Puerto de Alvarado ubicado en las orillas del río Papaloapan, cerca de la desembocadura del Golfo de México y en el anexo de una escuela primaria donde se impartieron las primeras actividades de lo que se conoció como kindergarten.

Nombre de origen alemán con que se designa desde entonces, en los países más cultos de Europa a los establecimientos en los que se atiende a las niñas y niños menores a seis años.

Enrique Laubscher en el año de 1871 desembarcó en el Puerto de Veracruz. De ahí se trasladó a Sihuapan; una colonia de alemanes establecida en las cercanías de San Andrés Tuxtla en donde se cultiva tabaco.

Un año después, (1872) en busca de nuevos horizontes regresa a Veracruz donde se dice que con poco éxito trató de establecer el primer Jardín de Niños.

Posteriormente a aquel fracaso por instalar un plantel educativo, en 1873, Laubscher se traslada a la comunidad de Comoapan Veracruz. Sin embargo, lamentablemente tampoco existe buena aceptación por parte de la población para instalar un kindergarten.

En el plan Municipal de Arbitrios y presupuestos de Gastos del Ramo de Instrucción Pública de 1877, se menciona la creación de tres escuelas para varones; dos para niñas; dos para párvulos; dos nocturnas; una de la cárcel y una para sordomudos.

En la Capital de la República, ya en 1878, trabajaba una escuela (no se habla aún de jardín de Niños) bajo la dirección de unas señoritas de apellido Colín; quienes utilizaban los dones de Federico Guillermo Augusto Froebel, en la aritmética y en la geometría.

Paralelamente a dicho suceso, en ese mismo año Laubscher sólo utilizó las técnicas de su maestro Froebel y fue uno de los pioneros en utilizar en la educación de sus alumnas y alumnos un violín con el cual, amenizaba sus clases.

Por otra parte, existen pocos datos sobre la presencia de planteles preescolares en Alvarado, Veracruz y Orizaba. Lugares donde Enrique Laubscher fundó dichas escuelas. Sin embargo, una de las posibles razones de que su proyecto educativo no funcionara, fue quizás en parte, producto de que las madres y padres se resistían a mandar a sus hijas e hijos al kindergarten a tan corta edad.

Enrique Laubscher deja Alvarado a finales de 1887, a petición del entonces Gobernador del Estado de Veracruz, el Sr. Apolinar Castillo; quien lo invita a trasladarse a Orizaba (antigua capital). El motivo era el de crear una Escuela Modelo con el fin de proyectar la reforma educativa a todo el territorio veracruzano.

Manuel Oropeza quien se convirtió en un apoyo importantísimo en la vida del pedagogo alemán, fundó en Orizaba en 1887 un jardín de Niños el cual fracasó. Sin embargo, en 1904, posteriormente de haber fundado una escuela particular que llamó “Modelo” en honor de su amigo y maestro, instaló el Jardín de Niños “Victoria” que sí alcanzó los resultados que se deseaban: el de proporcionar el servicio educativo a niñas y niños provenientes de diversas comunidades del interior del Estado de Veracruz.

Antes de 1904, la Profra. Ana María Maquivar había realizado otro intento, fundando un Jardín en la población de Xalapa.

En Oaxaca en 1894, funcionaban dos escuelas de párvulos y en Pachuca Hidalgo, se abrió un jardín de niños bajo la dirección de la Profra. Petronila Rodríguez.

Enrique Rébsamen en el mismo año presentó al Gobernador del Estado de Guanajuato, Lic. Joaquín Obregón González, los proyectos de ley y Reglamento de la Escuela Normal que le fueron encargados y consideró que se podrían formar también en la Normal Primaria, profesores de Párvulos.

En Tamaulipas, en 1897, la maestra Mercedes Dávila participó en la gran cruzada nacional, estableciendo una escuela Normal en el Puerto de Tampico.

En septiembre de 1903, el Presidente Porfirio Díaz mencionó que acababan de regresar a México dos ilustres señoritas que el gobierno envió a los Estados Unidos para observar la organización y funcionamiento de los jardines de niños. Se trataba de las profesoras Rosaura y Elena Zapata.

En otros lugares del territorio mexicano, se hacían los intentos por establecer centros educativos preescolares. Especialmente en el Norte de la república se dejó sentir la influencia estadounidense.

En Veracruz no existía unidad de criterio para fijar las edades de las niñas y niños que deben cursar la educación preescolar.

Hasta el año escolar 1977-78, en los jardines dependientes de la Dirección General de Educación preescolar (DGEP) se recibían párvulos de 4, 5 y 6 años porque en aquella época, la Ley de Educación del estado establecía que la edad escolar se iniciaba a partir de los siete años.

En cambio, en los Jardines federales se admitían niñas y niños de 3, 4 y 5 porque la Ley Federal de Educación estipulaba los seis años. (Sánchez Márquez, 1982: 57)

c) Yucatán

La Educación Preescolar en Yucatán se remonta a principios del siglo XIX, cuando se hicieron los primeros intentos para atender a niñas y niños de párvulos en el año de 1837, en las instalaciones del Mercado del Volador. El propósito era el de cuidar a los hijos e hijas de las madres trabajadoras.

Posteriormente en el año de 1865, la Emperatriz Carlota fundó la “Casa del Asilo de la Infancia” y en 1869, el “Asilo de San Carlos”. En dichas instituciones se les proporcionaba alimento además de cuidado y protección a los infantes. En 1886 el Profr. Juan López Peniche se hace cargo de un grupo de niñas y niños a quien les imparte educación preescolar.

Es hasta el año de 1906, cuando se funda el primer jardín de Niños y cuya dirección estuvo a cargo de la Profra. Consuelo Zavala Castillo. Esta misma educadora durante el gobierno del Presidente Francisco I. Madero fue comisionada en 1912, por el Gobernador Interino Dr. Nicolás Cámara Vales para que se especializara en Europa, sobre los nuevos métodos técnico- pedagógicos propios de la época.

A su regreso la Profra. Consuelo Zavala introdujo en el Instituto Literario de Niñas, el método de lecto-escritura “Rébsamen” y en su escuela (primer jardín), el método y técnicas de Federico Froebel.

Con base en lo anterior, siendo Gobernador Constitucional del Estado de Yucatán, el Gral. Salvador Alvarado, y preocupado por el futuro educativo del pueblo, en el año de 1915 invita a distinguidas personalidades del magisterio como la Profra. Antonia Soler (quien fundó el jardín de Niños “Federico Froebel”), la Profra. Juana Figueroa (quien organizó un curso sobre Metodología Froebeliana en la Escuela Normal Mixta).

Dos años más tarde y con la renuncia de la educadora antes descrita, asume el cargo de Directora del “Federico Froebel” la Profra. Amparo Carrillo de Buenfil quien también impartió clases de Metodología de Cantos y Juegos y Teoría sobre el método froebeliano.

Durante el periodo posrevolucionario debido al difícil escenario político, social y económico que imperaba en casi todo el país, los intentos por establecer un kindergarten en el Estado de Yucatán se veían afectados. Tan es así, que entre 1917 y 1926 ocuparon la gubernatura dieciocho personas.

Sin embargo, a pesar de todas aquellas contingencias, fue hasta el periodo del Dr. Álvaro Torre Díaz (1922 y 1930) se tiene memoria de la existencia de un solo plantel preescolar perteneciente al sistema estatal. Así como también se inaugura un jardín de niños federal (Zaragoza) anexo a la escuela primaria, establecida en la colonia Itzimná de Mérida Yucatán. El director de la primaria era el Profr. Fernando Ximello.

En el año de 1935 la Dirección de Educación Federal en el Estado, solicita al Profr. Claudio Cortés. Inspector General de la Secretaría de Educación del Sureste, la creación de una plaza de maestra educadora federal; la cual fue ocupada por la Profra. Dolores Ramírez de Regil.

En el periodo gubernamental del Ingeniero Humberto Canto Echeverría (1938- 1942) se reinauguró el jardín de Niños “Zaragoza” siendo la directora del plantel la Profra. Dolores María Ramírez Regil. Entre 1940 y 1942 se crearon los planteles preescolares “Carlos Castro Morales” y “Manuel Sarrado”

Posteriormente en el año de 1942, el Gobernador Ernesto Novelo Torres por Decreto del 11 de Abril establece el Departamento de Protección a la Infancia, con el propósito de agrupar a la Dirección de Educación Preescolar, Guarderías infantiles, cursos de especialización para Educadoras Normalistas de Párvulos, Juzgado de Menores, Hospital del Niño y la Escuela para débiles Mentales. Proyectos todos estos que no se lograron plenamente pero que sirvieron como cimiento para encauzar la Educación Preescolar en Yucatán.

Por otra parte en Septiembre del mismo año, inician sus labores 11 jardines Estatales, siendo el nuevo Departamento de Educación preescolar, el encargado de seleccionar y preparar a las maestras que laborarían en ellos, mediante un curso intensivo de especialización.

Entre dichos Jardines se pueden mencionar el Nicolás Bravo, María Antonia Ancona, Distrito Federal, el Hidalgo (ahora Florinda Batista), por citar a algunos.

Durante la celebración del IV Centenario de la Ciudad de Valladolid Yucatán fue inaugurado el Jardín de Niños “Consuelo Andrade” anexo a la primaria “José María Iturralde Traconis” y el anexo a la Escuela Primaria “Otilia López” de Tizimín Yucatán.

En 1944, fue inaugurado en la “Casa del Pueblo” ubicado en la calle 65 entre 46 x 50 Centro, el Jardín de Niños “Candita Serrano”

El pediatra José Díaz y Díaz Jefe del Departamento de Protección a la Infancia gestiona en el año de 1942 ante el Gobierno, que enviara a la Profra. Fidelia Sánchez de Mendiburu a la Cd., de México; con el propósito de que se capacitara en Psicometría como elemento auxiliar en la enseñanza preescolar.

La Profra. Fidelia Sánchez observa el funcionamiento de las guarderías en la capital y programa la creación y organización de éstas, en el Estado de Yucatán. Sin embargo, es hasta el año de 1952 en que la Sra. Alicia González de Marentes, esposa del Gobernador del Estado Tomás Marentes, cuando se inaugura la primera guardería infantil con el nombre de “Julia Peón de Cámara” en honor a la labor desempeñada por la niñez yucateca.

Un dato interesante es el referido al periodo de 1944- 1945, años en los que se celebró en las ciudades de Coahuila y Monterrey, los dos primeros Congresos Nacionales de Educación Normal. El acuerdo coincidente de ambos congresos fue la recomendación a los gobernadores de los estados participantes, que además, de la Carrera de Educación Primaria se cursara la de Educadora.

Un año después (1946) el Gobernador Novelo Torres promulgó un Decreto que establecía el Curso para Educadoras de Normalistas de Párvulos, dependiente de la Escuela Normal Urbana “Rodolfo Menéndez de la Peña” ubicada en el Fraccionamiento Cordemex de la ciudad de Mérida Yucatán.

Dicho curso tenía duración de un año y establecía como requisito de admisión ser profesora de Educación primaria. Tan es así, que en aquellas épocas, las maestras que se capacitaban adquirirían además del Título propio de la Carrera en la que se habían formado, el Título como educadoras de Párvulos.

En 1947 durante la gubernatura del Estado a manos del Profr. José González Beytia se inauguró en la Ciudad y Puerto de Progreso de Castro Yucatán, el Jardín de Niños Federal “Juan Miguel Castro” (anexo al Faro del Puerto) siendo la primera directora del plantel educativo la Profra. Cintia Brito de Milán.

El 1º. De junio de 1954, durante la gestión del Profesor Víctor Mena Palomo como gobernador (1953- 1958) fue nombrada Directora General de Educación preescolar la Profra. Amparo Carrillo de Buenfil, desempeñando el cargo hasta su jubilación del 14 de mayo de 1969.

Cabe mencionar que también en la época en la que la Profra. Carrillo fue Directora del nivel, la Profra. Ramírez Regil ya fungía como la primera Inspectora General de los Estados de Campeche, Yucatán y el entonces territorio de Quintana Roo. (1946- 1966).

Posteriormente la sustituyó la Profra. Blanca Rosa Villanueva de Fernández de 1966 a 1976 en el mismo cargo. Entre 1964 y 1970 funcionaban diversos planteles preescolares tanto del sistema federal como del estatal. Esto sucedió en la gubernatura de Luis Torres Mesías.

Posteriormente en el gobierno de Carlos Loret de Mola (1970- 1976) se crea la Escuela Normal de Educación Preescolar, siendo director fundador el Profr. Carlos Arana Méndez quien renunció a su cargo en 1975; sucediéndolo la Profra. Nelly Rosa Montes de Oca Sabido.

Dicha Normal trabajaba de manera independiente a la Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña” por lo que a partir del gobierno del Dr. Francisco Luna Kan (1976- 1982) se impartieron los primeros cursos de capacitación de manera intensiva a las educadoras en el año de 1979. Esto con el propósito de lograr la meta Nacional establecida en el Plan de Educación de atender al 70% de niñas y niños entre cinco y seis años de edad.

En febrero de 1979 a principios de 1988, la Profra. Irma Isela Ojeda Ortiz de Monforte fue la Directora del Departamento de Educación Preescolar. Para este tiempo cada Estado de la República contaba con sus propias inspectoras; es decir ya no existía el cargo de supervisora General como sucedió con la Profra. Ramírez Regil.

Cabe señalar un dato importante en el periodo comprendido entre 1980 y 1981. En (1980) el nivel preescolar contaba con más de 500 centros preescolares y para 1981 fueron en aumento en los dos sistemas (estatales y federales).

En Marzo de 1984 conforme al Acuerdo Presidencial promulgado por el entonces Presidente de la República Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, establece que la Escuela Normal tendría el grado académico de Licenciatura en Educación Preescolar.

Este mismo año, en la Normal de Educación Primaria (Rodolfo) se da un suceso sin precedentes; ya que por vez primera, aceptaban en el curso de Preescolar a varones para capacitarse como docentes del nivel. (Las coordinadoras no tenían muchas esperanzas de que alguien terminara aquel curso, por aquello de que era “Sólo para Mujeres”.)¹⁴

Al respecto, los dos entrevistados recuerdan claramente aquel acontecimiento expresando lo siguiente:

Estudí el curso de educación preescolar nada más por el único hecho de estudiar un curso más en la Normal... Sin embargo, al terminar la carrera no se me otorgó plaza enseguida. Por lo que tuve que salir del Estado de Yucatán y buscar otras oportunidades. En este caso nivel preescolar ya que había estudiado el curso. **(Paulino)**

Cuando se abrió el curso para educación preescolar e intentamos ingresar a éste, las autoridades educativas nos pusieron piedras en el camino ya que no querían aceptar varones en dicho curso. Sin embargo, cuando se dio luz verde como respuesta a nuestras peticiones, me inscribí por la necesidad de entender a los niños... mi entrada a preescolar no fue circunstancial. Yo decidí quedarme en el nivel porque me sentía más cómodo, más tranquilo. **(Nelson)**

Este mismo año (1984) asume el cargo como Gobernador Interino el Sr. Víctor Cervera Pacheco en sustitución del Gral. Graciliano Alpuche Pinzón quien había pedido licencia a su cargo. Yucatán, pasaba por muchos problemas de carácter político.

A partir de mayo de 1988 a febrero del 89 la Profra, Carmen Ligia Mendoza Escobedo ocupó el cargo como Directora del Departamento Educación Preescolar

Años más tarde, (1989) el gobernador Manzanilla Schaffer en su primer discurso como mandatario estatal, concibe a la educación preescolar como la primera etapa de socialización escolarizada de las y los infantes. (Aquí todavía no se le reconoce al nivel su obligatoriedad).

En esta etapa sube como Directora de Educación preescolar la Profra. Addy Eugenia Ordóñez Pacheco (marzo a junio del 89) mientras se establecía un proceso interno de elecciones donde saldría electa la profra. Vilna Paz Rodríguez G. Cantón quien fungiera en el cargo hasta septiembre de 1992.

¹⁴ Ver anexo 2 donde se evidencia la cantidad de varones inscritos al curso de capacitación del nivel preescolar, entre 1985 y 1987 en la Normal Rodolfo Menéndez de la Peña de Mérida Yucatán.

El 18 de mayo de 1992, se unificó tanto el sistema estatal como el Federal (hoy transferido) quedando provisionalmente organizados en tres subdirecciones. La primera estuvo a cargo de la Profra. Lía Genny Cámara Blum (Subjefatura A); la segunda, de la Profra. María Luisa Cardín (Subjefatura B) y la última (Subjefatura C) la dirigió la Profra. Lizbeth Monforte Peniche. Cargos que ocuparon de septiembre de 1992 hasta enero de 1994.

Cabe resaltar que en esta época hubo diversos aspectos políticos que influyeron momentáneamente en aquella organización. Por un lado, se estaba dando un proceso de Gobierno Interino a cargo de la Lic. Dulce María Sauri y por el otro, la descentralización administrativa y educativa de centro hacia los Estados de la República. Fue aquí cuando a las escuelas federales se las comenzó a llamar Transferidas. También se integran al Departamento de Educación Preescolar los CENDIS.

A partir de 1994 hasta septiembre del 2001 ocupó el cargo como Directora de Educación Inicial y Preescolar la profra. Lizbeth Josefina Monforte Peniche hasta que se produjo el cambio de gobierno estatal; sucediéndola en el Puesto la Psicóloga María Isabel Mier y Terán Fortuny. (Directora actual 2006)

6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Federico Guillermo Augusto Froebel concibió la idea de un sistema de enseñanza que abarcara desde los primeros años de la infancia (3, 4, 5). Ante ello, confirió a las madres de familia tan importante y noble labor.

Sin embargo, cuando el pedagogo alemán se dio cuenta de que muy pocas mujeres poseían la preparación cultural necesaria para cumplir con dicha tarea y que era limitado el tiempo que les dedicaban a sus hijas e hijos, es cuando surge la necesidad de proveer al kindergarten con un personal especializado.

De Europa, principalmente de Alemania y Suiza pasó esta doble preocupación educativa hacia América.

En el caso concreto de México, se vivía el entusiasmo generalizado de tener ya la posibilidad de tener una nueva Reforma Educativa. Por ello, surgen diversas escuelas de párvulos de kindergarten. Sin embargo, poco se comprendió sobre las doctrinas froebelianas y por ende, en cómo aplicarlas.

Los Planes y Programas de estudio comprendidos de 1937 a 1951 varían poco en su esencia respecto al que se estableciera en 1919. Es decir, aún cuando se le agregaron materias como Sociología de la Educación; Organización de los Jardines de Niños; Actividades preescolares, Teatro Infantil y juguetería. Sin embargo, en 1952 da un giro sustancial porque se sale de los cánones establecidos por la filosofía de Froebel.

Cuando en 1903, la maestra Estefanía Castañeda elaboró el proyecto de reorganización de la escuela de párvulos, ya se enfatizaba la naturaleza eminentemente educativa del nivel preescolar y del rol específico de la mujer dentro de la Sociedad y educación de nuestro país.

Muchos años han pasado desde entonces, el proceso socio- histórico mexicano ha dado lugar a grandes cambios en nuestra fisonomía social, política y económica. Sin embargo, los fines de la educación preescolar siguen enmarcados en parte, por ideas semejantes a las de aquella doctrina de principios de siglo.

Al fundarse las primeras cinco escuelas de párvulos en la Ciudad de México, se trabajaba con material froebeliano como medio de los logros educativos; así como con actividades que consistían en ejercicios de tipo ocupacional tales como: picar, coser, entrelazar, tejer, doblar y recortar; cuentos y conversaciones, Cantos y Juegos; trabajos en la mesa de arena y relacionadas con la naturaleza como son los de cuidados de plantas y animales domésticos.

En 1910 se establece en la Escuela Normal para Maestros, el curso para educadoras, siendo la primera catedrática la profra. Bertha Von Glummer. El Plan de Estudios se reducía a las materias de Cantos y Juegos, Ocupaciones, Juegos de la Madre y el Estudio de la Naturaleza.

Es importante destacar que la Profra. Von Glummer era la encargada de seleccionar a las aspirantes a educadoras. Éstas tenían que reunir todas las características esenciales de abnegación y vocación.

Entre 1925 y 1930 el Profr. Lauro Aguirre enfatiza los valores culturales y nacionales y hace innovaciones al jardín de Niños anexo a la Escuela Nacional para Maestros proponiendo que el niño tenga contacto directo con la sociedad y la naturaleza. Es entonces, cuando a través de las Misiones Culturales, se extienden a los estados de la República los beneficios de los jardines de niños.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se le dio un mayor auge a la Educación preescolar, incrementándose el número de Jardines de Niños.

En esta época se implantaron los temarios de actividades con los cuales trabajaron los niños y niñas a través de centros de interés durante un largo tiempo, hasta que aparecieron los programas para atender cinco áreas de conocimiento. Siempre con la firme intención de mejorar la educación preescolar encaminada por su profundo sentido social.

En 1942, se hace una nueva modificación al Programa de Educación Preescolar. En este proceso de transformaciones y adecuaciones, se introduce por vez primera, la diferenciación de los tres grados del Jardín de Niños en cuanto al nivel de dificultad en la realización de las actividades.

Dicho programa se organiza en ocho áreas de trabajo: Lenguaje, actividades para adquirir medios de expresión, experiencia social, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividad doméstica para el 1°. Y 2°. Grado.

En cambio, para el tercer año, se incluía además de todas las anteriores, Iniciación a la aritmética, ejercicios especiales de educación física e iniciación de la lectura.

Los materiales que se empleaban para el desarrollo de las actividades eran diversos y según para lo que fueran a servir.

Un ejemplo de lo anterior, se refiere por mencionar algo, a los temas que se ponían de manifiesto en los Honores a la Bandera. En otras palabras, el Programa del 42, promovía en los planteles escolares la organización de desfiles así como el conocimiento e identificación de los Símbolos Patrios y de personajes relevantes en la historia del país; o bien, de diversas actividades domésticas como barrer, sacudir, planchar, que eran parte de la realidad cotidiana de los pequeños. Especialmente del rol que jugaban también las niñas dentro de sus hogares.

Es decir, un planteamiento central de dicho Programa, era procurar que el trabajo se fincara en las experiencias que los pequeñ@s tenían a través de sus interacciones con la familia, comunidad y la naturaleza. Esto con la finalidad de prepararlo para la vida futura.

Más adelante, en el año de 1960 se modifica el programa del 42 y se crea uno nuevo en el cual, se pugnaba por un niño sano física y mentalmente creativo, capaz de resolver problemas de la vida con un espíritu de convivencia armónica. La fundamentación de este programa considera los intereses, las necesidades y la parte emocional para generar aprendizajes más efectivos.

Este programa se estructuraba en cinco áreas de conocimiento. Mismas que presentaban diferentes niveles de dificultad según el grado.

Las áreas eran las siguientes:

- El mejoramiento de la Salud física y mental.
- La comprensión y aprovechamiento del medio natural.
- La comprensión y aprovechamiento de la vida social.
- El adiestramiento práctico.
- El juego y actividades de expresión creadora.

Para lograr lo anterior, se difundían guías con temas y orientaciones generales para el desarrollo de las actividades. Es decir, lo que a las educadoras les tocaba enseñar a las niñas y niños pequeños.

Un ejemplo concreto es el referido a los trajes regionales de los estados de la República mexicana haciendo hincapié en el folklor, costumbres, trajes típicos, comida y fiestas tradicionales.

Más adelante, en el año de 1971, cuando el programa de 1960 ya no se ajustaba a las necesidades y requerimientos de una nueva política educativa y de una sociedad más moderna, es cuando surgen las guías didácticas.

En esta época el discurso filosófico y pedagógico estaba encaminado al conocimiento cada vez más amplio de los aspectos del desarrollo del niño.

En este sentido, se conceptualiza lo anterior, en cinco esferas de desarrollo: cognoscitiva, afectiva- emocional, sensorio motriz, lenguaje y Social. De nuevo se hace alusión al nivel de dificultad entre los grandes académicos de la época.

Para operativizarlo y que sea funcional se proporcionan las orientaciones sobre desarrollo infantil y los aspectos metodológicos en las actividades dentro del aula.

En otras palabras se cambia el enfoque del proceso de enseñanza – aprendizaje sobre todo, se modifica el rol del alumno/a quien se convierte en una parte activa durante el proceso pedagógico (Planeación, Realización y Evaluación).

En la Reforma Educativa de los años setenta se hace especial énfasis en la utilización de material de reuso como solución inmediata a la necesidad de proporcionar a las y los preescolares utensilios de bajo costo que puedan manipular sin ningún problema.

Años más tarde, en 1979 se elabora un programa para jardines de niños que define a la educación como el sistema científicamente organizado de los procedimientos que permiten promover la superación de la humanidad.

Dicho Programa fue presentado en dos volúmenes. Estableciendo como objetivo general el propiciar y encauzar científicamente la evolución armónica del niño. Asimismo sugiere actividades y materiales didácticos que aborden el Arte, la Recreación, las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Tecnología.

Un ejemplo concreto del tipo de actividades se refiere al Teatro Infantil y los Juegos Sensorio- perceptivos, enfocados especialmente a las nociones lógico- matemáticas.

En 1981, se elabora el Programa de Educación Preescolar mejor conocido como PEP 81 con una propuesta totalmente diferente a las versiones anteriores.

Este programa se fundamenta teóricamente con las aportaciones de Piaget, Wallon y Freud. Al mismo tiempo dicho programa es presentado en tres libros. El primero, está todo lo concerniente a la planificación general de éste, en cuanto al enfoque psicogenético de la educación preescolar, una interpretación que pretendía traducir y aplicar los hallazgos científicos de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento en los niños, los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas de los infantes, así como los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación del proceso didáctico.

El segundo libro comprende la planificación específica de diez unidades temáticas. En esta parte se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo.

Por último en el libro tres, se explican los apoyos metodológicos como un auxiliar que ofrece una variedad de orientaciones y actividades para que la educadora pueda enriquecer su trabajo con sus alumnas y alumnos.

El propósito fundamental es el desarrollo integral del niño de acuerdo a las características propias del preescolar para alcanzar gradualmente su autonomía.

Los materiales didácticos cobran especial relevancia en la propuesta del PEP 81 en donde el núcleo organizador es el niño y su entorno. Tomando en consideración los aspectos del mundo sociocultural en que las niñas y niños se desenvuelven. Los materiales empleados pueden ser propios de la naturaleza o bien, materiales de la vida cotidiana.

En cualquier espacio del plantel escolar dichos materiales deben estar al alcance de las alumnas y alumnos ya que muchísimas ocasiones la docente o el docente los guarda para que las niñas y niños no los rompan o los rayen.

De igual manera, a partir de aquí en el ciclo escolar 1982- 1983 se distribuyó un Cuaderno de Trabajo con diversos ejercicios que apoyaban el tema o situación didáctica que los niños y niñas estuvieran viendo con su maestra. Dichos ejercicios se relacionaban con el vestido, el circo, entre otros.

Otro de los aspectos importantes de este Programa es que se crean diversos rincones o espacios de biblioteca, gráfico- plástico, dibujo, construcción etc., intentando con ello, no sólo enseñar los contenidos del propio programa sino el de favorecer el propósito fundamental de la Educación Preescolar imperante de aquella época.

Un último aspecto relevante referente a la Educación Preescolar es que a partir del periodo 1981-1982 se derivan cinco programas piloto los cuales se mencionan a continuación:

a) Comunidades rurales e Indígenas. Este Programa comienza a funcionar un poco antes. Para ser más precisos es a partir de 1978 que se expande a los estados de Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Oaxaca y Puebla.

En cada comunidad se estableció un programa piloto. Las aspirantes a ingresar a dichos centros deben ser egresadas de educación media básica y originaria de esa comunidad o alguna cercana.

b) Programa piloto de Madres jardineras: fue con el propósito de atender la educación preescolar en las comunidades urbanas marginadas auspiciado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Las madres de la propia comunidad con estudios completos de educación media básica, constituyen la planta docente en este programa. Dicho programa deja de operar a partir del ciclo escolar 1981- 1982.

c) Programa de Educación Preescolar en el medio rural: Dicho programa funciona a partir del establecimiento de jardines comunitarios y la participación de instructores preescolares. Dichos instructores lo conforman hombres y mujeres entre 15 y 20 años egresados de secundaria, originarios del medio rural y con deseo de prestar un servicio comunitario de carácter educativo.

d) Programa de Capacitación de Maestras de Primaria como Educadoras: este Programa se propone contribuir a la expansión de la oferta educativa, equilibrar la distribución geográfica de educadoras y absorber parte de las maestras de primaria que carecen de empleo.

A través de este programa se capta parte del excedente de maestras de primaria de diferentes estados de la república y se las capacita como educadoras mediante cursos intensivos.

Esta modalidad se inició en el estado de Coahuila y posteriormente en Durango, Guanajuato, Jalisco, México Puebla, Veracruz y Aguascalientes.

e) Programa de Educación Preescolar y Castellанизación: El objetivo fundamental de este programa consiste en iniciar a los niños indígenas monolingües en el conocimiento del castellano, sin detrimento de su identidad cultural y lingüística, garantizando su ingreso y permanencia en escuelas primarias bilingües. El programa se encuentra a cargo de la Dirección General de Educación indígena.

Aún cuando la vigencia del PEP 81 duró varios años, en el ciclo escolar 1985-1986 se puso en marcha un programa piloto denominado “Propuesta Curricular de Educación Preescolar”.

Dicho pilotaje fue producto de las conclusiones arrojadas por las evaluaciones de los programas del nivel preescolar y de la práctica educativa observada en jardines de niños, Centros para el Desarrollo Infantil (CENDIS) y Centros de Educación Preescolar Indígena.

El documento descrito anteriormente se presentaba en dos partes: la primera, contenía el fundamento sociológico, psicológico, pedagógico y jurídico-político en los que se apoya la propuesta. La segunda, a las unidades programáticas con sus orientaciones metodológicas y las líneas curriculares que dan sentido a lo contenido de las ocho unidades.

El propósito general en este Programa Piloto era el favorecer el desarrollo integral del niño dentro del contexto comunitario en que se encuentra, propiciando el acercamiento entre la escuela, la familia y la comunidad.

En el año de 1992 surge un nuevo y renovado Programa de Educación Preescolar mejor conocido como PEP 92, encaminado a elevar la calidad de la educación en general. Para ello, se crea el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, en el que se considera como líneas fundamentales la reformulación de los contenidos y materiales así como de diversas estrategias para apoyar la práctica docente de las educadoras y educadores.

En otras palabras, una práctica mucho más flexible para que pueda adaptarse el Programa a cualquier ciudad o región del país.

Uno de los principios fundamentales de dicho programa se refiere al respeto de las necesidades e intereses de los niños y niñas, así como a su capacidad de expresión y juego favoreciendo así su proceso de socialización.

Respecto a las y los docentes está pensado para que puedan llevarlo a la práctica y tengan acceso a un sustento teórico que les permita entender cómo se desarrollan y cómo aprenden los infantes.

Todo ello, enmarcado dentro de cuatro grandes dimensiones: física, afectiva social e intelectual usando como herramientas pedagógicas el juego y la creatividad.

A su vez, como parte de las implicaciones metodológicas se eligió el método de proyectos como estructura operativa del Programa con el fin de responder al principio de globalización el cual considera al desarrollo infantil, como proceso integral.

Es decir, que todos los elementos que lo componen sean sociales, culturales, etc. dependen uno del otro. Asimismo tanto la realidad social como natural del niño (a) se considera desde una perspectiva totalizada dada la característica psicológica del sincretismo.

Los Proyectos didácticos que se trabajen con los niños y niñas siempre estarán sujetos a diversos elementos significativos relacionados con el medio natural y social de los y las infantes.

¿Qué son los proyectos?

Es planear juegos y actividades que responden a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño.

“El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos” (SEP. 1992:18)

La puesta en marcha de cada proyecto depende de su organización, de los tiempos, de las actividades y materiales que se emplean para tal propósito.

De igual manera, la planeación general de cada proyecto comprende cinco fases: Surgimiento, Elección, Planeación, Realización y Evaluación. En cada una de ellas, juegan un papel preponderante las y los protagonistas del hecho educativo; en el cual, el trabajo grupal adquiere un valor especial, dado que se trata de una tarea organizada por todas y todos y cuya ejecución necesita de la intervención de las niñas y niños en pequeños equipos para sacar adelante el trabajo en común.

Es pertinente describir la organización del programa por proyectos cuyas características son las que se mencionan a continuación:

- Es coherente con el principio de globalización.
- Se fundamenta en la experiencia de los niños y niñas.
- Reconoce y promueve el juego y la creatividad como expresiones del niño y niña.
- Favorece el trabajo compartido para un fin común.
- Integra el entorno natural y social.
- Propicia la organización coherente de juegos y actividades.
- Posibilita las diversas formas de participación de las niñas y niños en cuanto a búsqueda, exploración, observación y confrontación.
- Promueve la participación, de la/el docente en el desarrollo del programa.

Para lograr lo anterior, interesa destacar los aspectos metodológicos que son fundamentales para la conducción del mismo.

Estos aspectos son los siguientes:

- Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de las niñas y niños.
- La intervención de la o el docente durante el desarrollo de las actividades.
- Relación de los Bloques de Juegos y Actividades con el Proyecto.

En este último se deberá consolidar una organización de juegos y actividades que en forma globalizada responda a los aspectos del desarrollo físico, intelectual, social y afectivo de la infancia.

Para tal efecto, es prudente mencionar que el bloque de juegos y actividades está relacionado con la sensibilidad y la expresión artística, psicomotricidad, de relación con la naturaleza, matemáticas y lenguaje oral y escrito.

Por otro lado, a la evaluación se la considera como parte de un proceso permanente que tiene como finalidad obtener información sobre cómo se han desarrollado las acciones educativas así como los alcances y limitaciones del propio proceso pedagógico.

En el PEP 92, a diferencia de los programas anteriores a la década de los 70's al educador o educadora se le considera como guía, promotor, orientador y coordinador y al niño/a como constructores de su propio conocimiento.

Esta propuesta ha permitido elaborar alternativas que brindan otra dinámica al trabajo escolar, al considerar la utilización del espacio, mobiliario, tiempo y materiales con criterios de flexibilidad.

En este sentido **Nelson** comenta: *“Los propósitos educativos no están designados para que los lleve un hombre o una mujer. Sino que están diseñados para que los lleve cualquier educador”*

En 1993, para cumplir con los propósitos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se implantó el Programa de Educación Preescolar 1992 con las actividades didácticas de Lecturas de Apoyo, El jardín de Niños y Desarrollo de la Comunidad, Áreas de Trabajo, Desarrollo del Niño en el Nivel Preescolar y Jardín de Niños Unitario.

Durante el ciclo escolar 2002-2003 mediante el esfuerzo conjunto y comprometido de la Dirección de Educación Inicial y Preescolar del Estado de Yucatán, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y el intercambio continuo entre Educadoras, Directoras y Supervisoras de Preescolar del Distrito Federal, se pone en marcha un nuevo programa piloto que en la Ciudad de México ya funcionaba desde 1997.

El enfoque de esta nueva propuesta considera que la educación es una vía importante para lograr la transformación de la sociedad. Reconoce que una auténtica educación es la que logra que el ser humano aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a ser y aprenda a convivir para enfrentar su realidad y desenvolverse en ella de manera crítica, creativa y propositiva para lograr una mayor calidad de vida.

Para lograrlo concibe el desarrollo del ser humano como producto social y educativo, consecuencia de las relaciones que las personas establecen en contextos sociales, culturales e históricos determinados.

En este documento, las competencias que habrán de adquirir los y las preescolares están definidas por habilidades y actitudes. Las habilidades son capacidades para enfrentar y transformar la realidad. Las actitudes son producto del marco de valores que posee el sujeto y se expresan a través de diversos comportamientos.

La denominación concepto comprende información sobre la realidad natural y social; datos, hechos, conceptualizaciones que permiten organizarla, comprenderla, describirla, etc.

Para adquirir habilidades y actitudes se requiere de dos elementos: el primero de naturaleza biológica y el segundo de índole sociocultural (los conceptos y procedimientos).

Paulino argumenta que *“los contenidos definitivamente son el punto de partida. Te los dan como sugerencia y referencia para que tú consideres buscar estrategias más acordes a la realidad de tu grupo escolar o de la comunidad en la que estás trabajando”*.

Los procedimientos son una serie de acciones que se suceden en un orden para llegar a un fin, es saber hacer. Consiste en aprender pasos y secuencias que posibilitan saber realizar las acciones. Los conceptos y procedimientos constituyen los contenidos de la educación preescolar.

En síntesis, dicha propuesta curricular comprende diez propósitos con sus respectivos conceptos y procedimientos según el grado que se atienda; que a su vez, pueden ser abordados a través de un abanico de metodologías: Centros de Interés, Talleres, Proyectos, Áreas de Trabajo, Unidades de Acción y situaciones didácticas (adecuadas y adaptadas a la realidad pedagógica existente).

En otras palabras, el educador y la educadora quedan en absoluta libertad para escoger con cual metodología debe trabajar con su grupo de niñas y niños, independientemente de los propósitos, competencias y procedimientos que pretendan lograr.

Al respecto **Paulino** explica que *“Este Programa es flexible, es elástico y no se debe tomar al pie de la letra sino que hay que contemplar los puntos metodológicos como una base en la cual, el educador o educadora debería considerar para realizar su trabajo”*

Es más, en este ciclo escolar 2002-2003 deja de haber formatos preestablecidos. Cada docente puede diseñar el suyo propio. Finalmente lo que importa es que se logre lo proyectado en el Plan Anual de Trabajo (PAT).

Más adelante en el ciclo escolar 2004 – 2005 surge un nuevo Programa educativo. Este PEP 2004 recupera aspectos metodológicos e información pertinente y precisa sobre la situación actual de la educación preescolar en México.

Es decir, establece un vínculo importante entre el pasado y el presente de los contenidos de aprendizaje acordes a las características del desarrollo infantil de niños y niñas preescolares entre 4 y 5 años.

Para ello, fue necesario por una parte, revisar los estilos de enseñanza y las prácticas más comunes de las educadoras respecto a cómo optimizan los tiempos de su jornada laboral, la utilización de espacios y recursos didácticos, procesos de planificación y evaluación por citar algunos ejemplos.

Mi primera escuela fue un jacalito de palitos donde no había materiales ni avances tecnológicos. No sabía mucho de estrategias ni tampoco había pensado que tenía que tener un estilo para enseñar. Simplemente creía en mis primeros años de servicio que nosotros enseñábamos los conocimientos. Ahora sé que cuando uno quiere trabajar, esa es tu mejor carta de recomendación. Para ser un buen maestro no basta con decirlo sino que hay que demostrarlo y comprobarlo. **(Paulino)**

Por la otra, la revisión cuidadosa de planes y programas de estudio del nivel preescolar a partir de la oficialización de este servicio educativo en la década de lo 20'S; así como los enfoques teórico- metodológicos que lo sustentan.

Es así, como este Programa 2004 aunque no lo dice explícitamente, tiene la influencia de diversas corrientes psicológicas como la perspectiva sociocultural de Vigotsky; El enfoque humanista de Ericsson que tiene que ver con el auto concepto; y el enfoque sobre las inteligencias múltiples de Gardner.

Cabe señalar que la reforma inició a partir de octubre del 2003 mediante la difusión del documento denominado Fundamentos y Características de una nueva Propuesta Curricular para la Educación Preescolar.

En otras palabras, a partir de un trabajo serio y profesional se incorporan las observaciones, comentarios y sugerencias de un equipo interdisciplinario conformado no sólo por especialistas en educación infantil de México y América Latina, sino también de directivos, educadoras y personal de asesoría pedagógica del nivel preescolar sobre aspectos teóricos, concepciones del aprendizaje, propósitos, principios pedagógicos, opciones metodológicas y evaluación, entre otras, constituyeron el punto de partida de este programa educativo.

La eficacia formativa de cualquier nivel educativo depende de múltiples condiciones y factores como la organización y el funcionamiento de la escuela, el apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares; sin embargo, las prácticas educativas y, en particular, las formas de trabajo y relación con el grupo ocupan un lugar central. (SEP, 2004: 7)

Lo anterior quiere decir que dentro del trabajo cotidiano de las educadoras existen ciertas prácticas y estilos que permanecen inalterables. Es decir, que aplican en cada ciclo escolar, exactamente lo mismo sin que ello implique algo innovador o un reto para los alumnos y alumnas; ya sea en trabajo grupal, pequeños equipos o individualmente.

Por citar algunos ejemplos, dedican mayor tiempo a las actividades rutinarias como el saludo, la higiene, pase de lista, ejercicios musculares como el boleado, estrujado, recortado, etc.; cuyo único sentido es mantener ocupado y entretenido al grupo escolar; o bien, a la reproducción en cadena de trabajos manuales.

Este Programa tiene una visión más holística que siempre partiendo de un enfoque globalizador busca reconocer los rasgos positivos del nivel preescolar. Por lo tanto, “asume como desafío la superación de aquellos que contribuyen escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños, propósito esencial de la educación preescolar” (SEP, 2004: 8)

La renovación curricular tiene las siguientes finalidades principales:

- a) Contribuye a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños preescolares partiendo por un lado, del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades y por el otro, establece de manera precisa el perfil de egreso (Propósitos Fundamentales) en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer.
- b) Busca contribuir a la articulación entre los niveles del Sistema de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) y sobre todo, el fortalecer el papel de las maestras en el nivel educativo donde tengan la oportunidad de diseñar las formas de trabajo más apropiadas según las características de su contexto áulico escolar y comunitario donde labore.

La estructura del programa está organizada en los siguientes apartados:

- I) Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos
- II) Características del Programa
- III) Propósitos Fundamentales
- IV) Principios Pedagógicos
- V) Campos Formativos y Competencias
- VI) La organización del trabajo docente durante el año escolar
- VII) La

Evaluación y sus instrumentos de registro: El Diario de la Educadora y los Expedientes personales del alumnado.

Respecto a la Fundamentación legal que permea el Programa 2004, contempla a la educación como un derecho fundamental que está garantizado por la Carta Magna de nuestro país y que emana del 3ª Constitucional.

Dicho Artículo establece que “la educación que imparta el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la Solidaridad internacional, en la Independencia y la Justicia”. (SEP, 2004: 16)

Para cumplir esa gran encomienda, el mismo artículo establece los principios a los que se sujetará la educación: “gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad entre la Ley, combate a la discriminación y a los privilegios, supremacía del interés general de la Sociedad, Solidaridad internacional basada en la Independencia y la Justicia” (Idem).

Con base en lo antedicho, y procurando que el Programa de Educación Preescolar responda a los cambios históricos y sociales pero específicamente encaminados a experiencias educativas de calidad para los niños y niñas preescolares, se optó por establecer propósitos fundamentales comunes para los tres grados escolares.

Esto es, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, el carácter nacional y abierto del programa a partir de competencias, Situación contradictoria en la currícula anterior que también apareció el concepto de competencia.

Sin embargo, no comprendido ya que se buscaba utilizar un abanico de metodologías que logran desarrollar temas, no siempre a partir de los intereses infantiles (jugar, moverse y hablar).

En este sentido, no sólo en el discurso sino en las prácticas educativas, por razones de confort o resistencia, muchas educadoras preferían seguir con el método por proyectos del PEP 1992.

Ahora bien, el concepto de competencia que se habla en el PEP 2004 se refiere a “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.”. (SEP, 2004: 22)

Centrar el trabajo en competencias implica entonces, que las docentes, tomando en cuenta las necesidades del grupo que atienden, diseñen una serie de actividades coherentes, articuladas y con secuencia lógica (situaciones didácticas) que impliquen desafíos para el alumnado. Por lo que dichas situaciones se convierten en situaciones de aprendizaje, en la medida en que los contenidos se presentan de una manera coherente y garanticen su continuidad a niveles de profundidad y complejidades mayores.

En otras palabras, que logren avanzar gradualmente en sus niveles de dominio (manifestaciones) que a su vez, forman parte de dichas competencias.

Con base en lo anterior, uno de los entrevistados explica:

Cualquier contenido del Programa, en sus aspectos pedagógicos, metodológicos, filosóficos, todo está entremezclado y obviamente tiene un perfil institucional; sin perder de vista las bases psicológicas que está manejando nuestro programa actualmente... y que nos permite llevar un orden o una secuencia de actividades para alcanzar una meta establecida y dar seguimiento en su aplicación (**Paulino**)

Por otra parte, partiendo de la premisa que los propósitos fundamentales (perfil de egreso) son la base para la definición de las competencias a desarrollar en el trabajo cotidiano con los niños y niñas, entonces el Programa está organizado y agrupado en los siguientes campos formativos.

Cada campo se organiza en dos o más aspectos en los cuales se especifican las competencias y por ende las manifestaciones a lograr durante los tres grados de educación preescolar. Por ello, (a diferencia de programas anteriores) no se dosifican por grado entendiéndose que los procesos de aprendizaje son diferentes en los niños y las niñas.

- Campo 1 Desarrollo Personal y autonomía
- Campo 2 Lenguaje y Comunicación
- Campo 3 Pensamiento matemático
- Campo 4 Exploración y conocimiento del mundo
- Campo 5 Expresión y apreciación artística
- Campo 6 Desarrollo físico y salud

En este sentido, los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participan los niños. Es decir, en “qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se encuentran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural, etc.), pero no

constituyen “materias” o “asignaturas” que deban ser tratadas siempre en forma separada”. (SEP, 2004: 48)

El logro de los propósitos de un programa educativo se evidencia claramente en las prácticas docentes cuando aparte de los contenidos de aprendizaje, recursos, estrategias, se realiza en un contexto áulico favorable y responde congruentemente a dichos propósitos.

En este sentido, este programa 2004 incluye un conjunto de diez Principios Pedagógicos y cuya finalidad es la siguiente:

- a) Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente.
- b) Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela.

Para ello, se los agrupó en tres aspectos con el propósito que cada educadora pueda tener un marco de referencia para valorar sistemáticamente cuáles están presentes o no y qué decisiones es necesario tomar en cuenta dentro de los procesos para enderezar el rumbo a tiempo:

a) Características Infantiles y Procesos de Aprendizaje.

1. Las niñas y niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
3. las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
4. el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

b) Diversidad y Equidad.

5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
6. la educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
7. la escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

c) Intervención Educativa.

8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
9. los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
10. la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

CAPÍTULO IV

LA ESCUELA PREESCOLAR Y EL GÉNERO

Desde el inicio de la humanidad nos hemos cuestionado ¿cuál es nuestra misión en este mundo? ¿Por qué estamos en tal o cual familia? ¿Por qué el género masculino goza de mayores privilegios que las mujeres? ¿Cuál es nuestra formación?

Estas y más interrogantes surgen en un mundo que transita de lo moderno a lo postmoderno, de lo parcial a la globalización, de la enseñanza- aprendizaje a los procesos interactivos, entre otros. Lo anterior, nos hace pensar: ¿qué hemos hecho o qué nos hace falta en la vida para transformar un “deber ser” en el que hemos sido educados durante decenios, por un ser más cooperativo, más humano, más consciente de los problemas sociales, políticos, económicos, educativos, ideológicos, institucionales, de género?, (la lista es enorme).

En este contexto, es prudente en el caso de las y los docentes reflexionar y analizar cuidadosamente ¿cuál y cómo ha sido nuestra formación en las Normales? ¿Cómo vamos conformando nuestra identidad (hombres y mujeres) dentro de los sistemas educativos, nacionales, estatales y regionales? ¿Hasta qué punto el imaginario social y el institucional ejercen poder no sólo en nuestras relaciones laborales sino en nuestra vida privada? ¿Cuáles son los discursos verbales o no verbales en los cuales gira la práctica docente?

Con base en lo anterior, es bueno destacar que la historia se ha escrito precisamente para recordarnos ¿quiénes somos? ¿De dónde vinimos? ¿Por qué se dan diversos fenómenos sociales? ¿Cómo comprendemos su especificidad o complejidad? Etc.

Pero sobre todo, para indicarnos qué cosas podemos mejorar, cambiar o refuncionalizar en este mundo tan cíclico y dinámico en el que nos movemos los y las maestras.

De igual manera, es prudente reconocer los espacios culturales y sociales donde convergen intra e intergenéricamente el sexo femenino y el masculino (especialmente este último) en su incansable búsqueda y consolidación del poder, mismo que lo entroniza y lo hace menos sensible a los sucesos de la vida cotidiana; que se automatiza y pierde su esencia más sublime.

Y aun más, porque ha intercambiado la tranquilidad y la paz por la violencia y la guerra más abyecta que la mente humana haya podido crear jamás. Sin embargo, creo que no existe muerte más horrenda que la del espíritu. La de dejar que alguien más nos diga qué hacer, que nos inutilice y paralice nuestro pensamiento.

Por ello, es necesario volver la mirada a las instituciones educativas bajo la perspectiva de género; es decir, considerar el quehacer docente y la compleja red de interacciones que se generan entre los y las protagonistas, para que los contenidos de aprendizaje que se imparten en las aulas, sean el pivote de transformación y cambio de paradigmas específicos.

Especialmente en tres aspectos que considero vitales: **a)** la revisión exhaustiva de Planes y programas educativos **b)** el diseño de un nuevo currículo que considere lo implícito y lo explícito de éste, tocado transversalmente por el género y **c)** el referido a la presencia de docentes hombres dentro del nivel preescolar en la búsqueda y construcción de nuevas identidades que justifiquen su presencia en ese ámbito feminizado.

1. FEMINIZACIÓN DE UNA PROFESIÓN

Los estudios sobre la feminización del magisterio han partido del supuesto de que mientras más se feminiza un campo, laboral éste se convierte en una semi-profesión. Es decir, pierde su valor, su esencia pura.

En este sentido **Paulino** expone:

En la cúpula del poder sindical siempre es un maestro. En cambio, el nivel preescolar siempre está minimizado porque es una sola mujer quien representa a las demás... El nivel preescolar no trasciende políticamente hablando. ¿Quién puede decir que hoy en día alguna educadora haya ocupado un puesto de silla alta? (**Paulino**)

Con base en lo anterior, Sandra Dicker señala que “a finales de los setenta Amitai Etzioni (1969) dice que son semi-profesiones la enseñanza, el trabajo social, la enfermería y el trabajo de bibliotecas.” (DICKER y TERIGI, 1995:104)

Estos trabajos son social y culturalmente asignados a la mujer porque en cierta forma, en ellos, reproducen su posición “natural” de servicio y cuidado hacia los demás.

Por otra parte, porque el ejercer una actividad de medio tiempo, les da la oportunidad de cumplir con sus “obligaciones” de madre y esposa.

Es importante señalar que tanto el género femenino como el masculino tienen un proceso de socialización diferente. Un ejemplo de ello, es cuando en la escuela se observa que tanto en los espacios de trabajo como de diversión, salvo en caso aislados, están dominados por los niños. En clase el niño recibe un trato diferenciado respecto a las niñas.

Por ejemplo, cuando la docente o el docente indican algo que tenga que ver con el grupo en general dice niños en vez de decir niñas. La explicación de lo anterior, es que la escolarización está enmarcada dentro de una cultura androcéntrica.

En este sentido, tal y como puntualiza Jurjo Torres “a través de la socialización escolar es como se hace efectiva la reproducción de las mentalidades y destrezas convenientes a determinados modelos económicos de reproducción y distribución. La institución se ve sometida a modelos de actuación provenientes de otras esferas como es el caso de la economía. (Torres; 1993: 15-17)

En los años setenta, los estudios se centraron sobre todo en la explicación de los motivos personales de las mujeres para elegir carreras que pudieran ser compatibles con su vida familiar.

De este modo, se ha discutido ampliamente que las oportunidades para los hombres y las mujeres son distintas y que la elección de una carrera tiene influencias estructurales que llegan a ser seleccionadas según las necesidades y circunstancias.

Paulino expresa: *“me entrevisté con la Directora de Preescolar en el Estado de Tabasco Guadalupe Rodríguez y le expuse mi deseo de trabajar en preescolar... me hizo desistir de la idea diciéndome que el nivel no era propio para hombres”* (Datos tomados de la entrevista).

Claramente se evidencia cómo el imaginario social sobre la elección de la carrera, de alguna manera frena sus aspiraciones a convertirse en educador, ya que la actividad con niños y niñas preescolares históricamente les corresponde a las mujeres.

Un ejemplo concreto de la idea anterior, es la que se refiere, en el caso del nivel preescolar, a que se observa la casi nula participación de hombres como docentes del nivel.

En el Estado de Yucatán existen dos educadores en el sistema transferido y uno en el sistema estatal, quien funge como director.

De igual manera, en Puerto Vallarta hay cuatro docentes quienes tienen diferentes funciones; uno es supervisor, otro es director, otro educador frente a grupo y el último, está en el Departamento Técnico Pedagógico. (Datos tomados del trabajo de Mercedes Palencia “Ingreso de varones al nivel Preescolar”)

Lo anterior, no tiene nada que ver con el sistema de preescolar indígena, en la cual, la participación de docentes hombres es mucho mayor.

El mundo moderno a pesar de las transformaciones de los estudios de género, sigue valorando más a los hombres que a las mujeres. Esto es, tanto en usos y costumbres como en los espacios sociales y políticos donde interactúan uno y otro género.

Sin embargo, aún cuando alguna mujer irrumpe en un contexto público, se produce una subordinación de éstas hacia los hombres. Lo cual no sucede en el ámbito doméstico porque según la posición machista les “pertenece”.

En este sentido los **dos entrevistados** tienen ideas contrapuestas:

En realidad quien rige y organiza a la familia a través de sus propios hijos es la esposa. La mujer debe mandar en el hogar en cuanto a lo que implica el manejo de todo lo que hay dentro del hogar... Nosotros los hombres aplicamos la Ley del embudo. Todo lo ancho para nosotros y lo angosto para ellas. Eso no es equitativo. **(Paulino)**

No estoy de acuerdo porque tanto la mujer como el hombre lo pueden hacer... yo trabajo y mi esposa también. Sin embargo, las riendas de nuestro hogar y la familia las asumimos los dos. **(Nelson)**

Lo anterior no significa que las mujeres dejen de tener importancia en un mundo donde procrean, cuidan a los infantes, son esposas, madres; en suma, desarrollan una triple jornada laboral de veinticuatro horas al día, sin ninguna retribución económica, y más aún cuando trabajan en un ámbito público, tienen que cumplir con su rol doméstico sin importar si están cansadas, fastidiadas o hartas.

La ruptura de la imagen tradicional femenina, es la condición necesaria -aunque no suficiente- para que las mujeres alcancen la igualdad.

Esto significa que mientras sigan reproduciendo su rol Mariano de madre- esposa, o bien, que pertenecen al ámbito del hogar y de la familia, no podrían cuestionar su identidad tradicional ni mucho menos podrían cuestionarse por qué no están representadas en los negocios, en gobierno y en las artes, por mencionar algunos ejemplos. Contrariamente a lo que sucede en el magisterio donde son mayoría.

Por otro lado, ser maestra se convirtió en una actividad ideal para muchas jóvenes pertenecientes a diferentes estratos sociales; ya que de esa manera, podrían dedicarle mayor tiempo al hogar, y por consiguiente al trabajo de medio tiempo.

Tal como dice Namó de Mello “la feminización del magisterio depende de determinaciones económicas y políticas que paulatinamente han involucrado al magisterio con la condición femenina, como si se tratara de un hecho natural” (Cfr. G. Namó de Mello, 1982: 70; en Rockwell, Comp. 1985:55)

Ser maestra aparece como propio de la condición femenina para mujeres de todo el mundo porque son las asignadas a dicho ejercicio docente. Esto se puede observar más en el ámbito de preescolar contrariamente al de la secundaria donde la mayoría son hombres.

Un estudio que da cuenta del papel que juega el género en la institución preescolar, es la tesis doctoral de Elizondo (1993) titulada “Maternaje en Educación Preescolar: Un Modelo de Mujer”.

Esta autora analiza los elementos simbólicos de los discursos que conforman la institución con el objeto de reconocer los significantes que imperan a “modo de ser” desde la perspectiva de la Cultura Occidental.

En cuanto a la feminización del campo profesional, Elizondo señala que “el problema no se encuentra en el predominio de mujeres, sino en la tendencia institucional a insistir en un modelo de mujer en el que prevalece un mundo de lo mismo, en donde la diferencia y la presencia del otro tiende a negarse” (Elizondo 1993: 124)

Las docentes que ingresan al nivel preescolar se mueven en mundos discursivos diversos, pues las educadoras no sólo pertenecen a éste contexto sino que interactúan en otros grupos sociales (familia, comunidad, amigos) que les ofrecen distintos marcos de significación.

El sólo hecho de conceptualizar la carrera de educadora como una “madre sustituta” en el ejercicio docente con las niñas y niños pequeños, la educadora refuerza su papel de autoridad institucional en el aula.

Por otra parte, la elección de una carrera femenina no es ajena a influencias estructurales, como señala Dicker “una carrera es claramente una construcción individual, pero los individuos tienen historias laborales, perspectivas sobre el pasado y el futuro deseado, capacidad de elegir. Las estructuras son órdenes sociales que en gran medida escapan a nuestro control” (Dicker, 1995: 137)

Elegir ser maestra es una cuestión donde los deseos de la joven no siempre son los que cuentan. Los padres influyen en muchas ocasiones, en la decisión de sus hijas respecto al tipo de profesión más acorde a su naturaleza de “ser mujer”.

Sin embargo, otras mujeres pueden escoger la carrera porque representa la oportunidad inmediata de conseguir un trabajo o bien, el medio para valorar la profesión ya sea por tradición familiar o por decisión propia. (A veces ni siquiera eso)

En contraste con lo anterior, **Paulino** recuerda: “*Mi familia (papás) no estaban de acuerdo que yo trabajara en preescolar. Me cuestionaban y me decían -¿Cuándo te van a dar tu plaza de Primaria? ¿Por qué preescolar si es de puras mujeres?*”

En cambio **Nelson** expresa:

¡- Mi familia tuvo mucha influencia en la decisión que tomé para dedicarme a la docencia... provengo de una familia de maestros... ya que tengo tías que han sido maestras, amigas de la familia e incluso mi hermana es maestra...! En fin el haber crecido en un ambiente de maestros, influyó en gran parte en mi decisión de ser maestro. (**Nelson**)

Es cierto que muchas veces la influencia de los padres en la elección de una actividad, deporte o carrera es determinante, pero también ¿hasta qué punto el contexto social e institucional ofrecen la oportunidad de acceso? O bien, ¿hasta qué grado el deseo por sobresalir influye en el ánimo y el deseo de una persona? ¿Cómo se construye la identidad al respecto?

El mismo **Paulino** argumenta: “*estuve siempre en contra de la corriente. Ser como el salmón. Demostré que podía dar tanto como las educadoras*”.

Por otro lado, tratar de conceptualizar la identidad femenina es tocar uno de los puntos más controvertidos en la teoría feminista; las diferentes corrientes feministas dependen de la manera como se conceptualiza a la mujer.

El problema radica en que tradicionalmente se les ha asignado diversos atributos en donde se promueve la maternidad como un valor supremo y que las restringe a competir con los hombres en el ámbito público.

Es importante mencionar a Mercedes Palencia ya que en su investigación muestra que en la creencia popular, el trabajo con niñas y niños pequeños es un área destinada a las mujeres; es decir, socialmente se piensa que esta actividad requiere poca inteligencia y un alto nivel de tolerancia; de hecho los hombres que trabajan en este nivel, son caracterizados como “anormales”

En cambio **Nelson** evoca el recuerdo de que *“al principio de mi trabajo, tuve problemas con padres y madres de familia ya que no querían que como docente hombre, atendiera a niños y niñas preescolares... Se cuestionó mi masculinidad... Los padres pensaron que tenía inclinaciones homosexuales”*.

Por otra parte, es muy probable - y de hecho lo es- aunque suene contradictorio, que los hombres que trabajan en carreras feminizadas se les pide que realicen actividades que se consideran netamente masculinas. Es decir, cargar, componer cosas, martillar entre otras más.

Al respecto **Paulino** menciona:

Es bien notorio que a cada escuela que llevo, las compañeras me dicen: ¡- Paulino no seas malo, llévame el garrafón de agua, o bien bájame las naranjas! Incluso, si hay una actividad con los niños yo le tengo que hacer de lobo feroz o Santa Claus o bien, tengo que hacerla de electricista al repararles o cambiarles un foco o una lámpara de su salón. (**Paulino**)

“La masculinidad es un “ideal cultural” que se apoya en contextos femeninos, pues pertenece a un deber ser sedimentado a través de la historia de los roles sexuales. Lo masculino es diferente y superior a lo femenino. (Williams 1995)

El magisterio destinado a la Educación primaria se origina como una carrera masculina, que con el tiempo fue feminizándose a diferencia de la profesión de la educadora que se inicia por mujeres y fue hasta en 1982 (Puerto Vallarta) y 1984 (Yucatán) que se incorporan algunos varones para ejercer como docentes de preescolar.

Las mujeres fueron desplazando a los hombres en el magisterio; en 1878, 58.33% eran hombres y 25% mujeres, pero para 1907 sólo 23.08% eran hombres. Esto se debía a que la carrera magisterial normalista era bien vista por la sociedad “las carreras científicas por lo general estaban reservadas para hombres y eran las que tenían mayor prestigio”, por ciertos rasgos de carácter como el amor, la bondad y la paciencia, los pedagogos del porfiriato consideraron que la mujer estaba mas preparada que el hombre para enseñar a los niños. Otro factor no menos importante fue el económico ya que la mujer podía conformarse con un sueldo bajo. Además como lo hizo notar el Imparcial los sueldos estaban sujetos a

las leyes de oferta y demanda y como había abundancia de profesorado femenino, era normal que a las mujeres se les pagase menos que a los hombres. (Bazant, 1993:144)

El entrevistado **Nelson** evoca: “- *Para mí, fue un reto estar en este nivel de faldas netamente femenino... Tuve encontronazos internos al tomar la decisión del nivel al cual me iba a dedicar: ¿Preescolar o Primaria? Para decidir me pregunté ¿Dónde puedo ser más útil?*”

Paulino menciona:

Al principio me daba pena decir que era educador. Sobre todo por aquellas ideas de que el varón al nivel primaria y la mujer al nivel preescolar... No es común que haya varones en este nivel ya que sabemos que el nivel preescolar, es considerado netamente para la mujer y trabajar en este significa vencer retos, prejuicios y obstáculos que la misma sociedad te impone... Estamos teniendo el atrevimiento de romper el esquema existente.

Como se observa en los comentarios de los entrevistados, la construcción de sus propias identidades dentro del contexto feminizado de preescolar implicó la ruptura de paradigmas establecidos por el imaginario institucional y social, así como por la constante búsqueda de retos personales y profesionales no sólo como docentes sino como padres de familia.

2. CONCEPTOS BASICOS SOBRE EL APRENDIZAJE Y CURRICULUM: ¿Cómo se Aprende?

A través del tiempo, la humanidad se ha visto en la encrucijada por interpretar tanto los fenómenos naturales como los sociales. Incluso ha hecho comparaciones sustanciales entre los animales y los individuos; sean éstos, mujeres u hombres.

En su intento por dilucidar y explicarse dichos fenómenos, y ante la necesidad de encontrar algunos mecanismos que sirvan para disciplinar, controlar y sistematizar el conocimiento, en Glasgow, Escocia, (1509) se dan los primeros pasos, en relación con el surgimiento del concepto curriculum y paralelamente las primeras concepciones sobre aprendizaje.

Del mismo modo, comenzaron a aparecer, por doquier, diferentes corrientes psicológicas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas que ostentaban una visión diferenciada, contemplada bajo diferentes análisis hipotéticos y explicativos, siguiendo una lógica de comprensión de los contenidos escolásticos y matizados por los efectos de la institucionalización.

Dicho mecanismo de control social, acentúa el papel de reproducción cultural, social, política, económica e ideológica del sistema educativo, que produce el Estado.

Aportaciones muy valiosas en torno al curriculum, por un lado, plantearon autores como: Tyler, Stenhouse, Kemmis, Lundgren, entre otros más; y por el opuesto, teóricos de diferentes disciplinas, psicólogos, epistemólogos, lingüistas y pedagogos como Piaget, Vigotsky, Ausubel, Skinner, Pavlov, Thorndike y muchos otros.

En este sentido, la revisión de las corrientes psicológicas se comprende mucho mejor al verlo con los ojos de la perspectiva de género. Esto sin perder de vista la esencia de cada una de ellas. Y en este sentido, la importancia del análisis y la reflexión para inferir cómo a partir del curriculum, los educadores del nivel preescolar, van construyendo su identidad en un contexto feminizado.

Es decir, cómo probablemente puedan reproducir en el aula escolar, diferentes actitudes sexistas y estereotipos socioculturales. Así como también hasta qué punto refuncionalizan toda la carga cultural ya aprendida y cómo ese espacio feminizado también tiende a masculinizarse.

a) ¿Cómo se aprende?

La misma pregunta me he hecho incontables veces sin encontrar respuestas que me satisfagan ampliamente. Lo cual me remite al principio y propicia que resurja una nueva aventura en busca del conocimiento. Cuya complejidad está manifiesta en cada momento de nuestras acciones cotidianas insertas en esto que llamamos realidad.

Una realidad incomprensible para algunos y llena de significados e intenciones para otros. De cualquier manera cada individuo siempre está en esa búsqueda de aprender y realizar cosas nuevas, independientemente en qué esté sustentada su creencia, su interés, su motivación y su verdad.

En ese sentido, si volvemos la mirada a nuestra génesis de cómo aprendimos, tal vez nos demos cuenta de que existen diferentes formas de acceder al complejo mundo del aprendizaje. Que también hay diferentes sociedades, etnias, generaciones, sexos, razas y culturas, que tienen una interpretación opuesta a nuestro concepto de aprender.

Por décadas las grandes familias teóricas (por ejemplo: la conductista, la gestaltista y la constructivista), se han enfrascado en grandes debates, a lo largo de la historia y del tiempo,

para tratar de explicarse y dar respuestas a tantas interrogantes sobre la especificidad y complejidad de los fenómenos naturales y sociales.

Todo ello, permeado desde luego, por una serie de significados, códigos, prácticas, discursos, diversas formas de organización social, valores, ideologías, interacciones, mitos y creencias impuestas o no, por las sociedades y las culturas dominantes.

Creencias, que finalmente serán el motor que nos impulse a producir y reproducir los mismos roles y estereotipos, o bien, generen nuevas ideas, experiencias, visiones y conceptos del propio proceso de la vida, en el que estamos insertos el género femenino y el masculino.

Con base en lo anterior, desde el nacimiento, las niñas y niños aprenden a tener una posición distinta en la sociedad, la cual no es igualitaria para ambos géneros, puesto que no se le asigna el mismo valor a lo femenino que a lo masculino.

En ese constante dinamismo, vamos aprendiendo diversas formas de comportarnos, vestirnos, pensar, hablar, actuar e incluso hasta qué juguetes y actitudes son las ideales, mediante un añejo discurso valorativo e ideológico, que renace por medio de los espacios sociales donde se construye la identidad sociocultural e histórica de la humanidad;

Misma que entra en contacto con una red de interacciones intra e interpersonales producto de la socialización. Sea ésta en la familia, la Iglesia, el Estado, sus Instituciones, los Medios de Comunicación masiva y por supuesto, la escuela. Sin embargo, cuando somos adultos nos regimos con base a la experiencia y se nos presenta la incertidumbre si aquello que no aprendimos siendo niñas y niños, se pueda lograr.

Por ello, como en todo procedimiento evolutivo de aprendizaje, así como todas y todos los seres humanos tenemos distintas habilidades de aprender y enseñar, se habla entonces, que el género está implícito en nuestras características sexuales, biológicas, etc., añadiéndose lo aprendido.

Por lo tanto el género es un modo de vida que se enseña y que se aprende. Así como todo lo demás (relaciones, actitudes, habilidades, conocimientos y demás aspectos) reflejándose así nuestra visión del cosmos y el papel que tenemos que desempeñar en la vida como sujetos.

De esta forma nuestra cultura, nuestra sociedad, nuestras familias y posteriormente la escuela, nos enseña que todo lo que debemos ser o somos es algo natural o hereditario y que

no debe sufrir, por ninguna razón, modificaciones o alteraciones. Es decir, debe permanecer inmóvil e inalterable.

Paulino explica *“El aprendizaje obviamente nos está diciendo que aprendizaje es aprendizaje e independientemente del sexo femenino o masculino, la misma capacidad tienen de ir desarrollando sus conocimientos... su potencialidad como personas, se puede ir dando por partes iguales”*

Al correr de los años, nos damos cuenta (en algunas ocasiones) que existe una abismal incongruencia entre lo que se nos ha enseñado y la realidad lógica de nuestra cotidianeidad. Es decir, aquello que hemos considerado como algo propio de nosotros, no lo es. Aprendemos que lo único natural que tienen hombres y mujeres es el aspecto biológico y fisiológico de sus cuerpos.

Según Marcela Lagarde,¹⁵ el mito encuentra su sustento en la ley natural, se afirma que de manera natural, biológicamente, las mujeres y los hombres son iguales y valen lo mismo. Igualmente enfatiza que a través de “procesos complejos de aculturación y endoculturación, aprendemos, desarrollamos, ejercitamos y mejoramos o empeoramos las enseñanzas de género que hemos recibido de múltiples mentores”. (LAGARDE, 1997; 88)

En ese mismo sentido, la humanidad en general, dependiendo de su cultura, ideología, raza y sociedad, a lo largo y ancho de la historia ha construido objetos, saberes, usos, costumbres, prácticas, valores y lenguajes que transmite a las nuevas generaciones, con la intención de que se apropien de su uso y de que sean capaces de poder transformarlo y con ello hacer evolucionar la civilización. Todo ello responde a momentos sociales e históricos específicos.

Con base en lo anterior, pienso que el aprendizaje en esencia es multifacético, porque podemos crear, soñar, creer, transformar, recordar, construir y más (positivamente), o por el contrario, una pasividad (voluntaria o involuntaria del sujeto) que enajena a cualquiera y genera una actitud de incompreensión, ineficiencia, inmovilidad y carente de sentido para plantearse nuevos retos ante una sociedad dinámica y compleja.

¹⁵ Antropóloga Feminista que trabaja el enfoque de Género a partir de la sexualidad.

Todo ello, llega a nuestro cerebro a través de los sentidos (vista, tacto, oído, olfato y gusto) o mediante la acción del pensamiento y el lenguaje por ejemplificar algunos.

En esa constante dualidad, el individuo puede desarrollar ciertas habilidades que le permitan acceder a un nuevo conocimiento y lo lleve a comprender mejor todo el universo en el cual se mueve, a partir, de lo que construye cotidianamente en su memoria, sus emociones.

Es decir, independientemente de su estilo propio de aprender, el individuo conforma y es parte de un colectivo donde aporta y realiza cosas, donde tiene la gran oportunidad de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Sin embargo, también el colectivo le aporta otras y que probablemente puede aceptar o rechazar. (Hipotéticamente hablando).

En este sentido **Paulino** menciona que *“El niño, en un primer momento en el nivel preescolar va aprendiendo a través del compartir diario con sus compañeros, va aprendiendo a través de esa reflexión, de ese análisis en el cual, nosotros como educadores los encauzamos a ir descubriendo”*.

La definición de aprendizaje ha provocado innumerables controversias entre los teóricos. Para Piaget, el aprendizaje depende del nivel de desarrollo que se haya logrado, es decir, que las estructuras mentales que definen el desarrollo son las que nos pueden decir el nivel y la calidad de los aprendizajes. El nivel de aprendizaje dependerá del nivel de desarrollo. Para los conductistas, el desarrollo es la suma de los aprendizajes específicos.

Para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental. Es decir, el individuo se sitúa, en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP), que es la zona inmediata a la anterior.

Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero es mucho más fácil, si otro sujeto sea éste un adulto u otro niño(a) con mayor desarrollo, le “prestan” su ZDR, proporcionándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esta ZDP se convierta ZDR pero en un nivel mayor.

Bruner llamó a ese prestar la ZDR del maestro a sus alumnos, hacer un andamiaje, por la similitud con la acción de un albañil que al construir, por ejemplo un techo, tiene que

colocar andamios de madera, luego colar el concreto y cuando éste se ha endurecido, retirar el andamiaje. Así el techo puede servir de andamiaje y de base para un nuevo techo.

En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos siguiendo las indicaciones y directrices de los adultos, produciéndose un proceso de interiorización mediante el cual, lo que puede hacer o conocer en un principio con ayuda de ellos (regulación intersicológica) se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (regulación intrapsicológica). El origen social de la cognición, el estrecho vínculo existente entre la interacción social por un lado y el aprendizaje y el desarrollo por el otro, queda de manifiesto en lo que Vigotsky considera la ley más importante del desarrollo del psiquismo humano. (COLL; 1984:125)

La teoría general de Jean Piaget establece que la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares, gracias a un proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su separación.

Estableciendo una analogía entre lo que dice Piaget y Vigotsky con respecto al concepto de aprendizaje **Paulino** argumenta lo siguiente:

Un individuo aprende por influencia del grupo social con quien convive imitando y haciendo lo que observa y lo que escucha. En cuanto a contenidos, al ir interactuando con otras personas, con los conocimientos y experiencias, analizando y reflexionando sobre los niños, ellos aprenden con actividades y juegos que los incitan a ir descubriendo nuevas experiencias a ir investigando con objetos y situaciones. (**Paulino**)

En las ideas de Vigotsky la interacción social es el origen y el motivo del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que hace posible. Como es sabido Vigotsky propuso el concepto de zona de desarrollo próximo para explicar el desfase existente entre la resolución individual y social de problemas y tareas cognitivas.

La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse con una actividad independiente. “El aprendizaje se sitúa precisamente en esta zona. Lo que en un principio el niño es capaz de hacer o conocer únicamente con la ayuda del adulto, con el aprendizaje llega a ser capaz de hacerlo o conocerlo por sí solo.” (COLL, 1984:124)

“El niño y el mundo social están mutuamente entrelazados y ello hasta tal punto que no podemos definir a uno con independencia del otro. Incluso cuando consideramos por separado los papeles del individuo y del medio social, dichos papeles se definen uno en función de otro.” (ROGOFF, 1993: 55)

b) El Enfoque Sociocultural del Aprendizaje

Lev Semionovitch Vigotsky nació en un pequeño pueblo de Bielorrusia en 1896. Se destacó desde sus estudios elementales tanto en el campo de la ciencia como en el de la literatura y especialmente en la poesía. Asimismo en derecho, lingüística, filosofía, pedagogía, psicopedagogía, psicología y Arte.

Vigotsky creador de la teoría sociocultural nos plantea una psicología basada en la actividad. Entiende la actividad del ser humano como un proceso de transformación del medio (físico, social y cultural) del sujeto a través del uso de herramientas, y esas herramientas son dadas por la cultura, es decir, por el permanente intercambio del sujeto con el entorno cultural (o natural según sea el caso).

Entre sus principios más destacados se encuentran el origen de los procesos psicológicos en la interacción social. Más en concreto, Vigotsky afirma que:

La estructuración del ambiente que cualquier entorno social y cultural genera es la que se internaliza, marcando aspectos seleccionados (los que son significativos para una cultura determinada) y facilitando el desarrollo de los procesos psicológicos asociados a dichos aspectos, especialmente en lo que afecta a los procesos mentales superiores. Por esta vía, el niño aprende tanto los aspectos formales y conductuales como los relacionados con el funcionamiento intelectual. Cabe considerar que la acción del grupo social aquí resulta central en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (CASTELLO, 1997: 58)

Esta postura se contrapone con otros enfoques que conciben el desarrollo humano como producto de una construcción individual del sujeto en su interacción con el medio; como es el caso de Piaget, quien aunque le da cierto valor a la interacción social la considera sólo como factor coadyuvante.

En este sentido el epistemólogo suizo considera el desarrollo como una condición para el aprendizaje; es decir, antepone el desarrollo al aprendizaje. Esto implica que el desarrollo se convierta en una meta en sí misma, lo que se ha traducido en el ámbito pedagógico como una meta educativa.

“Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es la que marcha adelante del desarrollo, y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. La educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado.” (SEP, 1999: 30)

La perspectiva sociocultural del aprendizaje está inserta en la concepción constructivista del desarrollo humano. En esta concepción se plantea una estrecha relación entre la actividad del sujeto y su desarrollo, por lo que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del sujeto a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía. La actividad mental constructivista es la base de los procesos de desarrollo.

En este sentido **Paulino** aduce que *“cuando consideramos adecuadamente lo que es aprendizaje en el nivel preescolar, yo creo que debemos basarnos justamente en eso, en las experiencias y vivencias que vivimos en algún lado”*

La perspectiva sociocultural plantea que los intercambios del niño(a) con su entorno no son puramente físicos e independientes de la mediación cultural. El entorno responde a una organización con una intención social y cultural.

Es decir, todo lo existente tiene una utilidad y una razón de ser en un tiempo, un espacio y una historia específicos. Por ello la perspectiva sociocultural antepone al aprendizaje.

El desarrollo es producto del aprendizaje, es una condición necesaria para que se produzcan en el sujeto una serie de transformaciones internas que lo llevarán a un nivel más avanzado de desarrollo, aprendizaje y pensamiento.

c) Enfoques Teóricos sobre el Concepto de Aprendizaje

Antes de explicar los diferentes enfoques teóricos que hablan sobre qué es el aprendizaje, quiero ejemplificar dos ideas que en cierta forma, están relacionadas con el párrafo anterior.

Primeramente, supongamos o imaginemos que nos vamos de viaje en un barco y por azares del destino la nave en la que vamos, chocara como el Titanic y se hunde, pero tenemos la fortuna de ser sobrevivientes del naufragio teniendo la oportunidad de llegar a una isla desierta, a la larga, tendremos que aprehender para aprender y adaptarnos a un medio natural ajeno al nuestro.

En ese sentido, todo lo aprendido con anterioridad, con el tiempo, se olvida porque no existe la socialización con otros sujetos. El segundo ejemplo, las películas (una mujer llamada Nell y La naranja mecánica).

Es muy probable que surjan preguntas como las siguientes: ¿qué relación tiene con lo anterior? ¿Tiene que ver con lo que se ha dicho empíricamente sobre aprendizaje? Son precisamente dichos ejemplos los que me permitirán establecer la conexión con las familias teóricas que explican el proceso de aprendizaje (conductista, constructivista y Gestaltista).

En la primera película, si nos preguntamos ¿Por qué no es posible crear lenguaje en la soledad? ¿Qué importancia juega la comprensión del lenguaje en la comunicación? Y ¿qué papel tiene la satisfacción de necesidades básicas (en ese caso el hambre) en la creación del lenguaje? Probablemente expresemos que cualquier sujeto sumido en la más absoluta de las soledades, (igual que en el ejemplo anterior) no tendría la manera de expresarse o comunicarse con otras personas.

En ese sentido, no podría adquirir y usar su lenguaje de forma convencional, ni darle sentido a las palabras y por ende, comunicarse. Sólo lo haría mediante señas o emitiendo ruidos.

En una mujer llamada Nell se plantea el papel que juega el hambre en la creación del lenguaje y la confrontación de un individuo fuera de su contexto natural. Sin embargo, en el desarrollo de la trama se observa claramente que en su viaje a la ciudad, a la tienda, al billar, etc., se evidencia la confrontación con lo social. Por ello, considero que mediante el lenguaje reflejamos lo que somos, así como el tipo de sociedad, familia y cultura a la que pertenecemos.

En el momento que la aprendemos, adquirimos un conjunto de valores y actitudes que nos sirven para enriquecer, organizar e interpretar nuestra experiencia. El pensamiento se manifiesta o expresa a través del lenguaje, ya que es un producto social que explica la experiencia de comunidades concretas. Sean éstas religiosas, políticas, ideológicas, escolares entre otras.

La lengua al ser un instrumento que se construye culturalmente, actúa sobre la forma en que la sociedad percibe la realidad. Es cuando decimos que el lenguaje es pensamiento y poder.

Vigotsky y sus seguidores plantean una relación indisoluble entre pensamiento y palabra:

No existe pensamiento sin palabra ni palabra sin pensamiento. La palabra nos remite a una idea, a un significado, el significado en sí mismo constituye un pensamiento. No existe palabra sin significado, un conjunto de sonidos articulados sin significado no es palabra... la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional, el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones; se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Este flujo transcurre como un movimiento interior a través de una serie de planos. (SEP, 1999: 40)

En la segunda película (naranja mecánica) se plantea la situación que vive un sujeto cuando tratan de modificar su comportamiento en la sociedad y los diferentes aprendizajes a los cuales es sometido, mediante diversos programas de condicionamiento para reforzar la conducta deseable con diversos estímulos como la música, las imágenes, las gotas para los ojos etc.

Los máximos exponentes de las teorías conductistas: Pavlov, Watson, Thorndike, Hull y, en especial Skinner desarrollaron una estrecha visión mecanicista del aprendizaje. Se afirmaba que el aprendizaje dependía del establecimiento de una firme relación entre un estímulo y una respuesta. (Primer enfoque)

En opinión de los neoconductistas:

El aprendizaje es un cambio más o menos permanente de la conducta, que se produce como resultado de la práctica. De acuerdo con ello, el proceso de aprendizaje consiste de impresiones de nuevos patrones de reacción sobre organismos flexibles y pasivos. Puesto que el aprendizaje, hasta cierto punto, se debe a una acción recíproca de los organismos y sus ambientes, los conceptos básicos de los neoconductistas son los estímulos- la excitación proporcionada por un ambiente- y las respuestas- reacciones- dadas por un organismo. En consecuencia, el problema de la naturaleza del aprendizaje se centra en un estudio de las relaciones de los procesos de estímulo y respuesta y lo que ocurre entre ellos. (MORRIS, 1976: 111)

Contrariamente a lo que expresan los conductistas, para los psicólogos del campo de la gestalt, la primera clave para describir al aprendizaje es el insight (es decir, la comprensión total del problema). De igual manera contemplan el aprendizaje como “una empresa intencional, exploradora, imaginativa y creativa. (Segundo enfoque)

En este sentido, dicha corriente afirma que cuando registramos nuestros pensamientos sobre nuestras sensaciones en el primer momento, no nos fijamos en los detalles, pero luego los colocamos en nuestra mente formando parte de entidades o patrones organizados y con significado. (Sus representantes teóricos son Wertheimer, Kofka, Köhler, Wheeler, Lewin)

Este concepto se aparta completamente de la idea de que el aprendizaje consiste del enlace de una cosa con otra, de acuerdo con ciertos principios de asociación, o constitución de

conductas, de una manera determinista y mecanicista. En lugar de ello, se identifica el proceso de aprendizaje con el pensamiento o la conceptualización. Se trata de un desarrollo no mecánico o de un cambio de **insight**.” (MORRIS, 1976: 119)

Otro ejemplo que considero relevante es el relacionado con los juguetes, porque se establecería la conexión entre lo que dicen las teorías ya mencionadas sobre cómo aprenden los sujetos, y por el otro, quedaría implícito el enfoque de género.

En este sentido, bajo la perspectiva conductista, cuando somos niños(as) se nos repite hasta el cansancio – no juegues con esto, porque es de niñas – o bien, - no hagas aquello porque es de varones -.

En otras palabras, es mediante un constante condicionamiento a través de diversos estímulos (imágenes, fotografías, símbolos, colores, etc.) en donde aprendemos que determinados juguetes y actividades (aviones, trenes, carritos, etc.) son de niños y que (muñecas, juegos de té, etc.) son exclusivos para las niñas.

De esta manera, se nos refuerza a cada momento la conducta o comportamiento que es deseado para tal propósito y que va configurando la propia identidad del individuo.

Al respecto **Nelson** comenta:

Tanto los niños como las niñas tienen el derecho de jugar a lo que quieran. Socialmente nos dicen que los niños no deben jugar a la comidita, casita, etc., el compartir roles es una tarea muy grande a pesar que la entiendes de otra manera. Normalmente tiendes a comprar juguetes para niño y juguetes para niña porque así está la mercadotecnia. Eso de los juguetes es algo complejo porque si lo vemos bien, cuando tú expresas que sólo los niños juegan carritos, en la realidad observas como también hay carros para las muñecas. Observa el beetle de la barbie. Claro está que son colores pasteles o rosados. Por lo tanto, no importa si un niño o una niña juegan carritos. Creo que éste ejemplo cae en lo unisex. (**Nelson**)

El mismo ejemplo, pero desde la perspectiva de Vigotsky, es que tanto niñas como niños requieren interactuar unos con otros, para aprender tanto los aspectos formales, conductuales y psicológicos, que (probablemente) les permitiría entender que todo lo existente (relacionado con los juguetes), tiene una razón de ser y es algo cultural.

En cambio para Piaget, cuando un(a) pequeña(o) representa un juego o una actividad como “la casita”, “la comidita” o bien, “el juego del avión” (por mencionar algunos), tiene que ver con lo que él denomina la función simbólica. Esta función consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos. Esta capacidad

representativa, se manifiesta en diferentes expresiones de su conducta que implica la evocación de un objeto. (SEP, 1981:25)

El mismo **Paulino** explica “...*Cuando mis hijas les dicen a mis hijos ¡Vamos a jugar comidita! Ellos dicen: ¡-Eso es de viejas!*”

Para cerrar el ejemplo de los juguetes, la perspectiva o enfoque de género,¹⁶ considera que a partir de los roles y estereotipos impuestos por el imaginario social y la cultura, tanto niños como niñas pueden acceder a las mismas actividades y juegos, porque en cierta forma reproducen parte de su cotidianidad.

Por ejemplo, si una niña juega carritos, probablemente pensemos que se convertirá en niño. Sin embargo, en la vida real, las mujeres también manejan. O bien, si un niño juega a la “comidita”, es exactamente lo mismo. No se trata pues, de una permuta de roles sino de que accedan a una equidad de trato e igualdad de oportunidades.

Al respecto de los conceptos anteriores **Paulino** explica que “*la equidad y la igualdad no consiste en segregar sino que significa dar igual oportunidad y brindar iguales espacios y obviamente necesitamos de la igualdad y la equidad para lograrlo*”

El gran obstáculo es que socioculturalmente a los niños se les educa en lo público y a las niñas en lo privado.

Para Marcela Lagarde¹⁷ “el género es más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo.

El género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura”. (LAGARDE, Núm. 25: 20)

¹⁶ Sólo como Nota: El género es la categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad. Esta a su vez, es definida y significada históricamente por el orden genérico. La perspectiva de género permite analizar las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias.

¹⁷ Antropóloga Feminista justifica que trabajar con el género es a partir de la sexualidad

Castelló (1997) dice que:

El aprendizaje por observación es aquel en el cual el entorno social incluye formas características de comportamiento y representación del resto del entorno, concretadas en la cultura. Cualquier cultura tiene abundantes componentes arbitrarios, especialmente en los que afecta a las formas de comportamiento. Así las distancias en las que nos relacionamos con otras personas, los gestos utilizados, el propio lenguaje, los conocimientos compartidos o puntos comunes, las conductas permitidas y su significado son entre muchos otros, elementos típicamente culturales de enorme trascendencia para la adaptación al entorno social inmediato (CASTELLO; 1997: 55-56)

En un intento de abordar más concretamente la realidad entre el individuo y la sociedad, Piaget propuso que ambos no podían separarse, lo individual y lo social se entrelazan mediante las relaciones que mantienen entre sí los individuos que viven o han muerto.¹⁸ “Lo fundamental... no es el individuo, ni un conjunto de individuos, sino la relación entre ellos, que modifican sin cesar su propia conciencia individual.” (ROGOFF, 1993: 58)

La perspectiva que adopta Vigotsky para abordar el tema de las relaciones recíprocas entre el individuo y el entorno incluye el estudio de cuatro niveles de desarrollo mutuamente entrelazados.

El primero de ellos, es el nivel ontogenético, en el cual se dan las transformaciones del pensamiento y la conducta que surge en la historia de los individuos. El segundo es el filogenético, cuya característica central es el lento cambio de la historia de las especies, que lega al individuo una herencia genética.

El tercero y no menos importante, es el desarrollo sociocultural que se transmite al individuo en forma de tecnologías como por ejemplo, la lecto-escritura, el sistema numérico, los ordenadores, además de determinados sistemas de valores, esquemas y normas, que permiten al individuo desenvolverse en aquellas situaciones a las que ha de enfrentarse.

Por último, el desarrollo microgenético es el aprendizaje que los individuos llevan a cabo momento a momento en contextos específicos de resolución de problemas, construidos sobre la base de la herencia genética y sociocultural. (Op. Cit: 59)

La teoría de Vigotsky ha sido construida sobre la premisa de que el desarrollo intelectual del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo social en el que el niño y la niña están inmersos.

¹⁸ Sólo como nota: Rogoff cita a Piaget (1993)

Para Vigotsky, el desarrollo del niño debe ser explicado no sólo como algo que tiene lugar apoyado socialmente, mediante la interacción con los otros, sino también como algo que implica el desarrollo de una capacidad que se relaciona con instrumentos generados socio históricamente que mediatizan la actividad intelectual y por su capacidad de extraer de cada objeto su esencia, es decir, su significado.

De este modo, el desarrollo individual de los procesos mentales superiores (memoria, inteligencia, pensamiento) no puede entenderse sin tener en cuenta tanto las raíces sociales de los instrumentos que el niño utiliza sin pensar, y cuyo uso se le enseña, como las interacciones sociales que guían al niño en la utilización de esos instrumentos.¹⁹

“Vigotsky considera el contexto sociocultural como aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad que conocen mejor, las destrezas e instrumentos intelectuales. La interacción del niño con miembros más competentes, de su grupo social es una característica esencial del desarrollo cognitivo.” (ROGOFF, 1993: 63)

El desarrollo implica tanto el esfuerzo y la predisposición individual, como el contexto sociocultural en el que el individuo está inmerso, e incluso, lo ha estado desde antes de ser concebido. Biología y cultura no son influencias alternativas, sino aspectos inseparables de un sistema dentro del cual se desarrollan los individuos.

3. CONCEPTOS BASICOS SOBRE EL CURRICULUM EXPLICITO Y OCULTO

En un mundo social, político, económico, cultural, actual y dinámico, se contemplan transformaciones de nuestra realidad y que enfatizan claramente, la transición a un cambio más estructural y significativo del quehacer cotidiano, en relación con la concepción de aprendizaje y la manera como vamos dilucidando el enfoque que genera como proceso epistemológico.

Lo anterior, está permeado por una red de significaciones que cobra una especial y cada vez mayor importancia, tanto en el campo académico como en el de las políticas estratégicas, sistémicas y organizativas, que contempla al curriculum.

¹⁹ Sólo como nota: Rogoff, Bárbara cita a Vigotsky. (1993)

Es decir, como un instrumento de coerción y control de los espacios sociales e institucionales, como es la escuela; y donde convergen diferentes corrientes teóricas que tratan de explicar y justificar una visión holística y fenomenológica del universo, referida a las ciencias naturales y ciencias sociales.

La psicología, la antropología y otras ciencias en interacción con la pedagogía, han ido desarrollando nuevas hipótesis sobre la teoría del conocimiento; y la dinámica social, a su vez, coloca al conocimiento, con mayor claridad en su verdadera dimensión política y económica.

Si bien este proceso está llegando lentamente a instancias de planificación de los sistemas educativos, entonces, la función o tarea de la escuela en lo referido a su orientación institucional, su contexto, las acciones a realizar y sobre todo, a lo que se pretende aprender o enseñar, crea ciertos nudos problemáticos que por separado, no llevarían a nada concreto en la organización y sistematización de lo sustancial y lo accesorio del curriculum.

El currículo, sus nuevas concepciones y formas de organizarlo ocupan un lugar privilegiado en este análisis. El aprendizaje es la parte fundamental y central en la que se trata de esclarecer, el qué, el cómo y para qué se aprende. Esto, lleva a una mejor conceptualización de lo que es contenido y lo que es conocimiento: así como, el rol que les corresponde en la planificación curricular.

El curriculum es una guía para organizar los objetivos de la enseñanza que reproduce la escuela, para favorecer el aprendizaje. Además, el curriculum está vinculado a los fenómenos sociales porque nos permite entender el tipo de sociedad y cultura a la que se pertenece y explica la función de la mujer y el hombre en el mundo.

Para **Paulino** el curriculum *“es el conjunto de conocimientos con sustento teórico y práctico que fundamentan los procesos educativos y las prácticas docentes de manera sistematizada”*.

El conocimiento es poder y pensamiento; es algo más complejo que el simple almacenamiento, aplicación, producción y reproducción de contenidos, sean estos acontecimientos concretos y cotidianos o enunciados de principios o leyes;

El sentido del conocimiento, sólo se alcanza cuando éste se manifiesta con la ejecución de reglas y procedimientos, o cuando se constituye en sustento de otras manifestaciones más subjetivas, como solidaridad, justicia, honestidad, etc., y que explican el

desarrollo moral producto de un proceso de individuación de los valores humanos; que no necesariamente tienen que ser universales.

Las instituciones se encargan en la experiencia individual por medio de los roles, los que, objetivados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente. (BERGER Y LUCKMANN; 1983: 98)

El origen de los roles reside en el mismo proceso fundamental de habituación y objetivación que el origen de las instituciones. Los roles aparecen tan pronto como se inicia el proceso de formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento, proceso que, como ya hemos visto, es endémico a la interacción social y previa a la institucionalización, y la contestación puede ser la misma. Todo comportamiento institucionalizado involucra roles, y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización. (Idem)

El aprendizaje requiere participar de procesos muy sofisticados de adquisición de conocimiento, tomando en cuenta, que lo que se aprende depende del tipo de operaciones mentales que se desarrollen y del contexto o la forma en que se reproduzcan u organicen las materias y contenidos que se van a enseñar.

El lenguaje, en este sentido, aporta los mecanismos ideales para objetivizar las interacciones de los sujetos en la consolidación y construcción de sus experiencias y que se incorporan al acopio de conocimiento ya existente; siendo el vehículo más importante para transmitir las sedimentaciones que las y los propios individuos han adquirido.

Eggleston (1980:19) parte de dos premisas importantes en las que cuestiona qué se considera conocimiento y qué no lo es. El autor comenta que en las sociedades actuales que cuentan con escuelas, éstas responden a los planteamientos curriculares que se emplean en las aulas.

En este sentido, se percibe qué tipo de conocimiento es socialmente aprobado independientemente del tipo de ideologías que legitiman dicho conocimiento. Sin embargo, el autor plantea, que existen diferencias sustanciales dentro de los procesos del pensamiento; lo cual da origen al conocimiento e interpretación de los aspectos cotidianos de nuestra realidad.

En la Universidad Escocesa de Glasgow aparece en 1509, el término currículo con el propósito de conocer la trayectoria de los estudios escolares que seguirán las alumnas y alumnos.

Durante todo ese proceso de construcción y reconstrucción del currículum, como una categoría de análisis, diversas corrientes y disciplinas teóricas entran en acción, debatiendo sobre qué tipo de contenidos se debían enseñar o cómo aprenderse, pero con la peculiaridad, de que cada una de ellas, creía poseer la verdad en relación con las prácticas epistemológicas, que sustentaban bajo un enfoque netamente ideológico.

En este sentido, Hilda Taba plantea lo siguiente: “Quienes participan de la educación necesitan despojarse de sus preferencias sobre modos particulares de pensar que limitan las posibilidades de adaptar conceptos derivados de otras ramas del saber” (PARRA y PASILLAS: 1991:30)

Interpretando el pensamiento de Taba, es precisamente con el caos conceptual, producto de los desacuerdos entre teorías, es que surge la necesidad de un llamado al orden; es decir, encontrar cómo armonizar las semejanzas y las diferencias en las formas de conceptualizar e interpretar el universo cognitivo.

Ese gran desajuste causó una abismal dicotomía entre la teoría y la práctica. La didáctica encontró en su recorrido una forma sencilla de propiciar una dualidad entre ellas: convirtiéndose en una condición fronteriza o mediadora de la propia problemática del proceso enseñanza- aprendizaje.

El término curriculum tiene muchas connotaciones en el campo educativo y es necesario confrontar los diversos enfoques teóricos que han surgido en relación con los fenómenos curriculares, para explicar cómo el propio curriculum institucional o el que está implícito en las prácticas educativas, van configurando o permeando la construcción individual, histórica y sociocultural de los docentes varones que trabajan en un contexto feminizado.

Hoy en día mi visión es respetar al niño considerando sus necesidades e intereses. Hacer atractivas las actividades y jugar con ellos para llevarlos al desarrollo de sus competencias y capacidades por medio de contenidos educativos que les hagan vivir experiencias significativas para su vida. **(Paulino)**

En este sentido, autores como Tyler, Kemmis, Schwab, Stenhouse, Sarramona, Taba, Lundgren y tantísimos autores más, han escrito sobre este tema y que por cuestiones de

funcionalidad y operatividad se le ha enfocado en dos perspectivas importantes: currículum explícito y currículum oculto.

Al respecto, Jaime Sarramona cita a Gimeno y Pérez²⁰ quienes hicieron una clasificación de las concepciones curriculares, según la perspectiva siguiente:

- a) El currículum como estructura de conocimientos agrupa aquellas concepciones que se ocupan especialmente de los conocimientos que la escuela ha de transmitir a los alumnos.
- b) El currículum como sistema tecnológico de producción. La preocupación máxima reside en qué enseñar y no tanto en cómo hacerlo.
- c) El currículum como plan de instrucción. Esta visión del curriculum incluye un repertorio del conjunto de los elementos que entran en el proceso enseñanza- aprendizaje, como son: los objetivos, contenidos, recursos materiales, actividades y estrategias de evaluación, así como sus mutuas interacciones.

Todo lo anterior hace especial énfasis en la actividad experiencial y valorativa de las alumnas y los alumnos dentro y fuera de la escuela.

Lundgren considera que la parte esencial del curriculum, es el problema de la representación; (LUNDGREN, 1998: 22) cuestión que surge cuando una sociedad busca un punto de enlace en el que se pueda organizar todo lo relacionado a los contenidos y conocimientos necesarios para las generaciones futuras.

Otra idea importante que el autor plantea, es la relacionada con la manera en que se organizó la escuela como institución, cómo se diseñaron las aulas, cómo se ordenó el conocimiento y cómo se establecieron los principios o códigos curriculares que configuraban la tradición pedagógica y educativa. Esta es la base sobre la que se fundamentó la educación popular: la escolaridad obligatoria. (Op. Cit. 20)

Los debates del curriculum oculto, han sido importantes no sólo porque apuntaban a los aspectos de la vida escolar sino también porque han puesto de manifiesto la necesidad de generar un conjunto nuevo de categorías por medio de las cuales se han de analizar las funciones y los mecanismos de la escolarización; que para Jackson, lo oculto, sería lo que acontece cotidianamente en las interacciones áulicas entre quienes intervienen en dicho

²⁰ SARRAMONA, Jaime “El Curriculum Escolar” EN: Fundamentos de la Educación. Pág. 173.

proceso socializador. (Un ejemplo la formación de la escolta, la compra de determinados materiales didácticos, la participación de sólo varones en los juegos de pelota).

Kemmis resalta la revisión de la caracterización del código del currículum actual, el cual denomina, código oculto; en el que los ideales explícitos y las aspiraciones de códigos curriculares han quedado implícitos, en donde el control y el desarrollo del concepto, tiene una misión bien detectada.

Eggleston, considera al currículum, alrededor de la yuxtaposición de dos modelos ideológicos llamados: la perspectiva recibida y la perspectiva reflexiva. En parte, estos modelos surgen de las perspectivas dominante y asertiva de Archer y Vaughan. (EGGLESTON; 1980: 70)

En la perspectiva recibida, el conocimiento curricular dentro del contexto escolar, es recibido por las y los maestros, las alumnas y los alumnos como algo dado, inmóvil y no negociable entre las que se encuentran: las normas de conducta, rituales, divisiones jerárquicas establecidas, distribución del conocimiento entre otras.

En cambio, en la perspectiva reflexiva, el conocimiento curricular es negociable, los contenidos pueden ser cuestionados, refutados, transformados o adaptados según las características de la escuela o del contexto social, político, económico, histórico, ideológico y cultural en el que se trabaje.

Haciendo una analogía con el párrafo anterior, para Gustavo Parra y Miguel Ángel Pasillas, en lo referente al currículum, enfatizan que:

El interés por la sistematización es así, el instrumento, la herramienta que protege, se sobrepone a lo diverso y multiforme. Hemos aprendido a ver sistemáticamente, a aspirar a totalidades ordenadas con tanta fuerza, que el desorden nos causa aversión; necesitamos verlo con los lentes de la armonía. Entonces, el legado que tenemos de la preocupación tyleriana, es que lo accesorio se puede negociar, pero el orden, la estructura, la coherencia, es decir, lo sustancial, no. (PARRA y PASILLAS, 1991:29)

Lawrence Stenhouse pretende encontrar una definición de currículum que no de tantas cosas por supuestas. Su propia definición es “El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma, que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica.” (STENHOUSE: 1984: 29)

El problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro.

Stenhouse presenta un modelo alternativo, un modelo procesal para desarrollar el currículum, en el cual se muestra cómo el conocimiento y la comprensión se desarrollan a través de procedimientos que no determinan los resultados del aprendizaje.

Estas son, algunas de las aportaciones ideológicas y teóricas más importantes que han permeado las reflexiones y los análisis sobre lo que se considera currículum.

Describir todas, nos desviaría del propósito central de este trabajo; El cuál, trata de justificar el trasfondo existente dentro del currículum oculto de los docentes varones del nivel preescolar, en la búsqueda de explicaciones sólidas sobre cómo han aprendido social, histórica y culturalmente, lo relacionado con su identidad masculina y cómo a partir de dicha construcción, la han refuncionalizado en ese contexto feminizado.

De igual manera, en los terrenos de lo explícito, estamos sujetos a un Programa de Educación Preescolar, el cual, “constituye una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país. Entre sus principios, considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.” (SEP, 1992: 5)

Las implicaciones metodológicas que le dan cuerpo y forma a la estructura operativa del Programa, es el que se refiere al Método por Proyectos, parte medular y esencial en el trabajo de las y los educadores de este nivel educativo y que responde al principio de globalización. (Véase apartado Programa de Educación Preescolar más adelante)

El Programa señala lo siguiente:

La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen el uno del otro. Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual, la realidad se presenta en forma global. Paulatinamente va diferenciándose del medio y distinguiendo los diversos elementos de la realidad, en el proceso de constituirse como sujeto. (SEP, 1992: 17)

Para concluir este apartado sobre el concepto de aprendizaje y su relación con el currículum, es necesario contemplarlo bajo la mirada de la perspectiva de género. Esto con el propósito de entender, cómo los decorados, los materiales didácticos, el lenguaje, los contenidos, etc., van conformando los estilos de aprendizaje de las niñas y niños preescolares, o bien, legitiman y refuerzan los roles y estereotipos socioculturales y actitudes sexistas dentro del aula escolar.

A su vez, es primordial, promover en las niñas y los niños la capacidad de plantear y resolver problemas para aprender a aprender en contextos de cambio y diversidad; desarrollando una conducta autónoma que permita la toma de decisiones responsables y libres, las cuales, a su vez, coadyuven en la elección futura de los espacios de trabajo tanto públicos como privados para mujeres y hombres. Evitando así, toda esa variedad y gama de prejuicios y estereotipos que vamos asumiendo cultural, social, política, ideológica e históricamente.

Estableciendo correspondencia con la idea anterior, Anne Lovering y Gabriela Sierra enfatizan lo siguiente:

Entendemos la parte cultural del género como un proceso de construcción social simbólico en el que el discurso juega un papel central para producir, construir y modificar los significados que forman parte de las instituciones sociales tan importantes como la escuela y la familia. La vida cotidiana en estos dos lugares, es un espacio donde el discurso puede resignificar las palabras claves de género, como madre, padre, feminidad, masculinidad, niño, niña, poder, enseñanza, educación, violencia, familia, diversidad, trabajo, colaboración, pasividad, entre otras. (LOVERING y SIERRA, 1998: 18)

En otras palabras, una experiencia de aprendizaje (cualquiera que esta sea) puede tener un verdadero valor pedagógico; siempre y cuando, se tenga bien claro, las competencias que se buscan desarrollar, la articulación existente con otras experiencias de aprendizaje y lo que interesa evaluar.

Así, conjuntamente, los educadores y las educadoras, las niñas y los niños, o bien, quienes quieran erradicar diversos prejuicios en torno a lo que se espera culturalmente de un hombre y de una mujer, deberán comprometerse a fondo para lograr cambios significativos, tanto en lo sustancial del curriculum, como en lo accesorio, lo negociable; es decir, en lo oculto del propio curriculum; porque finalmente, tiene una dimensión ideológica y una dimensión política.

En este mismo sentido, Marion Scott enfatiza “Estoy utilizando la palabra currículo para referirme a algo más que a un conjunto de asignaturas con un contenido específico: en mi uso de la palabra currículo incluyo las experiencias de los alumnos en relación a quién les enseña, y cómo. En el uso del término se engloba tanto el currículo oculto como el manifiesto” (SCOTT, 1993: 139)

Para Lovering y Sierra, el curriculum oculto de género es “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente de constituciones de pensamientos, valores, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las prácticas sociales entre hombres y mujeres” (LOVERING y SIERRA, en Revista Educar Núm. 7; 1998: 9)

Es decir, tiene que ver con el proceso interno de cada persona donde la educación formal y la no- formal, tienen relevancia para hacer visible lo invisible, apuntando a la transformación del ser humano mediante políticas y prácticas más equitativas entre los géneros femenino y masculino; toda vez que las y los maestros, en lo posible, eviten a toda costa asumir actitudes sexistas en su cotidiana interacción con sus alumnas y alumnos.

En otras palabras, deben saber aprovechar cada evento, cada acontecimiento que despierte interés en los niños(as) y los motive para dibujar, escribir un cuento o relatar una experiencia que genere una cultura de inclusión genérica.

En este punto habría que ser cautelosos(as), porque en el caso de los cuentos, las actividades cotidianas y en especial, en los juegos infantiles, (por citar algunos) puede haber la tendencia a discriminar inconsciente o conscientemente a las niñas o también a los niños.

En ese mismo sentido, Marion Scott aduce que: “En las propias escuelas es en donde los niños comienzan a aprender la dura lección de la división del trabajo. Esto se debe en parte a que es un hecho incuestionable que el mito de la “igualdad de oportunidades” se ha creado para enmascarar las prácticas de la escuela” (SCOTT, M. 1993: 130)

Al respecto **Paulino** comenta lo siguiente: “*normalmente lo observas cuando están jugando simbólicamente a la casita. Una tarea le corresponde a las niñas y otra a los varones*”.

Nelson dice: “*Cuando paso a observar a las educadoras cómo trabajan me doy cuenta cómo inconscientemente al formar equipos con el alumnado, tienden a hacerlo por género o inclusive, por el tipo de lenguaje con el que se dirigen a ellos*”.

Por otra parte, el maestro debe tener suficiente libertad para hacer flexibles sus programas y adaptarlos al interés que en ese momento surja.

En otras palabras, por lo complejo del mundo social, es necesario que se vayan generando movimientos pedagógicos a partir de nuevas organizaciones académicas, que propicien el intercambio y la discusión con otros colectivos. Sin embargo, como argumenta Arnaut: “La reforma curricular (planes, programas y libros de texto) siempre ha provocado la resistencia del magisterio: hay una especie de resistencia social de los profesores al cambio curricular: resistencia, que la representación sindical suele ver con simpatía y a veces, incluso, la estimula” (ARNAUT, 1996: 219)

La diversidad de interpretaciones permitirá un intercambio de ideas, problemáticas, ideologías y nuevas experiencias, que aunque es algo utópico pensarlo, sería ver con nuevos ojos nuestra práctica educativa.

Sin embargo, habrá que observar detenidamente hasta donde la escuela, como aparato institucional del Estado, es capaz de resignificar sus viejas prácticas para apostarle al respeto de las diferencias entre el género masculino y el femenino.

Por otro lado, la escuela desdichadamente ha contribuido enormemente en producir y reproducir diversos roles y estereotipos así, como actitudes sexistas empoderándose en los discursos, las prácticas, el currículum, los valores, etc., legitimando lo masculino y desprestigiando lo femenino.

Al respecto, Marion Scott, señala lo siguiente:

El sexismo en el currículum no se puede eliminar fácilmente porque no es una capa superficial, resultado de la simple ignorancia y el descuido. El sexismo es parte integrante de nuestra sociedad; necesario para nuestro sistema y ventajoso para los hombres. Ocurre en todos los niveles de la experiencia dentro de las escuelas y tiene una finalidad (SCOTT, M. 1993: 129)

En cambio, para Marina Subirats y Cristina Bruller en su investigación sobre el sexismo escolar, manifiestan la hipótesis de que la continuidad del orden patriarcal en los sistemas educativos, contribuye a la construcción del género masculino y femenino en alumnos y alumnas. Lo cual dependerá de las complejas relaciones entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época. (SUBIRATS y BRULLET, 1998: 194)

Por lo que eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa, requiere por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niñas y niños; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella, pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres; y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones. (Op: Cit. 217)

Finalmente, todas las ideas anteriores abren la posibilidad de cuestionarnos a profundidad, ¿qué es lo que pasa con los varones que quieren ejercer la docencia en el nivel preescolar? ¿A qué prejuicios y estereotipos se enfrentan en el momento de elegir trabajar con niños y niñas preescolares? ¿Qué aprendizajes y expectativas de la familia, los amigos, etc., reconstruyen en un contexto feminizado? ¿Hasta qué punto las actividades que realizan en

preescolar los docentes varones se masculinizan o feminizan? ¿Por qué en el Estado de Yucatán existen pocos docentes varones del nivel preescolar?

Preguntas todas ellas, cuyas respuestas se necesitan contestar o tal vez develar, para comprender el proceso de construcción, búsqueda y justificación de su identidad masculina en un contexto mayormente conformado por mujeres.

4. INTERACCIÓN EN EL AULA: LOS NIÑOS (AS) Y LOS DOCENTES VARONES

Desde su nacimiento todas las niñas y niños encuentran a su alrededor una sociedad ya configurada, incluso tienen su sitio y su importancia en el grupo donde la estructura social en la que se encuentran constituye una compleja red de relaciones que deben conocer y dominar paulatinamente.

Esto ha sucedido durante decenios y todo parece indicar que seguirá de esta forma; de hecho la humanización misma sucede y se desarrolla dentro de un conjunto de interacciones entre miembros de la misma especie. De esta manera, cada época histórica tiene una forma específica de comprender a la niñez, de apreciarla y valorarla.

Los niños y niñas viven en un contexto social donde convergen un conjunto de componentes, factores y sucesos de distintas índoles (ideológicos, religiosos, económicos, etc.), en el cual se desenvuelve la vida.

La cultura se crea en este medio y en él, los infantes al relacionarse con el entorno físico y cultural configuran, reconocen, validan o desechan hipótesis, recrean, asimilan, estructuran y transforman pautas conductuales, de afecto y socialización que influyen en su formación y el desarrollo de su personalidad.

Es decir, interactúan, construyen patrones de comportamiento, conocimientos, plantean muchas interrogantes, relaciones y reflexiones; que les permite crear sistemas de valores que guían sus juicios respecto al mundo y comprender la complejidad y especificidad de la realidad cotidiana a través de relaciones sociales; que en la soledad sería más difícil de hacer.

Estas relaciones pueden ser de diferentes tipos; algunas son efímeras (como la relación con el chofer, el cartero, etc.). Otras son relaciones de solidaridad (como los compañeros, los amigos, etc.) y otras son relaciones conflictivas.

Con base en lo anterior, como propósito de este trabajo académico, se rescatan aportaciones teóricas importantes que plantearon autores como; Flanders, Jackson, Apple,

Ball, Heller, en torno a las interacciones de los niños y los adultos en la escuela; así como también, las de Mercedes Palencia en cuanto al ingreso de profesores al nivel preescolar.

a) Interacción Familiar y Escolar

La escuela preescolar, es un contexto de socialización donde las relaciones infantiles son a partir de las interacciones entre iguales, homogéneas y heterogéneas, colectivas, didácticas, espontáneas, corporales, verbales o no verbales, manipuladas, etc., a partir de una serie de juegos y actividades acordes a la etapa de desarrollo de niñas y niños de (4- 5 años).

La consecuencia fundamental del principio de interacción es que propicia en los niños y niñas preescolares una constante, variable y dinámica retroalimentación (cara a cara) sensorial, motora, valoral, afectiva, moral y social, en función de las características específicas del contexto del que provienen las y los pequeños.

Para Piaget, “la interacción social es importante porque estimula el conflicto cognoscitivo, y la conversación es un catalizador de cambios internos, sin influencia directa en las formas y funciones del pensamiento.” (CAZDEN, 1991: 138)

La cultura infantil se teje diariamente con la participación consciente o no de los adultos, con el peso enorme de la aprobación, de la sanción a la luz de un código discursivo de convivencia que se transmite, produce y/o reproduce en la vida misma.

La interacción es la relación recíproca verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de un de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro. (POSTIC, 1982: 84)

En el caso del jardín de niños la interacción también se promueve con base al desarrollo de actividades, juegos y habilidades comunicativas propias del lenguaje oral y escrito.

En otras palabras, dichos contenidos son el punto de partida para fortalecer la autoestima de los alumnos y alumnas en un contexto de interacción social; donde pueden comunicarse con otras personas para intercambiar y extraer información específica y comprender su significado. Sin embargo, también podría darse (en cualquier contexto) la posibilidad de coartarles la libertad de participar, expresar y hablar espontáneamente.

“La interacción verbal que se da en el aula determinará los resultados de la enseñanza-aprendizaje.” (FLANDERS, 1977: 484)

Los niños se acostumbran contigo, te hacen muestras de cariño, ya sea que te lo digan abiertamente o por actitudes. El hecho de ser aceptado por ellos, me hace sentir bien porque ocupo un lugar y un espacio en el corazón de ellos... Tal vez es una presencia paterna que muchas veces ellos no tienen... Es algo que me motiva a dedicar más tiempo en mi trabajo, a tratarlos en ocasiones como hijos... Que puedan buscarme para que puedan sentir aunque sea por un momento el calor de padre. **(Paulino)**

El comentario anterior es importante porque parte del proceso de construcción de la identidad masculina tiene que ver con la lucha de estereotipos sobre lo que se considera cultural y socialmente para los varones. En este sentido, se evidencia que también los hombres son capaces de demostrar afecto y cariño hacia otras personas, y en el caso específico de los docentes, justifican esas muestras de cariño bajo la premisa de convertirse simbólicamente en la imagen paterna dentro del contexto escolar.

Un resultado importante del trabajo de Emmer es que quedó demostrado que un cambio particular en el comportamiento del docente puede alterar la conducta del alumno. Incluso aunque haya una historia de experiencia previa al cambio que se intenta. (Citado por FLANDERS, 1997: 525)

Flanders analiza el proceso de interacción verbal de la clase, entre las relaciones existentes entre lo que se aprende y el comportamiento del profesor y las expectativas de los alumnos (as) sobre la enseñanza; el cual es interpretado como “sistemas” de la comunicación verbal para sistematizar y codificar los datos que se derivan de un trabajo experimental y uno de campo en las ciudades de Michigan y Nueva Zelanda, argumentando que “el objetivo final es la explicación y predicción de las consecuencias de diferentes pautas de interacción, ensartadas e integradas en series secuenciales que podríamos llamar estrategias didácticas” (Op. Cit: 511)

En el nivel preescolar, una de las estrategias didácticas que se emplean cotidianamente en el contexto áulico y fuera de él, se basa en un proceso de organización dual, dialógico, integrado y globalizado.

Este inicia con la interacción verbal entre la maestra o maestro de grupo con sus alumnos y alumnas, donde en dicho intercambio comunicativo, se recuperan las ideas de los niños(as) para ser sistematizadas mediante situaciones didácticas que responden a la finalidad educativa (competencias) y que involucra la interacción en todo el proceso de desarrollo del mismo.

Es decir, desde su inicio hasta su culminación, permeado también por actividades permanentes, rutinarias y libres; por el espacio, el tiempo, los materiales, juegos, entre otras cosas más.

Estableciendo una analogía con el PEP 1992, donde se trabajaba por proyectos, Dicha metodología no sólo responde a las necesidades e intereses de las niñas y niños sino también al principio de globalización. El Programa de Educación Preescolar 1992 expresa en uno de sus párrafos lo siguiente:

La globalización considera el desarrollo infantil como un proceso integral, en donde los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro. Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global. (SEP: 1992: 17)

En este mismo sentido, otro de los espacios en donde confluyen los procesos interactivos, es en el trabajo por áreas. Esta propuesta propia del nivel preescolar, consiste en organizar la rutina del trabajo infantil en acciones específicas o interacciones con los materiales, espacios y mobiliario, para crear alrededor de las y los infantes, un ambiente de aprendizaje libre donde tengan la oportunidad de manipular, ordenar, acomodar, etc., dichos materiales en función de sus necesidades e intereses lúdicos, cognitivos, de movimiento, por citar algunos y articularlos con el trabajo por proyectos.

Por otra parte, un aspecto importante de la interacción es el hecho de fomentar momentos de compartir y socializar formas distintas y a la vez particulares de hacer, pensar y sentir. En este sentido, se establece una cualidad dinámica que implica la relación de dos o más sujetos (as) que aprenden unos de otros (as).

Con base en lo anterior, si dogmatizamos el proceso de interacción, probablemente se pueda pensar que en determinadas épocas de la historia de la humanidad, los niños y niñas constituyeron la encarnación misma del pecado original; la cristalización de la tentación castigada severamente; es decir, la flagelación y el castigo sirvieron como mecanismos de expiación.

En otro momento, los niños y niñas fueron consideradas hojas en blanco, lo cual representaba que sus progenitores y familiares podían escribir sus historias, trazar sus vidas, en fin, definir su suerte. Esto trajo consigo las consecuencias del aislamiento, del resguardo, de la influencia perversa del entorno social.

En este sentido, la niñez, fue creándose, enriqueciéndose o transformándose en una cultura infantil que marcaba una manera de ser y actuar de los y las niñas v.s. el mundo del adulto, en el cual, no se desperdiciaban los distintos momentos para incidir en la formación de éstos para configurarlos (as) a imagen y semejanza de las expectativas de las personas mayores.

Es importante comprender muy cercanamente los motivos e intereses de los pequeños (as) cuando actúan en los diferentes momentos de su vida. Y por ello, sería un gran error considerarlos y pensarlos como algo vacío que nosotros las y los adultos tenemos que llenar como si fueran álbumes de estampitas.

Con base en lo anterior, Postic comenta que “ la relación dominación / sumisión que parece prevenir en gran parte el hecho de que el enseñante se presenta como fuente única del saber, llenando el vacío del alumno confiándole depósitos de conocimientos cuidadosamente dosificados, donación de los que saben a los que son ignorantes.(POSTIC; 1982: 109)

Actualmente, (S. XXI) en Occidente es probable afirmar que la niñez tiene un lugar en la sociedad y que alrededor de ella, se ha creado una cultura de igualdad de oportunidades y equidad de trato entre niños y niñas, que puede ser enriquecida y transformada conforme avance el conocimiento sobre dicha cultura.

Inclusive, se han creado foros y convenciones internacionales para tal propósito; en los cuáles está participando América Latina, Estados Unidos, por mencionar a algunos. Protagonistas de la talla de Marta Lamas, Marcela Lagarde, Joan Scott, entre otras personalidades más.

El establecimiento de una efectiva igualdad de oportunidades depende, en último término de la frecuencia con que el profesor formula preguntas; el tipo de cuestiones; lo que ocurre con las ideas expresadas por los niños; la medida y condiciones en que los alumnos son estimulados a expresar sus iniciativas. Necesitamos saber qué es lo que pasa actualmente en nuestras escuelas. (FLANDERS, 1977: 32)

Con base en lo anterior, el PEP 1992, no plantea textualmente una perspectiva de género para trabajar los contenidos de aprendizaje. Solamente en el implícito, se pueden hacer cortes transversales en los aspectos de identidad personal, función simbólica, etc., para darle mayor fuerza al trabajo cotidiano que las educadoras (es) realizan con sus alumnas (os).

En cambio, en el PEP 2004, todo lo referente a la diversidad cultural y equidad se plantea tanto en los principios pedagógicos que le dan sustento como en las competencias a desarrollar con los niños y niñas preescolares.

De tal manera, se crea una perspectiva diferente de interpretar el cosmos y explicar los mecanismos y acciones necesarios para contribuir a un mejor desarrollo infantil que implique retos y que además se pueda poner en práctica en la vida:

Los niños y niñas tienen un primer núcleo de interacción en la familia, mediante ella, integran la creación de nuevas alternativas de relación. La valoración, la ubicación social y las posibilidades de desarrollo están en función del tipo de familia en que se encuentren. Sean éstas tradicionales, nucleares o modernas.

La interacción familiar constituye una pieza esencial sobre la que se sustenta el concepto de familia. Se trata, por ello, de un enfoque en el que juegan un papel preponderante el flujo e intercambio de comunicaciones entre todas y todos los miembros del grupo familiar.

Los procesos de intercambio establecen en la familia, un sistema de interacción permanente, lo que origina la necesidad de aceptar el concepto de familia entendiéndolo como un sistema.

La interacción familiar consiste pues, en presentar la peculiaridad de ser permanente e inevitable, aunque el discurso que adopte en diversas situaciones de la vida cotidiana sea diferente. Es aquí donde aparece la necesidad de distinguir comunicaciones verbales y no verbales; ya que en cada caso se acomodará a una u otra forma de expresión.

Conforme se amplía el marco de interacción de los niños y niñas, las exigencias, reglamentaciones, normas, obligaciones y derechos cotidianos adquieren mayor intensidad y exigen un trabajo de asimilación y organización colosal.

El menor y la menor de edad tienen que dominar acciones prohibidas, adaptar roles sociales determinados, aprender a cumplir expectativas, reconocer límites a sus participaciones y habilitarse para pensar y contestar de un modo particular y específico lleno de arbitrariedades, estereotipos y autoritarismos.

El conjunto de actividades compartidas por las personas ha requerido de acuerdos básicos y normas. Estas normas no son sólo las leyes jurídicas, sino también las costumbres, los modales, los hábitos, entre otros.

Jackson afirma que “en un mundo de horarios, objetivos, tests y rutinas, destaca visiblemente la humanidad del docente, que incluye sus sentimientos de incertidumbre y su idealismo de boy scout.” (JACKSON, 1990: 185)

b) Interacción Institucional, Roles y Situación Social

Las personas necesitamos relacionarnos y agruparnos con otros y otras gentes, para satisfacer muchas de nuestras necesidades, para intercambiar bienes, para ayudarnos, para formar familias y también porque nos gusta o disgusta.

Por eso, formamos diversos colectivos, comunidades, grupos sociales, escolares, culturales o religiosos que dan paso a distintas instituciones. Los grupos y las instituciones no están aisladas sino que se interrelacionan constantemente.

Existen instituciones muy distintas y de muy diverso alcance. Algunas de las que todas las personas (podemos o no) forman parte, como la familia; otras a las que pertenecemos en algún momento de nuestras vidas como la escuela; otros espacios en los cuales se participa por elección como la Iglesia, los partidos políticos, etc. en todas ellas, algunas interacciones se desarrollan en un edificio en particular y otras exceden los límites físicos de un espacio.

Por ejemplo, si bien cada escuela es una institución en particular, el sistema educativo es una institución que emana del Estado y cuyas interrelaciones no se insertan propiamente en un edificio solamente sino que en cada institución, las personas cumplen un rol diferente y se dan distintos procesos de intercambio.

Por ejemplo en el hospital el médico brinda un servicio y a cambio recibe un sueldo, los pacientes reciben atención de los médicos y enfermeras. Los médicos practicantes aprenden los trucos de su profesión al observar y trabajar con los médicos más experimentados, etc.

Las instituciones se encargan de resolver algunas de las necesidades y problemas que genera la vida en sociedad. Para cumplir con su función cada una organiza un conjunto interrelacionado de roles y normas. Por ejemplo: para que la escuela cumpla con su propósito de educar tiene un sistema de normas (horarios, distribución de los espacios, etc.) y roles entre sujetos (director, maestros, auxiliares, personal de limpieza.)

La función rol no nace casualmente ni de la nada, sino que resulta de numerosos factores de la vida cotidiana. En la mimesis se basa también la asimilación de roles, pues sin la imitación activa de la totalidad de un modo de comportamiento no habría asunción de roles. Pero en esa afirmación hay que acentuar la idea de actividad. Al generalizarse, los comportamientos de rol modifican la función del deber ser en la vida cotidiana. En el deber ser se revela la relación del hombre entero con sus deberes, con sus vinculaciones, sean éstas económicas, políticas, éticas o de otro tipo. El deber ser se enlaza frecuentemente con el hecho de la representación. El deber ser se convierte en una exigencia puramente externa y mi actitud es mera adaptación. (HELLER, 1985: 124- 132)

Una persona pertenece a varias instituciones a lo largo de su vida e incluso en un mismo momento (la familia, la escuela, la iglesia). Como nuestra sociedad cada vez es más compleja, los roles que cumplimos en ella se multiplican. Una misma persona es a la vez trabajadora o profesional, padre, madre, miembro de un partido político, socio (a) de un club deportivo, etc.

Hablando de los roles que jugamos en la vida, a veces es según el área o espacio donde estemos. Es decir, cuando estoy en la escuela asumo el papel de maestro. En cambio, cuando estoy en la casa estoy en el rol de padre porque asumo la responsabilidad de autoridad... Yo soy el que reprende, el que regaña, el que castiga, el que dice la última palabra para decidir qué se va a hacer. Cuestión que en muchas ocasiones no suele suceder cuando estoy como maestro. (**Paulino**)

Los roles pueden cambiar en algunos aspectos a lo largo del tiempo, por ejemplo no es lo mismo ser padre en la actualidad que en los tiempos de nuestros abuelos y abuelas puesto que, los hombres ahora ayudan en tareas domésticas que antes sólo hacían las mujeres, como lavar los platos o criar a los hijos.

Del mismo modo, no es igual ser maestro o alumno hoy que en la época en que nuestros ascendientes iban a la escuela. A su vez, a lo largo de la vida cada uno va ocupando distintos roles, por ejemplo uno puede ser hoy alumno (a) y en unos años ser maestro (a) o bien, elegir la profesión y el oficio de su preferencia.

Según Postic:

La noción del rol se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social. En el plano psicológico, se busca discernir constantes de comportamiento en un sujeto colocado en una situación relacional determinada. En el término sociológico, uno es llevado a estudiar las exigencias de la organización social en la cual se desenvuelve la relación, sobre todo las normas referentes a las posiciones respectivas de los sujetos en interacción. Por eso numerosos autores presentan el rol como el tipo de conducta requerida o esperada en un individuo que ocupa una cierta posición en un sistema de relaciones. (POSTIC, 1982: 56)

Dentro del plano educativo, la interacción constituye un hecho conocido cotidianamente; la educación es un conjunto de interacciones complejas en permanente resignificación y legitimación.

Cuando por vez primera tengo contacto con los alumnos en el aula escolar, es de desconfianza porque consideran ellos, que como varón, se acuerdan que la imagen que tienen de su padre es de castigo, de agresión o regaños... Por ello, a través del juego, puedo observar las realidades vivenciales de un hogar y qué figura prevalece. **(Paulino)**

La importancia que reviste el proceso interactivo probablemente conduzca a caracterizar un periodo en la historia como facilitador o limitador del desarrollo infantil. La niñez ha existido siempre, pero no el reconocimiento de sus capacidades, de sus posibilidades de desarrollo, de pensar, actuar o decir. (Especialmente, las niñas son víctimas de actitudes sexistas).

Los casos en los cuales niñas y niños se aíslan, ejemplifican claramente la necesidad del valor cognoscitivo y social que la interacción como proceso produce y genera en la formación de los seres humanos.

Así, la interacción constituye un verdadero diálogo, un intercambio de complejidad creciente que permite e impide la evolución de las generaciones infantiles con otras personas de su entorno social. Esto con el propósito de buscar, experimentar, constatar y estructurar principios y acciones que aseguren su ingreso y permanencia en dicho contexto.

c) Enfoques Teóricos sobre la Interacción

Generalmente se identifican tres marcos o referentes conceptuales para explicar e interpretar el desarrollo humano y los procesos interactivos del aprendizaje infantil. En este sentido, la interacción en la niñez es una red amplia de significados, discursos, códigos, prácticas y participaciones que se cristalizan en niños y niñas particulares, que viven en contextos diversos y condiciones específicas.

Por ello, es conveniente retomar el enorme caudal de conocimientos generados por las diferentes posturas y corrientes teóricas, que a lo largo y ancho del mundo se han producido históricamente para explicar los fenómenos sociales y naturales.

Entre dichas teorías existen las epistemológicas, las pedagógicas, sociológicas, antropológicas, psicológicas, (y más recientemente) las de género.

Cada una, con sus muy particulares protagonistas; pero en especial, las dos últimas porque explican desde sus particulares enfoques cómo se dan los procesos de construcción en los marcos de referencia entre los niños y niñas y el papel que juega la interacción en estas construcciones.

La escuela conductual marca un referente de interacción con el niño al considerar una estimulación necesaria y suficiente para producir un repertorio mecánico y aleatorio capaz de responder a las contingencias ambientales; donde el desarrollo es un producto del aprendizaje. Es decir, entre mayor grado de programación se tenga en los estímulos, mayor será la respuesta y capacidad que tendrán los niños y niñas.

La escuela psicoanalítica contiene como elemento principal de desarrollo humano la interacción de niños y niñas con su ambiente, a grado tal, de encauzar sus sentimientos y emociones a una objetividad que establece una regulación y control de sus comportamientos. La llegada al mundo de ellas y ellos, no son sus primeras experiencias, sino que antes de nacer, existe previamente una estrecha relación con la madre que les permitirá desarrollar su personalidad.

En la escuela genética, se encuentra el mayor énfasis proporcional a la interacción del niño consigo mismo y con los demás; explicando al desarrollo como maduración o explicitación de la conducta regulada por factores genéticos.

En cambio, la escuela interaccionista, presenta al desarrollo como una alteración del organismo por efecto de la acción externa; es decir, es la consecuencia de la interacción recíproca entre el individuo y el medio.

Estos referentes generales determinan su especificidad y complejidad en función de una problemática determinada por una serie de contenidos, métodos y resultados (cuantitativos o cualitativos) sobre el desarrollo humano. Ninguna de ellas, puede o debe considerarse correcta o incorrecta en sentido absoluto; más bien, cada una ofrece una perspectiva conceptual diferente de todo aquello que implica a la humanidad.

d) La Interacción en el Contexto Laboral

Con base en lo anterior, es necesario pasar a otro nivel de análisis. Es decir, enfocándolo al plano profesional y laboral donde también se producen otro tipo de interacciones entre las y los protagonistas de un contexto feminizado; como bien podría ser el caso de los docentes²¹ varones del nivel preescolar en el Estado de Yucatán.

²¹ En el Estado de Yucatán, existen tres educadores varones. De los cuales dos son maestros transferidos frente a grupo, y el otro educador es director sin grupo pero del sistema estatal.

Cada sociedad establece un modo de organización y distribución de las tareas. En la sociedad actual no todas las mujeres y hombres nos dedicamos a lo mismo; cada cual desempeña un rol y una posición social específica. Es decir, algunos somos maestros (as), doctores (as), etc., y otros realizan o se dedican a diversos oficios: carpinteros, electricistas, mecánicos, entre otros.

Sin embargo, aún cuando somos muy diferentes en lo que hacemos, existe un punto de equilibrio entre todas y todos: La necesidad de interactuar, aprender y relacionarnos dentro de un grupo o una sociedad y cultura específica.

El punto convergente es que quienes trabajamos con seres humanos podemos dejar un efecto emocional y psicológico (positivo o negativo) muy fuerte que queda grabado en nuestra memoria por siempre. En cambio, quien trabaja con madera, motores, etc., tiene la posibilidad de corregir su error. Por ello, trabajar con personas es algo muy complejo y cansado.

Todos los trabajos pueden ser diferentes: algunos se realizan en el campo y otros en fábricas, en oficinas y en negocios; algunos son servicios que un grupo de personas brindan a otras como los docentes, los médicos y los abogados; otros se ocupan de extraer los productos de la naturaleza como los pescadores y los agricultores entre otros.

Todos los objetos y servicios son producto del trabajo de hombres y mujeres, es decir, que para realizarlos es necesario tiempo, esfuerzo, conocimientos, herramientas y maquinarias específicas.

Los trabajos requieren de diferentes capacitaciones y ofrecen distintas retribuciones económicas para poder subsistir a cambio de intercambiar, vender o comprar los productos y servicios que cada uno individual o colectivamente produce.

El mundo del trabajo se ha transformado a través del tiempo. Por ejemplo las mujeres ahora realizan trabajos que eran considerados sólo para hombres (son juezas, médicas, presidentas, taxistas). Sin embargo, en ese proceso de legitimación, han sido objetas no sólo de una división sexual del trabajo, sino que también han sido víctimas de una “**descualificación** y una **proletarización**”²² independientemente de sus capacidades para ejercer la actividad.

²² Conceptos propios del capitalismo y que Apple explica como términos políticos y técnicos que significan un complejo proceso histórico en el cual el control del trabajo ha experimentado cambios, los cuales se redefinen y luego se les adecua, gracias a la gestión empresarial, para aumentar tanto la eficiencia como el control del proceso de trabajo.

En este sentido, M. Apple, en uno de sus análisis sobre el trabajo de las profesoras hace un estudio comparativo sobre las dinámicas de clase y de sexo enfocados hacia la doble vida laboral de las mujeres, permeadas por la historia de la dominación masculina, expresando lo siguiente:

Las dos dinámicas de clase y de sexo (junto con la de raza naturalmente) son irreductibles entre sí, pero se entretajan, elaboran y codeterminan el terreno en el cual opera cada una de ellas. Es precisamente en la interacción de estas dos dinámicas donde se puede comenzar a develar algunas de las razones de la evaluación de los procedimientos para racionalizar el trabajo de los maestros (APPLE, 1986: 42)

En otras palabras, no sólo eran discriminadas por concepto de salarios sino que tenían que luchar más por ser mujeres. Sin importar si calificaban o no para un puesto importante o bien, si lo lograban qué situación social ejercía hacia las demás mujeres.

Según Postic:

La palabra status es utilizada en psicología para designar el puesto que un individuo preciso ocupa en un sistema caracterizado en un determinado momento. Esta posición es relativa y no se define más que con relación a otras posiciones. R. Lindon demuestra que el mismo individuo posee diferentes status a la vez, que provienen de cada sistema de organización en el que participa. El que tiene status de vendedor detrás de su mostrador, tiene status de empleado cuando se encuentra con los otros empleados y su patrón; Status familiar con relación a su mujer y a sus hijos, etc., en el momento en que el individuo actúa, uno de sus status se actualiza, mientras que los demás quedan latentes. (POSTIC, 1982:107)

En la vida de todos los días, muchos son los conflictos vinculados con el mundo laboral: algunos no tienen trabajo, otros ejercen la actividad menos de lo que necesitan y quisieran trabajar más, pero no consiguen; otros reciben muy poco dinero por la tarea que realizan y algunos más, pudiendo trabajar no les da la gana de hacerlo y viven a expensas de otras personas que los mantienen sin exigirles absolutamente nada. En otras palabras, son los llamados (despectivamente) vagos, mantenidos, zánganos, vivales, parásitos, etc.

En fin, son muchos los acontecimientos que se conjugan y forman parte de lo cotidiano de las actividades realizadas tanto por el género femenino como por el masculino en función de su posición social, roles e interacciones. Sin embargo, considero necesario retomar algunas interrogantes que me parecieron importantes de los planteamientos que hacen por un lado, Postic y por el otro, Mercedes Palencia, en sus respectivas investigaciones.

¿Cómo se perciben los interlocutores presentes en la relación educativa? ¿Cuáles son los determinantes sociales y psicológicos de su percepción? ¿Sobre qué aspectos socio- cognitivos fundan sus modalidades de intervención?

¿Qué representaciones sexuales se generan cuando ingresan varones a una profesión eminentemente femenina? ¿Qué Implicaciones tienen en la movilidad de ascensos de los educadores en este nivel educativo? ¿Qué identidades se generan cuando se incorporan varones a una profesión destinada a las mujeres? ¿Qué discursos se construyen a partir de estas nuevas identidades?

Si hablamos empíricamente, considero que en el marco de las interacciones educativas, se producen diversas reacciones entre los miembros de una sociedad cuando un varón quiere ejercer como maestro de niños y niñas preescolares, porque la actividad es considerada netamente femenina; lo cual tiene que ver con el arquetipo de madre- jardinera.²³

En ese sentido, a los varones se los considera incapacitados para ejercer un rol que supuestamente no pueden desempeñar y les es ajeno. De esta manera, comienzan las contradicciones entre las esferas de lo público y lo privado, los conflictos cognitivos, históricos y sociales con relación a los miedos, los mitos, las creencias, de que se vea amenazada la masculinidad de los docentes varones; se establecen los esquemas culturales²⁴ y las expectativas por parte de la sociedad, las autoridades, etc., de comprobar qué tan capaz puede ser un hombre para ejercer la profesión.

Con base en lo anterior, Mercedes Palencia en su trabajo de investigación “Espacios e Identidades: ingreso de profesores a preescolar” enfatiza que la identidad tiene un carácter múltiple, precario e inestable, ya que ésta no es un producto estable del sistema cultural y social, sino resultado provisorio y variable de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas”. (PALENCIA, 2000: 151)

Asimismo, se plantean situaciones de representatividad. Es decir, de qué manera los varones siendo minoría en el magisterio construyen nuevas identidades (PALENCIA cita a Mead, 2000: 151) para justificar su presencia como docentes; luchan por puestos políticos para representar a las educadoras bajo la premisa de poseer mayor tiempo que ellas para dedicarse a la actividad sindical (PALENCIA cita a Williams, 2000: 150) y hasta dónde, podrían tolerar que una mujer ejerza el poder que la institución educativa le ha conferido.

²³ Concepto utilizado por Froebel y Rousseau para referirse a la naturaleza del trabajo de las mujeres profesoras por su abnegación, delicadeza y ternura.

²⁴ Los esquemas culturales que se construyen socialmente no se encuentran fijos, sino en continua interacción con otros discursos, los cuales se conforman a partir de procesos comunicativos.

En este sentido, **Paulino** dice que *“el nivel preescolar desde la perspectiva sindical está por debajo de otros niveles, intereses personales contra interese de las bases. De igual forma los altos puestos de la dirigencia sindical la ocupan varones”*.

En cambio **Nelson** explica:

En 1991 me invitaron a representar al nivel preescolar en la Comisión Mixta de Escalafón... para romper con el esquema que se tenía de la dirección sindical a través de supervisoras... en un principio fui el escudo de ellas, porque nadie se atrevía a romper con aquellos viejos esquemas anquilosados... Fue difícil ya que tuve que justificar a cada momento el por qué estaba yo allá... Y las acciones independientemente del sexo se tienen que llevar a cabo.

Con base en lo anterior, Postic dice lo siguiente:

En la perspectiva sociológica e institucional la palabra poder es comprendido por referencia a la organización política que se asegura el dominio de un sistema de funcionamiento de la institución educativa para salvaguardarse, O sea perpetuarse, y que delega en algunos de sus miembros funciones de autoridad y dominación para designar la naturaleza de la influencia ejercida sobre otro individuo o sobre un grupo, por un individuo o un grupo que dispone de medios de presión tales que puede obtener del otro; Una acción que éste no podría realizar espontáneamente.²⁵ (POSTIC, 1982: 107)

²⁵ POSTIC, M. (1982) Estudios psicológicos sobre educación. Madrid. Pág. 107.

CAPITULO V

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

1. EL MOVIMIENTO FEMINISTA Y SU RELACION CON ÉL GENERO MASCULINO Y EL FEMENINO

Vivimos en una sociedad patriarcal, que nos señala a cada instante quién es el sujeto y quién el objeto de la historia. Por ello, en 1916, surge en el Estado de Yucatán, el Primer Movimiento Feminista, el cual comienza a romper ciertos paradigmas complejos de normas, valores y de poder.

El género surge como una ideología política que pretendió cambiar positivamente las relaciones entre el sexo femenino y el masculino, argumentando que: “los hombres y las mujeres deben tener los mismos roles en la sociedad.” (HIERRO, 1996: 2)

El movimiento de las mujeres, llamado también Movimiento de Liberación Femenina, recobra mayor auge, en la década de los 70’S argumentando:

La mayoría de las mujeres que conformaban este movimiento social, a diferencia de sus antecesoras de principio de siglo, tenían un bagaje ideológico y una militancia política que les permitió un análisis más radical. Estas nuevas feministas al reflexionar sobre el origen de la opresión de las mujeres, analizaban la relación entre el capitalismo y la dominación patriarcal, descartando la supuesta “naturalidad” de ciertos aspectos de la subordinación de las mujeres (LAGARDE, 1992: 46)

En este movimiento se les censura porque comienzan a romper las estructuras paradigmáticas de la época.

Al respecto Marcela Lagarde argumenta que “la condición política de las mujeres en el mundo patriarcal es el cautiverio y la de los hombres es el dominio” (LAGARDE, 1992: 41)

A pesar de esta característica política fundamental de los géneros su empoderamiento no es universal ni unilateral, sino por el contrario, se articulan y confrontan poderes diversos entre los sujetos, ámbitos sociales y las instituciones.

Rafael Montesinos²⁶ comparte la idea de Agnes Heller cuando afirma que:

El feminismo es uno de los movimientos sociales determinantes del cambio cultural que la humanidad registra en las últimas décadas. Esto implica la emergencia de una nueva cultura que se manifiesta a partir de prácticas sociales, renovadas o diferentes, que transforman la reproducción de todos los ámbitos de la vida social. El cambio cultural, entonces, implica la transformación de valores, principios y costumbres que rigen los espacios privados y públicos. En todo caso, la nueva cultura que se expresa al momento que emerge una identidad del género femenino, y por lo tanto, una transformación en las formas de reproducción de la vida cotidiana (relaciones de familia y pareja), así como en las nuevas formas de hacer política (MONTESINOS; 1995; 1)

Al mismo tiempo, se evidencia que a las mujeres se les ha negado el acceso para que se desarrollen profesionalmente y se les ha entronizado en las labores domésticas que a pesar de ser un trabajo, no es remunerado, no se tienen vacaciones y no es reconocida la triple jornada que muchas mujeres han realizado, no sólo en la sociedad mexicana sino en otras culturas.

Paulino argumenta:

Mi mayor deseo es que mi esposa se realice como persona...tengo la idea de que pueda estudiar su primaria, secundaria, prepa y en un futuro, algo más. Sin embargo, no soy partidario de que la mujer trabaje. Me resisto al hecho de que mi mujer trabaje... No me la busqué para que se encuentre exclusivamente en la casa, pero mi ideal es que mis hijos siempre contaran con ella. En otras palabras, si la mujer abandona el hogar para trabajar, abandona a sus hijos. (**Paulino**)

Quizá la razón anterior, sea lo que origine que muchas mujeres deciden no participar en la vida política. Otras sí, como Amalia García y Rosario Robles (PRD), Ana Rosa Payán (PAN), Dulce María Sauri, Rosario Green y María de los Ángeles Moreno (PRI), Margaret Tacher (la Dama de Hierro), Eva Perón (Argentina), e Indira Ghandi (India), por citar a algunas.

En cambio, existen mujeres que se dedicaron a realizar actividades humanísticas como: la Madre Teresa de Calcuta, la Princesa Diana de Gales, Rigoberta Menchú (premio Nobel de la Paz, Guatemala), Elizabeth Taylor (actriz) y Lisa Halaby la Reina Noor (que significa la Luz de Hussein y esposa del desaparecido Rey Hussein II de Jordania), por mencionar a otras.

²⁶ Profesor e Investigador del Departamento de Sociología. UAM: y Fundador de Prospectiva Política de México A.C.

Continuando la reflexión, las mujeres han tenido presencia importante en la historia de la humanidad. Sin embargo, no se les ha reconocido. Han luchado por ocupar el lugar de sujetas que les corresponde dentro de la sociedad, participando activamente en diferentes revoluciones o movimientos sociales, sean éstos ideológicos, políticos, armados, por la paz, entre otros.

Las mujeres se han empeñado en lograr lo inimaginable, lo utópico; a sobresalir en diversas actividades sean éstas domésticas, deportivas o públicas, aún y a pesar de toda la carga valorativa de roles asignados e impuestos por los espacios culturales y de poder como las instituciones, la Iglesia, la Familia, etc. En el terreno del hogar, han sabido inteligentemente, ser administradoras, enfermeras, esposas, amantes, madres, maestras y muchas cosas más.

En otras palabras, son multifacéticas e increíbles. Durante muchos años se las ha catalogado como el sexo débil cuando el gestar, es una prueba de su fortaleza; cuando en silencio o a los cuatros vientos denuncian la más abyecta violencia y discriminación de la que han sido objetas. Sin embargo, sólo basta mirar otras culturas, como las islámicas o incluso las asiáticas o africanas, donde el hombre tiene el derecho de matar a sus hijas e incluso a su mujer, si le da la gana, hasta por una insignificancia.

En algunos países como India y Tailandia, la vaca y el elefante son venerados y tienen mayor suerte que muchas mujeres. Se considera una alta traición a la Patria, si alguien atenta contra la vida de dichos animales. En cambio nadie dice nada si alguien viola, secuestra o asesina a una mujer. Tristemente esta es otra característica de la historia de las mujeres que aún sigue vigente. O mejor dicho, se ha incrementado considerablemente.

Cualquiera que sea la razón, no hay derecho a hostigar y humillar a las mujeres; ni siquiera en las definiciones de los diccionarios. Desdichadamente todavía en pleno milenio, hay países como Irak, Irán y Turquía por ejemplo, que no han firmado los protocolos correspondientes que eviten todo acto de discriminación.

Por otro lado, se sabe de movimientos femeninos que incluso por Internet, han mandado su apoyo incondicional y han recaudado miles de firmas en todo el mundo, para apoyar a todas esas mujeres.

Inclusive marchan, se visten de blanco, acuden a la O.N.U., o a la Comisión del Derecho Internacional Humanitario, para pedir que se les proteja al igual que a las niñas quienes también son prostituidas, violadas y vendidas como esclavas o mercancía. Un ejemplo concreto está en el Estado de Chiapas, en las comunidades de Chenalhó y Ocosingo por escribir algunos ejemplos.

Sin lugar a dudas, es innegable que en los últimos años como consecuencia de los Movimientos femeninos, se han logrado cambios significativos en la búsqueda por encontrar soluciones y dar respuestas favorables a las demandas y a las necesidades de las mujeres, para recibir un trato más justo e igualitario.

Sin embargo, hay que reconocer que falta mucho camino que recorrer en esa materia. Tal vez exista la utopía de soñar que en todos los países que no se ha logrado erradicar la violencia y el sexismo en contra de ellas, lo hagan convencidos de que la única manera de rescatar nuestra esencia humana, es trabajar conjuntamente mujeres y hombres.

Todo lo anteriormente expuesto, nos sitúa a los varones, en el punto de partida de que es necesario tomar conciencia plena de nuestra nueva identidad masculina ante la diversidad de cambios sociales, económicos, culturales e ideológicos, que están generando, cada vez, que más hombres, nos integremos a los espacios “femeninos”.

Incluso nuestro lenguaje está cambiando al integrar al género femenino en nuestros discursos cotidianos, políticos e institucionales. Se comienza a reconocer el valor y la presencia de las mujeres tanto en los contextos privados como en los espacios públicos. Muy especialmente, en la vida política y sindical.

En este mismo sentido, Marcela Lagarde argumenta que “es preciso cambiar el contenido de la condición y de las identidades masculinas y que cada varón pueda ser- para sí -, que también lo constituya la mismidad, pero no como producto de la dominación de otros, en particular de otras, sino como evidencia de su afirmación democrática.” (LAGARDE, 1997; 120)

Cada vez más docentes varones se están dando cuenta que la primera barrera que debemos librar, son los pensamientos androcéntricos tan radicales en cómo vemos las cosas.

Algunas personas creen en extraterrestres; otras son escépticas con aquellos acontecimientos que la ciencia no puede explicar. Hay quienes interpretan o consideran que las mujeres, deben ser condescendientes, tiernas, abnegadas, cariñosas y tremendamente disciplinadas.

En este sentido, **Nelson** deduce que *“la sociedad ha concebido que las mujeres o bien, en el terreno escolar las educadoras pueden ser cariñosas, tiernas, amorosas con los niños. Yo creo que eso es una utopía; creo que también habemos hombres y maestros que transmitimos lo mismo”*.

De cualquier forma que interpretemos nuestra realidad, por qué no considerar la posibilidad de soñar que tanto hombres como mujeres, puedan dirimir sus diferencias tan estereotipadas e institucionalizadas.

Lo único que se requiere, es decisión, coraje y voluntad. Los cambios no se dan por antagonismo de hombres y mujeres, sino de hombres con mujeres; visualizando juntos, un mismo objetivo que nos conducirá a la felicidad como verdaderos seres humanos. De esta forma, les podemos dejar a nuestros hijos e hijas un legado diferente al que les tocó vivir a nuestros abuelos y abuelas, madres y padres e inclusive a nosotros.

Al romper esos viejos paradigmas tan complejos, hombres y mujeres, niños y niñas, nos daríamos una nueva oportunidad en lo referente a un nuevo enfoque intercultural. En otras palabras, se pondrían los cimientos de una educación más integral con relación a la diversidad dentro de un marco de respeto, tolerancia y de libertad para expresar nuestras ideas.

Por último quiero terminar este apartado con algunas reflexiones que Miguel López Melero expone sobre la importancia de la educación intercultural en la actualidad rumbo a la nueva sociedad del S. XXI; donde la escuela, las maestras y los maestros somos los protagonistas de nuestro propio quehacer pedagógico frente al fenómeno de la cultura de la diversidad.

Al respecto, el autor argumenta que:

La cultura de la diversidad nos va a permitir construir una escuela de calidad, unja didáctica de calidad y unos profesionales de calidad. Todos hemos de aprender a “enseñar a aprender”. La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde TODOS(AS) hemos de aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos de relación entre las personas. La cultura de la diversidad es una manera nueva de educar (se) que parte del respeto a la diversidad como valor. El hecho de hablar de Educación Intercultural y no de integración no es por capricho personal sino que lo hago porque, a mi juicio, introduce un nuevo discurso sobre cuál debe ser la Educación General y cómo la Escuela ha de ofrecer las mismas oportunidades a todas las niñas y niños para adquirir y desarrollar la competencia cognitiva, afectiva y cultural que les permita la autonomía intelectual, moral y social para llevar una vida de calidad, para tener una vida digna como persona. (LOPEZ MELERO, 1997: 32- 33)

2. VISIÓN HISTÓRICA DEL HOMBRE Y LA MUJER

El análisis de la historia de la humanidad se ha centrado principalmente en el hombre como único poseedor de la razón y del conocimiento. Es decir, que todo aquello que existe relacionado con el mundo material es obra de uno de ellos. La historia y quienes escriben ésta, jamás han mencionado alguna proeza o hazaña hecha por la mujer. Salvo aquellas que han roto los esquemas ya establecidos de la sociedad que les ha tocado vivir. Tal es el caso de Sor Juana, la Reina Elizabeth de Inglaterra, entre otras más.

Es a partir del supuesto anteriormente descrito, que tanto la visión histórica del hombre como de la mujer ha viajado a través del tiempo y del espacio, de una época a otra, estableciéndose el vínculo con la génesis del hombre y mujer modernos.

Me explico mejor. Desde muy pequeños/as generalmente recibimos atención y cuidados de nuestra madre; así que por lógica, casi siempre esperamos cuando crecemos que nuestra pareja siga la tradición. En este sentido, la mayoría de las veces no sabemos qué hacer o cómo establecer y mantener una relación amorosa, de amistad, de trabajo, etc.

De igual manera, nuestros padres nos aseguran que lo único que requerimos para convertirnos en hombres, tiene que ver con la manera como aprendemos a resolver nuestros problemas. Sean financieros, de pareja, de trabajo sin mezclar las emociones.

Por otro lado, cuando establecemos un noviazgo o nos casamos, el tiempo juega un papel muy importante en nuestras relaciones de pareja o con la familia. Lo medimos no sólo a partir del tiempo que podemos pasar con ellos sino en términos totalmente cuantitativos. Es decir, cuántas veces hemos escuchado la frase –Mi tiempo vale Oro- por dar un ejemplo.

Sin embargo, paradójicamente el tiempo es esencial en cualquier relación y más aún, porque se requiere mucha energía para consolidar y construirla con tiempos de calidad.

Haciendo un paréntesis de lo anterior, será interesante analizar diversas épocas donde al hombre se le concibe como el pilar de toda la civilización humana. Quizá de esta manera, quede claro por qué se dice que a los varones nos asiste la razón y a las mujeres les corresponde ser exclusivamente emocionales.

Paulino hace referencia a la idea anterior expresando que:

Cada persona tiene su forma de expresar sus sentimientos. La mujer como mujer y el hombre como hombre. Es decir, la mujer está matizada por sus modismos, por su expresión, por su aprendizaje en el seno familiar y los hombres lo manifestamos con mayor dificultad y discreción; ya que los matices de la sociedad que nos inculcan desde pequeños nos limitan. Es más cuando un niño está la mayor parte del

tiempo con la mamá, tiende a imitarla, y eso hace que las personas puedan comentar que ese niño tiene tendencias homosexuales.

Para ser más preciso, me situaré en la etapa del esclavismo donde la sociedad estaba profundamente marcada por las clases sociales; donde la única raza que existía era la caucásica. Todas las demás razas o etnias eran invisibles aunque existieran.

En este mismo sentido, las razas negras pertenecían principalmente a los esclavos y el grupo de los dominadores o amos lo conformaban hombres y mujeres de raza blanca.

Este tipo de hombres podían ejercer sin ningún problema, SU derecho de poseer como quisieran a sus propias mujeres y al mismo tiempo, utilizar el cuerpo de las mujeres esclavizadas como el instrumento esencial para satisfacer sus más abyectos y bajos instintos. Esto sin contar que las exponían a largas y duras jornadas de trabajo en condiciones verdaderamente inhumanas.

En la época Romana por ejemplo, se realizaban eventos donde se gestaba la lucha a muerte entre los gladiadores y los esclavos capturados por el ejército. Todo ello, bajo el beneplácito de los Emperadores y de la gente que pugnaba por ver sangre. Especialmente en la génesis del Cristianismo.

En algún momento transitorio de la historia de la humanidad da inicio la Edad Media donde situamos al Feudalismo. Época caracterizada por los señores feudales quienes eran los únicos y legítimos poseedores de grandes porciones de tierra y que los siervos araban pagando un “tributo” por el derecho de trabajarlas y vivirlas.

En otras palabras, la explotación de los modos de producción era ejercida por los señores feudales quienes sometían a los siervos en todos los aspectos, y se adueñaban por consiguiente, de la vida de aquellos hombres y de sus familias.

Las mujeres eran asignadas a las tareas domésticas y a la crianza de las niñas y niños; amén de otras actividades que les fueran encomendadas. Las jóvenes que todavía eran vírgenes se convertían en una especie de premio mayor para los señores feudales. Éstos ejercían SU derecho de poseerlas antes de que ellas se casaran. No importando los sentimientos de rabia o impotencia por parte de aquellas mujeres al no entregarse a su prometido por amor. Dicho de otro modo, fue lo que se conoció como la Prima Note.

Las identidades eran dadas, no se escogían. En esta versión de las relaciones feudales, el poder y la autoridad estaban sancionados por la divinidad (el caso de la Francia de Richelieu) y el orden social, era la expresión de la gran cadena del ser en que cada individuo fuera hombre o mujer se tendría que convertir para ocupar un lugar o posición específico. La gente aprendía dolorosamente a auto reconocerse como parte de un regalo de la voluntad divina y el status que le tocaba vivir. Por lo tanto, tendría que aceptarlo aún en contra de sus propios deseos y de los problemas que pudieran surgir.

Sólo cuando se empezaron a transformar las relaciones de tipo feudal, el individualismo surgió como la liberación necesaria para el individuo y devolverle así, su derecho a ser totalmente libre. Esto es, tener su propio destino en sus manos o al menos eso era lo que se creyó.

Anterior a todo ello, en el siglo XVIII existió un gran movimiento cultural que dio paso a la Ilustración, la cual concebía el dominio del mundo a partir de la razón. Es decir, la humanidad estaría libre de cualquier clase de conflictos, desacuerdos o guerras porque el hombre pensaría mejor las cosas antes de hacerlas sin dejarse llevar por las emociones.

Esto contrasta con la tradición kantiana que visualiza a la persona como la visión del ser racional cuya idea del crecimiento y del desarrollo está completamente definida.

Parte de la importancia de Hegel en el pensamiento occidental, radica en la influencia de Herder para cuestionar el racionalismo abstracto de Kant. Hegel reconoce que existimos como seres morales a partir de las Normas y reglas que se establecen en la sociedad general.

El problema de ello, es que se asocia el concepto de lo moral con lo religioso. Es decir, se tiende a pensar en la Iglesia y sus dogmas. Es así, como Hegel y Marx ponen en tela de juicio el marco epistemológico de la Ilustración.

Freud se inclinaba a identificar la moral con el super Yo y con los mecanismos de la autoridad. En gran parte, el psicoanálisis ha sostenido una tradición racionalista masculinista que ve al analista como la fuente de la verdad, en tanto que los pacientes sólo tienen experiencia subjetiva. (Seidler, 2000: 259)

Un ejemplo concreto de la idea anterior, es imaginar qué sucede en el área de Urgencias de cualquier hospital cuando observamos las rondas de visitas espaciadas de los médicos tratando de determinar con su juicio clínico y razonado, lo que más le conviene a la

enferma o enfermo para que se cure. Algo similar sucede con las sesiones con las y los terapeutas.

Para Marx, las cuestiones epistemológicas ocupan un lugar menos significativo porque es a partir de que cambiamos las condiciones de nuestra vida y la forma como nos relacionamos con los demás, cuando llegamos a aprender de manera diferente.

Lo anterior es un problema conceptual porque para Marx el individuo aprende a partir de lo que la realidad (lo de afuera) le aporta y no al revés. Lenin fue un poco más pragmático, es decir, quiso ahorrarse todo el procedimiento de aprendizaje que supuestamente recorre el individuo traduciéndolo en Movimientos armados. Especialmente en la época Zarista que antecedió a la Revolución Rusa de 1917. La pugna por el poder entre Mencheviques y Bolcheviques (Partido de Lenin)

Marx advirtió y logró explicar que las ideas dominantes en cualquier sociedad pertenecen a la clase gobernante. La cual legitima los mecanismos de coerción y control para asegurar su poder y riqueza. En este sentido, como dice Víctor Seidler “el análisis que hace Marx de la ideología sigue siendo fundamental para entender las relaciones del conocimiento con el poder en las diferentes sociedades.” (Seidler, 2000; 259)

Aún cuando en sus inicios Marx se consideraba neohegeliano, y le debe a éste, la manera de entender el desarrollo histórico y dialéctico de la conciencia, hereda la Fe de la Ilustración. De este modo piensa que el Capitalismo es una fuerza progresiva por la forma como derroca las relaciones feudales de autoridad y dependencia tradicionales.

Al avanzar la historia y con la necesidad de considerar otras formas de vida en lo económico y en lo social, la Revolución Industrial da paso al Capitalismo que es explicado desde la perspectiva del Marxismo en relación a los modos de producción. Lo anterior, da el punto de partida de la modernidad.

En el seno de la modernidad hemos aprendido a identificarnos como agentes racionales de una manera que hace que el acceso a nuestras emociones nos parezca una amenaza; ya que puede poner en duda, la imagen que aprendimos a sustentar de nosotros mismos como seres libres e independientes.

En otras palabras, la concepción dominante de la masculinidad fomenta la idea de que como hombres no tenemos necesidades emocionales propias. Ello forma parte del mito de la

invulnerabilidad. Sin embargo, la verdad es que sólo son actitudes de demostrar a los “otros” un espejismo.

En el marco de la cultura masculina dominante aprendimos a tratar a la mujer como objeto sexual, a desairarla, a humillarla y a menospreciar su experiencia para trascender nosotros como los amos y señores todopoderosos del universo y de todo lo que se encuentre en él.

“Tenemos la costumbre de pensar que las relaciones personales tienen que ver con las relaciones entre individuos y que éstos son el objeto de estudio de la psicología; en tanto que las relaciones sociales tienen que ver con relaciones estructuradas de poder y subordinación y son objeto de estudio de la sociología.” (Seidler, 2000: 207)

El Marxismo comienza a analizar la sexualidad bajo una visión histórica de las estructuras económicas, clases sociales y la división de las relaciones sexuales de los modos de producción.

Freud se dio cuenta de que el marco kantiano establecido por la modernidad implicaba una dominación demasiado tajante de nuestra vida emocional: ponía a los individuos en contra de sí mismos al negarse al reconocer su existencia como seres sexuales y emocionales. (Seidler, 2000: 240)

El marxismo intenta explicar el tipo de sociedad haciendo un análisis profundo de las etapas que antecedieron y le dieron vida al capitalismo. De igual manera, una característica del marxismo es trabajar con la historia. Es decir, qué función juegan hombres y mujeres en relación a dichos modos de producción.

En este sentido, aunque algunas mujeres ya habían incursionado en el ámbito laboral todavía eran objeto de muchas injusticias (y lo siguen siendo) como el hecho de que se les pagaba menos dinero por haber realizado la misma actividad que los hombres. En el terreno educativo, era indispensable que la mujer fuera soltera y que no se casara. De lo contrario se le despedía del trabajo.

Posteriormente, con el inicio de la modernidad, se acentúa la idea de que el hombre posee la razón de todo lo que sucede a su alrededor aún cuando no la tuviera. En cambio a la mujer se la define por aquello de lo que carece y que en cierta medida puede obtener a través del matrimonio. Ello supone, que al momento de casarse ella aprende a conducir su propia vida conforme a la razón por su cónyuge.

Hay una idea rectora de la Ilustración que ha contribuido a configurar nuestra concepción de la modernidad: la idea que la razón llega a definir nuestra humanidad y de que nuestra humanidad se contrapone a nuestra naturaleza “animal” tiene una importancia fundamental. Tanto Descartes como Kant definen la razón como una facultad independiente que se contrapone a nuestra naturaleza animal (Seidler, 2000:23).

Por otra parte, en cada época, se nos ha enseñado a los hombres a reprimir nuestras emociones y sentimientos así como nuestros miedos. El no hacerlo así, es motivo suficiente para ser desvalorizados porque se piensa que a las mujeres les corresponde ser emocionales.

La Ilustración salió históricamente vencedora en las sociedades capitalistas avanzadas de Europa. De modo que pudo escribir su propia versión de la historia, la cual quedó como la victoria de la luz sobre las tinieblas del feudalismo.

Las revelaciones científicas del siglo XVII han concebido la ciencia como una práctica masculinista, como parte del desarrollo de una nueva filosofía masculina- Tal como Francis Bacon lo pensaba- la ciencia debía ser una actividad objetiva que funcionara con leyes imparciales... así como las emociones y los sentimientos no debían conmovir al hombre en su racionalidad, tampoco a la ciencia que estaba creada a su imagen. (Seidler, 2000:30)

Lo anterior provocó que se diera mayor valor al hombre como único poseedor de conocimiento y a la mujer como sinónimo de la naturaleza. En otras palabras, se fragmentó la cosmovisión que se tenía de la persona a partir de la intervención de las teorías sociales que estaban en auge a partir del siglo XX.

Para Durkheim, la sociedad era la fuente de la modernidad y ocupaba el lugar que el dolor tenía en la concepción kantiana de la moral. Supuestamente la sociedad puede ofrecernos una idea más elevada de nosotros mismos, una válvula de escape a las demandas de una naturaleza egoísta. Ello supone traspasar la moralidad en un nivel más amplio del individuo.

La moralidad se conceptualiza como una cuestión de normas y sanciones conforme se rompe el vínculo con el yo interno y que le da sustento a las premisas fundamentales de la doctrina ideológica de Kant.

Según Kant, la moralidad tenía que ver con la ley moral y ésta se manifiesta como algo esencialmente externo; era a través de la interioridad de la razón como llegábamos a conocer los deberes que nos imponía (Seidler, 2000:25)

Para la Ilustración, la razón siguió siendo un concepto esencial que puso en tela de juicio las relaciones tradicionales de poder y autoridad.

Dentro de una cultura moral liberal estamos tan acostumbrados a tratar las emociones y los sentimientos como si fueran signos de debilidad, que es difícil compartirlos con los demás sin sentir que nos hace quedar mal. Es probable que los hombres lo sientan más intensamente puesto que están acostumbrados a identificar la identidad masculina con una visión de la razón y el autocontrol (Seidler, 2000:67)

Como hombres, hemos aprendido a hablar por otros pensando que nuestra misión es decir lo que es mejor para los demás en determinadas circunstancias.

La expresión de los sentimientos a veces ayuda a construir la confianza y la cercanía que no se puede lograr mediante la voluntad y la determinación únicamente.

Sin embargo, el sólo hecho de que no expresemos sentimientos también nos ponen en desventaja a la hora de establecer una relación de pareja. Normalmente los varones tendemos a olvidar los acontecimientos importantes como aniversarios, cumpleaños, etc. Y hacemos caso omiso de las quejas de las mujeres.

Los varones estamos tan acostumbrados a ejercer control sobre la razón y el lenguaje que difícilmente reconocemos las situaciones en que lo hacemos. Es más, siempre estamos tratando de buscar el reconocimiento de nuestras acciones como si fueran las grandes hazañas. De igual forma, tendemos a sentirnos rechazados y molestos cuando las personas con las que hablamos no siguen nuestros consejos.

Es más, no sólo damos por hecho que sabemos sobre nuestra propia existencia sino que además tenemos la total autoridad de comentar sobre cualquier suceso que ocurra en la vida de los demás. Como hombres podemos pensar que nuestras interpretaciones son necesarias e indispensables. Sin embargo, nos lacera cuando alguien se atreve a decirnos que no nos metamos en lo que no nos importa.

En la mayoría de las familias heterosexuales parece que las mujeres son las encargadas de consolar al esposo cuando le va mal en el trabajo o está enfermo. O bien, a los hijos que lloran las largas ausencias del padre quien no puede asistir a los eventos deportivos y festivales de éstos.

Como en la modernidad la masculinidad ha sido identificada con la razón y la universalidad, a los hombres les puede resultar difícil aprender a cuidar y amar individualmente. Aprende a recelar de las emociones en parte porque se considera un símbolo de debilidad y se pone en aprietos nuestra identidad.

Por otra parte, la tradición cultural occidental considera que el hombre es el único ser capaz de pensar y tomar decisiones porque escapa de las exigencias de la naturaleza.

En la época del salvaje oeste y las reservaciones de las tribus indias por mencionar un ejemplo, la masculinidad se presenta o identifica de distinta manera. Cuando los jóvenes indios estaban a punto de convertirse en hombres, el consejo de los ancianos, el jefe de la tribu o algún miembro de ella, lo llevaba a las montañas donde permanecía completamente solo durante varios días sin ninguna herramienta o abrigo. El joven tenía que resistir las inclemencias del tiempo o los grandes peligros a los que se exponía si quería al final de cuentas, ser reconocido como todo un hombre.

Posteriormente, al pasar esa primera prueba, participaba en diversas batallas luchando contra otros guerreros de su propia tribu o de otras cercanas a la de él. Con el propósito de demostrar su valor y coraje y al mismo tiempo, reprimir emociones ligadas a las mujeres, como llorar y quejarse.

Los hombres muchas veces sentimos que podemos restablecer el control de una situación para que todo vuelva a la normalidad.

Un ejemplo de lo anterior, puede referirse a situaciones problemáticas donde el hombre golpea a la mujer tanto física como psicológicamente y la mujer decide abandonarlo. En esos momentos de soledad ese hombre siente que ha perdido el control y piensa decididamente que puede volver atrás y comenzar de nuevo. No importando qué tanto daño moral haya causado.

La identidad masculina también está ligada a la entrega y la fuerza física. Sin embargo, el solo hecho de pensar en la vejez nos aterroriza porque ello representa la pérdida del trabajo, de agilidad y el pensar que la responsabilidad de proveedores ya no es nuestra.

En otras palabras, nos es difícil identificar lo que sucede porque nos da miedo expresar sentimientos. El aparejar emociones y razón es un suceso utópico, es inconcebible para la mayoría de los hombres que se han educado en una tradición machista.

Una analogía importante para comprender por qué a la mujer se le asocia con la naturaleza y con la tierra por ejemplo, posiblemente sea el siguiente planteamiento.

En otras sociedades y culturas como las reservaciones indias de Norteamérica, tanto hombres como mujeres le tenían un gran respeto a la tierra porque era la que les proveía de alimento y conocimiento sobre los beneficios de la naturaleza en el ser humano.

En este sentido, la tierra también se concibió como una madre y se restringió notablemente la extracción de minerales de ella. Esto equivalió posteriormente a hacer rituales antes de perforar la tierra porque significaba dañar a una madre.

Por su gran parecido con la naturaleza los hombres tendían a comparar a la mujer con la tierra. De igual manera, sucedía cuando les bajaba por vez primera su menstruación a las adolescentes. Ello indicaba que se convertían en mujeres.

Con la revolución científica, la tierra ya no aparece como algo sagrado y se convierte en una mercancía como cualquier otra que se pueda comprar o vender en el marco de una economía y sistema capitalista de mercado.

En otras palabras, queda desprovisto de su significado y valor inicial para convertirse en algo que la gente puede usar a su antojo. No tiene valor aparte del que la gente decida darle. (Seidler, 2000:45)

Así como la modernidad ha contribuido a institucionalizar la soberanía de la razón, también ha legitimado el poder del hombre y éste ha aprendido a usar su supuesta racionalidad para imponer la subordinación de la mujer.

Son los hombres quienes pueden actuar libremente en el ámbito público delegando a las mujeres a lo doméstico porque está ligado ese contexto a su naturaleza biológica de expresar emociones y sentimientos, dedicarse a la crianza y la maternidad. Esto permite a los hombres usar su poder en las relaciones cotidianas con sus mujeres devaluando en la mayoría de los casos, lo que ellas piensan y expresan verbalmente.

Es así como el hombre puede silenciar los cuestionamientos de su esposa, negándose a escuchar sus exabruptos emocionales argumentando que sólo lo hará si ella se calma o en su defecto, aprenda a hablar “racionalmente”.

Descartes sentó las bases para la oposición entre razón y naturaleza. Así como la mente se contrapone a la materia; la razón fue antagónica de la naturaleza.

Para Rousseau, la sexualidad de la mujer existía como una amenaza y por lo tanto era “ajena” a la independencia y a la autonomía del hombre. Las mujeres existían como más cercanas a la naturaleza y, ya que la naturaleza se concebía como una amenaza a la regla de la razón, la sexualidad de las mujeres tenía que controlarse porque constituía una amenaza para los hombres. Por lo tanto, la mujer tenía que ser vista en relación con el hombre y sus capacidades, habilidades y cualidades. Al final, su obligación era atender las necesidades del hombre (Seidler, 2000: 294)

Esta visión del ser humano racional, también ha incidido en las diferentes conceptualizaciones modernistas que se tienen sobre la masculinidad. En este sentido, son los hombres que han aprendido a reclamar como algo suyo, todo lo referente a la razón y el conocimiento. Empero de ello, la mujer tiene que conformarse y aceptar aunque no quiera, la autoridad del hombre.

Mientras que la naturaleza es para la mujer algo dado y ahistórico, la cultura se concibe como un fenómeno lingüístico. Hemos aprendido a pensar en la razón como una facultad autónoma como la cualidad que nos separa de los animales y de esa manera, define nuestra humanidad. (Seidler, 2000:34)

Cuando surge el movimiento femenino, en los años setenta, la mujer aprendió a hablar de opresión y liberación como una forma de conectarse con sus propias ideas que la ayudaran a acceder y participar en todas las esferas de la vida pública referentes al campo económico y político pertenecientes al mundo de los hombres. En otras palabras, dejó en sentido figurado, las emociones y los sentimientos siendo más pragmática; bien se podría decir que hizo uso de la razón para lograr su propósito.

Es decir, por un lado, el discurso masculino dominante; por el otro, el discurso alternativo del movimiento femenino, el cual evidencia la historia de opresión y dominación. Sin embargo, aquí entra un nuevo discurso que tiene que ver con la perspectiva de género y todas las Conferencias Mundiales que hablan sobre los acuerdos internacionales y nacionales sobre los Derechos y Alternativas: por la Igualdad y Equidad entre mujeres y Hombres.

Para Simone Weil “La opresión es una negación de la dignidad humana; es bastante erróneo decir que es relativo a las prácticas y costumbres de una sociedad.” (Seidler, 2000: 28)

Análogamente con la idea anterior, se produce un proceso de concientización que fue utilizado por el Movimiento Negro en los Estados Unidos en los años sesenta (Martín Luther King, Malcolm X). Cuando los negros empezaron a verse con su propia mirada, tuvieron que aceptar hasta cierto punto, cómo se habían coludido en un proceso de autor rechazo a medida que aprendían a menospreciar su propia historia, valores y cultura. Sólo se fueron desprendiendo de ese pasado doloroso en la medida que se auto reconocieron como parte de una sociedad.

Las mujeres aprendieron a compartir entre sí su experiencia de subordinación de una manera que ayudaba a conectar el lenguaje con la experiencia a partir, de un suceso en común

de negación y opresión, era posible hallar una verdad que durante mucho tiempo se había perdido para las propias mujeres. (Seidler, 2000: 60)

El feminismo ha contribuido a esclarecer la manera en que ciertas diferencias existen, prevalecen y hacen evidentes las semejanzas y diferencias entre la vida pública y la privada. Todo ello como producto de la modernidad.

Compartir la experiencia era una manera de confirmar y validar la experiencia de cada mujer. Compartir creaba una sensación de igualdad pero también de solidaridad y hermandad. Todas eran expresiones de una nueva forma de comunicarse que era nueva en la vida de muchas mujeres que consiguieron liberarse del yugo del hombre.

Muchas de ellas habían sufrido las humillaciones, las golpizas, los desprecios de su pareja tildándolas de inútiles por no ser racionales, o bien, porque era una forma sociocultural de establecer un vínculo de control y poder sobre ellas.

El trabajar para lograr una comprensión distinta de los hombres y de la masculinidad, tenemos que reconocer las heridas que hemos infligido con la idea de que los hombres tendrían que sentirse culpables por ser hombres y al mismo tiempo, hemos de asumir la responsabilidad por lo subdesarrollado que sigue estando la comprensión teórica de la diversidad de las diferentes masculinidades y por cuánto han tardado los hombres en explorar con mayor apertura y honestidad sus relaciones con el feminismo. (Seidler, 2000:157)

El universalismo que acompaña a la masculinidad es una concepción más excluyente que incluyente; y que está basada en la experiencia de los hombres.

El feminismo, en sus diferentes formas, ha sido importante para mantener la mirada sobre las relaciones entre verdad y poder; sabiendo cómo han funcionado las relaciones de poder para marginar y menospreciar la experiencia y la verdad propia de las mujeres o los distintos elementos del movimiento de liberación de la mujer.

Ha sido fundamental aprender cómo apreciar las diferentes clases de opresión que sufre la mujer y no someterla inconscientemente a una forma universal. Por otro lado, las mujeres de raza negra y de las minorías étnicas de cualquier civilización han tenido que describir sus propias voces para evidenciar que existen.

En el contexto de liberación de la mujer, las mujeres aprendieron a extraer apoyo y fuerza unas de otras. No se trata de experiencias “subjetivas” de las mujeres sino de trabajo para transformar una situación objetiva a medida que las mujeres crecen en lo que se refiere a su propia autoridad y fuerza. Ya no tienen que pedir disculpas ni juzgarse con los criterios singulares de una modernidad configurada, en gran parte, en términos masculinos. (Seidler, 2000: 93)

En este sentido, el feminismo sostiene la idea que quienes carecen de poder y están oprimidas no necesariamente tienen la razón y la verdad porque se auto identifican en un mundo de total sumisión.

No obstante, el mirar hacia adentro de cuál es la realidad de sus historias de opresión, les puede dar el punto para comprender y aprender sobre otras realidades como el racismo, el antisemitismo, entre otras más.

El feminismo ha cuestionado profundamente las maneras de ser de los hombres y las formas como se relacionan. Llamó la atención sobre el poder que éstos detentaban en sus relaciones con las mujeres y mostró que lo que el liberalismo concebía como una relación de igualdad, en la que los hombres y las mujeres actuaban en diferentes esferas era en realidad una relación de poder y subordinación. (Seidler, 2000: 150)

Una tendencia significativa en la respuesta de los hombres al feminismo ha sido la negación de su propia masculinidad. Lo cual significa que ésta es esencialmente opresiva tanto para ellos como para las propias mujeres funcionando como una estructura de control.

Los hombres pocas veces han explorado la contradicción de su masculinidad. En vez de ello, han aprendido que la masculinidad es esencialmente una relación de poder. Así que lo único que se puede hacer, es renunciar al propio poder con relación a las mujeres. Dejando de esta manera, la confabulación contra ellas.

El movimiento de liberación de la mujer ha alentado a éstas para que reconozcan hasta qué punto se han visto obligadas a renunciar a su interior para verse a través de los ojos de los hombres. Al mismo tiempo, reconocer las difíciles tareas que las mujeres tienen ante sí para poder redescubrir sus valores y relaciones en el contexto de la sociedad patriarcal.

“Es importante tener en mente que el feminismo sigue siendo un reto al carácter y la organización del poder de los hombres en la sociedad, pues esto a su vez, desafía el paralelismo que se puede trazar tan fácilmente cuando hablamos sobre los estudios del Hombre en relación con los estudios de la mujer” (Seidler, 2000: 159)

Muchas veces los hombres aprenden a aguantar cosas porque tienen que aprender a identificarse con una ausencia de necesidades emocionales y por lo tanto, a centrar su vida en torno a las exigencias del trabajo, que es donde supuestamente se construye la identidad masculina.

Es una paradoja que los hombres aprendan a asumir responsabilidad por “otros” proveyendo en parte, sustento económico antes de que aprendan a asumir responsabilidad emocional de su vida personal. La responsabilidad se suele concebir “impersonalmente” ya que es así como resulta familiar a los hombres. (Seidler, 2000: 170)

Podemos muy fácilmente partir del supuesto que la masculinidad es algo que nunca se puede subsanar, cambiar o transformar.

Aprendemos a aceptar el aislamiento y la soledad como si esto fuera prueba de nuestra dignidad y autoestima como hombres.

A veces los hombres sienten la necesidad de explorar su propia masculinidad a medida que los hombres aprenden a tener más confianza en sí mismos, para ser capaces de exteriorizar la vulnerabilidad que se puede poseer como una virtud y no como un signo de debilidad e ineptitud. (Seidler, 2000: 175)

3.- LA CRISIS DE LA MASCULINIDAD DENTRO DE LA CULTURA

Daniel Cazés plantea la necesidad de definir en primer lugar, lo que significa realizar estudios de hombres o de masculinidades con enfoques de género, porque considera que es importante definirlos para que se desarrollen programas académicos. (Cazés, Daniel; 1998: 109)

Una categoría importante para entender el estudio de las masculinidades o de los hombres con perspectiva de género es “la de los pactos patriarcales fundados en la virilidad y fundadores de la violencia de género” (Op. Cit. 112) Sólo basta transportarnos a diferentes épocas del pasado para entender el tipo de sociedad hegemónica que controlaban los varones sobre la sexualidad y cuerpo de las mujeres.

Un ejemplo concreto se refiere a la visión aristotélica bajo la cual se fue diferenciando el ámbito de lo público y lo privado. En la polis, en la ciudad, el HOMBRE era el que participaba, construía la política y la cultura, mientras que en el oikos, hogar, era el lugar en el que preferentemente ubicaban a las mujeres en el ámbito de la reproducción.

Según Godelier, los estudios de hombres y masculinidades con enfoque de género están ligados a los estudios feministas y en gran medida inspirados por sus visiones críticas y por las propuestas y acciones de las mujeres que los elaboraron. (Cazés cita a Godolier, 1998: 112) Por lo que la rica experiencia acumulada por los movimientos y los grupos de mujeres en todo el mundo, muestra los elementos básicos y las técnicas de procesos políticos nuevos y renovadores, así como sus alcances concretos.

De igual manera, se puede suponer que la masculinidad, como categoría de análisis, es algo compleja porque engloba también, su relación con el cuerpo y la sexualidad, con el monopolio de la fuerza que genera violencia y poder, con la salud sexual y reproductiva, así como con la razón que han servido como generadores de la opresión femenina.

En lo referente a la construcción social de lo masculino y lo femenino Antonio Moysen basa sus reflexiones sobre el concepto de la identidad²⁷ genérica de los hombres retomando algunas premisas importantes de la obra de Simone de Beauvoir para estructurar y explicar, a partir de qué, se da lo que él llama la “crisis de la masculinidad”.

Esto tiene que ver por un lado, con cuestiones hegemónicas del hombre sobre la mujer y por el otro lado, encontrarse en la disyuntiva de romper las estructuras paradigmáticas y sistémicas que la misma sociedad y la cultura han permeado históricamente con relación a lo diverso de lo masculino y lo femenino.

En este sentido **Paulino** comenta que *“desde la antigüedad las mujeres sienten o creen cuáles son sus actividades como madres, como mujeres. ¿Quién asignó ese tipo de actividad? Obviamente sabemos que la sociedad misma”*.

Un ejemplo de la idea anterior, es la referida a variados estereotipos que enfatizan mediante los juguetes, los colores, (el azul para niños y el color rosa para las niñas) las actitudes y los lenguajes sexistas. En otras palabras, la sociedad marca las diferencias existentes entre el género masculino y el femenino que se van reproduciendo y legitimando bajo la tónica androcéntrica de una sola concepción ideológica del mundo.

En este mismo sentido, Moysen analiza los estereotipos y las funciones que deben desarrollar tanto hombres y mujeres como producto del conjunto de prerrogativas que han sostenido las estructuras dominantes.

Igualmente, la crisis de la masculinidad responde a las interpretaciones de los fenómenos naturales, sociales, históricos e ideológicos como son: “la ruptura parcial de los estereotipos y costumbres tradicionales, un cambio en las relaciones de poder entre los sexos, transformaciones en la inserción laboral de las mujeres, conflictos morales en las parejas y modificaciones de los lazos afectivos entre las madres y padres con sus hijas e hijos”. (MOYSEN.1997: 246)

La llamada crisis de la masculinidad también considera la necesidad de replantearse ¿qué es un hombre? Donde la perspectiva de género puede ser lo viable para comprender nuestra masculinidad.

²⁷ Desde el enfoque teórico, la identidad trabaja qué es ser hombre y qué mujer. Al mismo tiempo trabaja los roles y los estereotipos que explican lo cultural, lo histórico, la realidad, las emociones, los valores y demás aspectos.

Entendiendo por masculinidad, la construcción social y cultural que configura históricamente la identidad de los individuos, a partir de las relaciones con otras personas y espacios socioculturales como el Estado y sus Instituciones, la Familia, la Escuela, la Iglesia y los medios de Comunicación. Por ejemplificar algunos.

En ese sentido el imaginario social mediante una diversidad de códigos, símbolos, pensamientos, discursos imágenes, valores, empoderamientos, creencias y prácticas, permea lo que considera masculino y femenino.

No podemos seguir viviendo con paradigmas androcéntricos. El hombre, a pesar de gozar de ciertos privilegios que la sociedad le confiere sobre las mujeres, al mismo tiempo, se encuentra prisionero en la cárcel de lo masculino, porque está tratando de encontrar respuestas sobre su propia identidad.

Paulino comenta *“para mí significa ser una persona con valores, con principios, con deseos, con iniciativas, con la visión de ser cada día mejor”*.

Del mismo modo, la identidad contempla desde el enfoque teórico, qué es ser mujer y qué es ser hombre. Al mismo tiempo trabaja los roles y estereotipos que explican lo cultural, lo histórico, la realidad, las emociones, los valores y demás aspectos. La identidad es el conjunto de factores objetivos y subjetivos que nos definen y caracterizan de determinada manera.

Michael Kimmel²⁸, aboga por hacer visible la ideología de la masculinidad como una condición de la liberación del hombre y señala ciertos factores que jerarquizan no sólo a los hombres sobre las mujeres, sino de hombres sobre otros hombres; heterosexuales sobre homosexuales, blancos sobre negros, jóvenes sobre viejos y así sucesivamente. En estos ejemplos también reaparece la diversidad que está vinculada a la categoría del género.

Kimmel, acuña de un psicólogo, las cuatro reglas que ejemplifican el concepto de la masculinidad. Estas son las siguientes:

- Nada de mariconadas.
- Sé importante.
- Sé duro como un roble.
- Chíngatelos

²⁸ Sociólogo Estadounidense y Profesor de la Universidad de Nueva York.

Kimmel enfatiza que el problema de la masculinidad es la definición tradicional de lo que significa ser un hombre, la cual vamos reproduciendo e incorporamos a nuestras vidas. En este sentido, hace referencia a las cuatro reglas básicas que un psicólogo acuñó sobre el rol del varón y de lo que simboliza la masculinidad.

Gustavo Arroyo, Subdirector del Centro de Investigación Victimológica de la PGJDF, manifestó que la crisis de la masculinidad no es más que un reflejo de la necesidad de evolución “es el reflejo de una sociedad violenta que nos exige una revisión profunda de nuestras ideas, conductas y conceptos de masculinidad y de nuestro papel como hombres y padres formadores de hombres y padres violentos” (Demysex, jornada 250202; Internet)

Igualmente **Paulino** coincide en lo siguiente:

Las ideas y pensamientos de lo que es hombre vienen muy arraigados desde la familia. Sin embargo, yo tenía un concepto equivocado de lo que era hombre: el macho, el que manda, el que dirige, el que dice, el que ordena...la vida misma se ha encargado de que vaya modificando esta forma de pensar.

En cambio para **Nelson** el ser hombre tiene que ver con el compartir las responsabilidades del hogar. En este sentido, argumenta lo siguiente:

En la sociedad, el hecho de que hagas labores domésticas significa que dejaste de ser el jefe de familia o el macho. Yo no lo veo así. Esto tiene que ver con la cuestión de compartir responsabilidades...el hecho que yo ayude a mi esposa en las labores domésticas, no quiere decir ni tiene que ver con el concepto mandilón.

Inclusive si se recuerda, aparece el término “mandilón” utilizado y promovido por el desaparecido conductor de programas televisivos y locutor de radio, Francisco Stanley Albateiro quien en una forma peyorativa y burlona, se refería para encasillar a aquellos hombres que se atrevieron a realizar actividades domésticas, cambiar los pañales y que quisieron que en sus hogares existiera igualdad de oportunidades y equidad de trato. Es así, que a partir de entonces, el terminajo se aplica para clasificarlos y diferenciarlos de los hombres machistas.

También estamos expuestos a los ojos curiosos de compañeras de trabajo, padres de familia, autoridades, niñas y niños y, por supuesto, bajo la lupa de la sociedad y la comunidad donde trabajemos.

Paulino evoca el recuerdo del impacto que ocasionó su presencia por vez primera en una escuela con los padres y madres de familia:

Cuando llegué a la comunidad que se me asignó en el Estado de Tabasco, tanto las autoridades municipales como del jardín de Niños no me querían por ser varón; no me aceptaban, me rechazaron y me pidieron que regresara por donde vine... No encontré apoyo de los padres de familia. Se rehusaban a aceptarme por el hecho de ser varón... ellos preferían que fuera una maestra la que se hiciera cargo de los niños. **(Paulino)**

Todo lo anterior, nos permite comprender que los varones que hemos incursionado como docentes de niños y niñas preescolares tenemos que para entender nuestra masculinidad, debemos considerar también la identidad femenina.

4. EL DOCENTE HOMBRE EN PREESCOLAR

Uno de los rasgos en la actualidad más definidos desde la perspectiva pedagógica con respecto a la Educación Preescolar, hace referencia a su carácter “integrador” que influye sobre las y los seres humanos en su proceso de formación inicial: las acciones de la familia, del centro educativo, de la comunidad (influencia sociocultural) y de las influencias del ambiente (sistema ecológico).

Ciertamente, los ejes de integración se concentran en la familia o en el centro educativo. Sin embargo, elegir uno u otro es un problema complejo porque tanto el primero como el segundo, son dos esferas totalmente diferentes y autónomas que se articulan entre sí, al mismo tiempo.

En este contexto, la educación preescolar sirve como eslabón de los conceptos anteriores. Lo cual significa que sus funciones deben ser específicas y concretas, en lo referente a la clase social, profesional, económica, cultural, roles, interacciones, espacios, tiempos, etc., es decir, toda una red de usos y costumbres de los y las protagonistas del hecho educativo.

Otro eje o dimensión fundamental de la Educación Preescolar es la función contextualizadora que el ambiente social y natural ejercen tanto en niñas como en niños en la permanente construcción de su personalidad.

Así, los aprendizajes que se generan para sobrevivir, se incrementan en función del nivel de desarrollo de una comunidad (educación vial, automatización, códigos de auxilio, identificación domiciliaria, identificación personal, por mencionar algunos) y son absolutamente imprescindibles para la supervivencia, por lo que deben aterrizar a las funciones de la educación preescolar, no siendo sólo algo sustantivo para su dominio por parte

de las y los sujetos, sino que pueden convertirse en el pivote de una formación futura más eficaz.

Haciendo una analogía con lo anterior, Sandra Acker hace el siguiente planteamiento: ¿Por qué parece que la enseñanza de niños y niñas pequeñas es considerada una ocupación apta sólo para mujeres? Los hombres que desean enseñar a tal alumnado corren el peligro de ser etiquetados de “desviados sexuales”. (Acker, 1995: 117)

Las situaciones a las que me he tenido que enfrentar en un primer momento, es a la aceptación por parte de las compañeras educadoras. Inicialmente piensan que uno tiene problemas de inclinación e inmediatamente te catalogan como homosexual”... Mis compañeras me dijeron ¡- cuando llegaste por primera vez al jardín pensamos que eras del otro lado! (Paulino)

Otra línea de razonamiento enfatiza muy específicamente el papel que las escuelas juegan en la reproducción social y cultural; algunas mantienen que el desarrollo del rol del varón puede depender de la experiencia de resistencia contra un deterioro femenino en la escuela infantil y en casa. (Acker cita a Lee, 1995: 117)

De igual manera, Mercedes Palencia argumenta que “el ingreso de varones en preescolar ha generado que su presencia sea admitida mediante un proceso de objetivación a partir de la imagen de familia mientras ellas se convierten en madres simbólicas, ellos se transforman en padres sustitutos, manteniendo un orden establecido.” (PALENCIA, 2000: 173)

Mientras que ésta profesión se siga considerando una prolongación del apego materno, los hombres que trabajen en este espacio se convertirán en la excepción de la regla. Pero a medida, que la familia se transforma en una participación más activa de los padres, los hombres en preescolar no necesitarán demostrar su masculinidad, sino reconciliarse con ella. (PALENCIA cita a Badinter, 2000: 174)

En este sentido, los **dos entrevistados** argumentan lo siguiente:

Para mí significa que se tiene la preciosa y magnífica oportunidad de buscar o favorecer la imagen paterna en la escuela, en la institución... por ello, quisiera que en cada escuela cuando menos exista un maestro de preescolar para que sea más equitativo. (Nelson)

En una familia, hay padre y madre. No veo la razón por lo que en un espacio de tiempo reducido no pueda existir con nosotros la figura paterna en la escuela. (Paulino)

En otras palabras, el proceso evolutivo que comprende a la educación preescolar, se caracteriza por la conquista del medio y de la propia identidad (la cual no se limita a que niños y niñas conozcan su nombre, o bien, que identifiquen su sexo, sino que comprende muchos otros factores socioculturales), son algunas de las cualidades que la acción educativa debe contemplar y más, si se analizan desde la perspectiva de género los contenidos que

evidentemente, el Programa de Educación preescolar 1992 en torno a lo explícito no considera.

Con referencia a la identidad Cristina Palomar dice que:

Las identidades son constructos culturales. Son ficciones que tienen un efecto de verdad en tanto que están insertas en contextos específicos y cotidianos, donde se han establecido mecanismos que permiten perpetuar la creencia de una coherencia interna y una causalidad entre distintos elementos, tales como sexo- género y fisonomía- raza que se apoyan en un sistema binario polarizado y en una presión constante de definición, con efectos prescriptivos y coercitivos, así como estructurantes. (PALOMAR, 2000: 4)

Por otra parte, la acción educativa es multidimensional, porque es fundamentada en las aportaciones pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etc., que se creen importantes o pertinentes para el conocimiento y desarrollo humano.

En este sentido, desde todas las instancias pedagógicas, se reclama una profundización y mejoramiento en la formación científico- pedagógico del profesorado de educación preescolar.

Las funciones educativas y las de integración de los otros procesos involucrados, (didácticas, epistemológicas, etc.) requieren un nivel conceptual, una sólida formación ética-profesional y una suficiente experiencia práctica; la cual en la mayoría de los casos, es el producto de la reproducción de viejos estereotipos y prácticas sociales.

En este punto, es en el que considero que existe un abismo muy enraizado con el deber ser, y que no permite trascender las barreras de lo institucionalizado. Además, la formación del profesorado puede permitir una constante reformulación y ampliación de los conocimientos, de las técnicas, de los recursos, de los espacios; es decir, de todo el proceso científico y del hacer profesional que la educación requiere.

Con base en lo anterior, las autoras Flavia Dicker y Sandra Terigi dicen que:

La formación de docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el dar clase. En este esquema se desatienden no sólo las otras tareas de la enseñanza (la fase preactiva o planificación, la fase posactiva o evaluación/ corrección), sino también las otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clase, como las entrevistas con los padres, los actos escolares o la participación en la programación institucional. (DICKER y TERIGI: 95)

“Pero la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordinadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor

implica buscar en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja”. (DICKER y TERIGI citan a Gimeno Sacristán: 98)

Según Gimeno Sacristán, las decisiones del profesor no se toman en cada caso, sino que en la actividad práctica operan presupuestos que orientan la acción. Bromme coincide en que la utilidad del esquema práctico reside en su economía para la acción, precisamente por su carácter rutinario.

Para Perrenoud, importante analista de las prácticas de formación, estos esquemas prácticos forman parte de lo que denomina “habitus profesional” que controlaría constantemente la acción pedagógica. (DICKER y TERIGI: 105)

En opinión de Perrenoud, el habitus se construye no en el curso de la actuación sino durante la formación misma: “Todo currículum, visible u oculto, toda institución educativa, por su funcionamiento mismo, forma y transforma el “habitus”, a través del ejercicio del oficio del alumno o del estudiante. (Op. Cit. 106)

En síntesis, como se ha explicado en los capítulos anteriores de esta Tesis, la construcción de la identidad masculina o masculinidad engloba en el análisis de la entrevista en profundidad, todos los discursos, historias, prácticas, códigos, creencias, símbolos y significados que los docentes varones del nivel preescolar en Yucatán han expuesto con claridad.

En este sentido, en el anexo 1, las historias de vida se describen a detalle y dejan entrever los procesos de construcción que han seguido los entrevistados, en cuanto a la constante búsqueda por reconceptualizar su percepción de lo que significa Ser Hombre y por consiguiente, su IDENTIDAD.

CONCLUSIONES

Mirando hacia atrás, es increíble imaginar cómo hemos podido sobrevivir tanto hombres como mujeres durante años, en un contexto carente de libertad y conciencia sobre los derechos humanos; donde los adultos ejercemos el control permanente sobre la vida y futuro de nuestros niños y niñas; desde el color de ropa que se deben poner hasta lo que les conviene para vivir dignamente en sociedad.

En este sentido, siempre ha existido una constante ruptura entre lo que se considera masculino y femenino. Por ejemplo, la elección de algunas profesiones como la docencia. Especialmente la del nivel preescolar, se la considera históricamente y por derecho, netamente femenina; o bien, la enfermería que a pesar de que en su mayoría son mujeres, pocos son los varones que ostentan los puestos más altos.

Nuestra historia, la de los educadores del nivel preescolar, comienza justamente a partir del momento que decidimos trabajar con niños y niñas de 4- 5 años. Esto es, venciendo los fuertes estereotipos y prejuicios sociales. Pero además, justificando nuestra presencia como la imagen paterna en la escuela. Muchas veces no importándonos los comentarios de la gente sobre si éramos o no homosexuales.

Todo ello significó que cada docente por su parte, se preocupara por actualizarse y estudiar para demostrar que a pesar de ser varones, podíamos con la encomienda que se nos había delegado.

1. VIVENCIAS

Recuerdo claramente que tenía la inquietud por estudiar mi postgrado. No sabía cuál ni dónde. Entonces mi hermana (q.e.p.d) se me acercó y me entregó un recorte de periódico donde aparecían los requisitos para inscribirse a la Maestría de Desarrollo Educativo Vía Medios.

Lo que me llamó más la atención de la convocatoria, es que de las tres líneas de especialización que ofrecía como Formación Docente y Diversidad Cultural, la última estaba enfocada a la Educación y Género. Suceso que me pareció fascinante y divertido. Algo nuevo para mí, hasta ahora.

Lo anterior, me motivó a escoger dicha especialidad que ofertaba la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad 31-A en Mérida Yucatán.

Nunca pasó por mi mente tan siquiera, que sería el único varón entre un grupo de siete mujeres, ni mucho menos, que me apasionarían las polémicas que se gestaban sobre la equidad e igualdad de oportunidades vistas con la lente de la perspectiva de género.

Es en esta dinámica interactiva con las compañeras y las asesoras, tuve que decidir, si enfocar mis esfuerzos para realizar una investigación que hablara sobre sexualidad, o bien, pulir mi primer borrador que hablaba sobre el ingreso a preescolar de docentes varones como profesionales de la educación.

Sin embargo, eso no ocurrió. Lo único que hice fue retomar la idea de hablar de los educadores del Estado de Yucatán pero me faltaba el ingrediente principal: *Saber exactamente sobre qué hablar.*

Varios días pasé pensando y escribiendo ideas sueltas en pedazos de papel. Hasta que un día, sin imaginarlo siquiera, leyendo un artículo de Mercedes Palencia sobre el ingreso de educadores al nivel preescolar, se me ocurrió la idea de hablar sobre cómo construyen su identidad masculina los docentes varones del nivel preescolar.

Por fin, después de tantos esfuerzos, crisis nerviosas, tropiezos e inquietudes y contratiempos que se generaron al visitar en sus casas o trabajos a los educadores entrevistados, he llegado al final de esta gran aventura de la investigación.

En este recorrido, hubo momentos que dudé seguir. Recordé el libro de “Alicia en el País de las Maravillas” de Lewis Carroll; justo cuando el gato le dice a la pequeña ¿Qué camino vas a tomar? Y ella responde: -¡No lo sé! El minino la mira fijamente y sonriendo replica ¡Entonces toma cualquiera!

Justamente eso me sucedió. Es decir, si no había un propósito para continuar a pesar de los obstáculos propios de lo que ocurría en mi vida cotidiana como la carga de trabajo, el tiempo a la familia, entonces qué más daba si terminaba o no mi Tesis.

Sin embargo, tuve que reaccionar de una manera u otra. Infinidad de veces lo intenté, pero algo sucedía y lo dejaba en el olvido. Hasta que tomé la decisión cuando en el epílogo de una película que estaba viendo en la comodidad de mi hogar, llamada “HellBoy” salió una frase que me inyectó nuevos bríos.

Dicha frase decía: *“Lo importante no es cómo empieces las cosas sino cómo decides terminarlas”*

Durante todo el proceso de la investigación misma, es decir, desde la elección de lo que quiero conocer, la construcción de los capítulos y la interacción con los entrevistados, me hice siempre las mismas preguntas: ¿Vale la pena este trabajo? Realmente, ¿a quién le interesa saber cómo construyen su identidad los docentes varones del nivel preescolar? ¿A final de cuentas en qué cambia la realidad vista a partir del enfoque de la perspectiva de género?

Cada vez que creía tener una posible respuesta, me agobiaba otra en su lugar. Y más, ver la cantidad de datos (muchos o pocos) que me proporcionaban mis entrevistados. No sabía qué hacer con esa información, cómo clasificarla ni mucho menos por dónde comenzar.

En este sentido, tuve que decidirme a hacerlo. Lo primero fue clasificar la información por categorías de análisis. Tanto de lo que decía un educador como lo que expresaba el otro. Sólo así, pude de una vez y por todas, estructurar todos los capítulos. Obviamente contrastados con las referencias teóricas que leí y revisé sobre **masculinidad, identidad, feminismo, género**, etc., en toda esta dinámica de trabajo.

Desde luego, también pasé por el espacio de correcciones, es decir, “añade ésto, cambia aquello” todo con el único propósito de llegar a la fase que considero más difícil: el escribir mis **conclusiones**. Heme aquí intentando centrar mis ideas al respecto.

Sin embargo, es importante mencionar, que por razones de presentación, las conclusiones metodológicas reflejan el proceso que sustenta las historias de vida las cuales se organizaron en diversos apartados.

Por otra parte, las conclusiones generales que posteriormente se enlistan, responden al análisis de la teoría sobre la perspectiva de género que da entrada al proceso de masculinidad que se explicó ampliamente en capítulos anteriores.

De igual manera, las conclusiones específicas se relacionan con el proceso de construcción de la identidad de los entrevistados; recordando que dicho constructo sociocultural, no es un proceso terminado sino que continuamente sufre transformaciones que sólo competen a los protagonistas de esta investigación.

2. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS:

a) Historias de Vida:

- La historia de vida es una metodología cien por ciento cualitativa.

- Permite abrir canales de interacción y comunicación menos formales con las personas entrevistadas.
- Es una opción de aprendizaje, experiencia y comunicación sociocultural.
- Genera una participación más activa de quien entrevista y no como un observador pasivo.
- Propicia la reflexión y la comprensión de la subjetividad de los que participan en un proceso investigativo de manera más objetiva.
- Los entrevistados se vuelven copartícipes de sus propias historias de vida a partir de la entrevista en profundidad.
- Abre la posibilidad de la construcción de categorías de análisis (al igual que en otras metodologías cualitativas) a partir de la información y datos recabados durante el proceso de la investigación.
- La historia de vida propicia el conocimiento a profundidad de una realidad concreta.
- La entrevista en profundidad y la observación son las herramientas principales de las que pone en juego la historia de vida.

b) Diseño de Instrumentos:

- Los instrumentos diseñados permitieron recopilar información y datos fiables que posteriormente se clasificó en categorías de análisis.
- La elaboración de un guión de entrevista con preguntas abiertas fue de gran utilidad, porque por un lado, propició que los entrevistados hablaran en un clima de confianza y sin limitaciones. Por el otro, la revisión constante de información que generó el replanteamiento de preguntas más específicas o concretas. Especialmente, en los temas TABÚ (homosexualidad, virginidad, etc.).
- El pilotaje de los instrumentos que se aplicaron en esta investigación, también tuvo sus limitaciones ya que en su fase inicial, las preguntas o indicadores diseñados no eran los adecuados; bien porque no se comprendían o no recuperaban la información suficiente. Por ello, se hicieron los ajustes pertinentes para continuar con el proceso de investigación. (Los instrumentos finales son los que se presentan en los anexos 3 y 4).

c) Desarrollo del Proceso Investigativo:

- El diario de Campo es una herramienta idónea y eficaz para obtener información de forma escrita y tener evidencias de las sesiones de trabajo.

- Una dificultad importante fue contactar a uno de los entrevistados y acordar las sesiones de trabajo. Esto generó que el proceso mismo de la investigación fuera más lento.
- De gran provecho fue la utilización de una grabadora durante las sesiones (previa autorización de los entrevistados) lo que permitió recuperar información valiosa. Sin embargo, también existieron fallas técnicas ya sea porque se rompía la cinta del cassette o bien, porque el equipo mismo no servía.
- Durante la dinámica de la entrevista, se pudo hacer replanteamientos de preguntas más concretas toda vez, que la información que proporcionaba los entrevistados, era confusa o bien, generalizada.
- Fue de capital importancia, realizar pláticas informales con las esposas de los entrevistados para obtener información que pudiera ser de utilidad a la hora de analizar o interpretar lo expuesto por los docentes varones.
- La devolución de la información a los entrevistados fue importantísimo porque favoreció que se creara un ambiente de trabajo más confiable y una interacción constante en la revisión de la información escrita ya contextualizada. De tal manera, que todos los datos, información y nombres fueron autorizados para su publicación en esta Tesis.
- Una de las fases más difíciles, por razones de tiempo, fue la transcripción de la información grabada y decidir cuál es relevante y qué otra no; así como cuáles serían las categorías de análisis. Sin embargo, posteriormente, fue mucho más rápido el proceso al momento de interpretar dicha información.

d) Sistematización, análisis e interpretación de la Información

- La clasificación de información por categorías de análisis fue de gran ayuda para organizar los datos e información recabada durante las entrevistas y la aplicación de instrumentos como cuestionarios y escala de valores.
- En este proceso de sistematización también se generaron crisis personales del entrevistador por los momentos en que se pensó que la información no llegaba a su fin. De hecho fue una de las situaciones que llevó mayor tiempo motivado en parte, por ser la primera vez que participo de manera directa en una investigación cualitativa.

- La sistematización propició que se contrastaran las respuestas de los entrevistados para poder mirar sus percepciones sobre la construcción de la identidad masculina y aclarar los conceptos que en capítulos anteriores se abordaron como sexismo, masculinidad, etc.
- La depuración de la información obtenida y clasificada u organizada en categorías favoreció el proceso de análisis e interpretación. Es decir, explicar el dato empírico con la teoría de género.

3. CONCLUSIONES GENERALES:

- Los espacios donde se construye el género como la familia, la iglesia, la escuela y más, influyen en la construcción de la identidad tanto de hombres como de mujeres.
- Existen diversos modelos de familia que no siempre encajan con el modelo estereotipado que la sociedad establece como válido.
- Dependiendo de los usos, prácticas y costumbres socioculturales los hombres y las mujeres tienen dos opciones: *convertirse en productores o reproductores de su cultura*.
- El concepto de cultura es polivalente.
- Siguen existiendo en pleno Siglo XXI, marcadas diferencias históricas y sociales entre mujeres y hombres a pesar de la visión sobre equidad e igualdad de oportunidades.
- Sigue prevaleciendo en pleno siglo XXI el concepto de la doble moral. Especialmente en la sociedad mexicana.
- Es un mito el que el sexo femenino sea débil.
- La identidad no es algo que se otorga al ser humano por mandato divino sino que se construye individualmente y en sociedad con la interacción entre personas.
- Actualmente, comienzan a generarse cambios significativos relacionados con la paternidad. Sin embargo, existe fuerte tendencia a dejar algunas actitudes machistas y misóginas hacia las mujeres.
- Existe todavía cierta intolerancia a las muestras de cariño entre varones.
- La homosexualidad desde una visión estereotipada es conceptualizada por las personas independientemente de su sexo, raza, religión como una desviación y perturbación mental.
- Todo individuo conforme crece es educado con valores, creencias, prejuicios, estereotipos etc., de lo que se considera para cada sexo. Sin embargo, es capaz de tomar decisiones de manera conciente y libre para adaptarse a su nueva realidad.

- Falta transición hacia la democracia de género.
- Tanto en las prácticas socioculturales, políticas, económicas como en las educativas y otras más, el lenguaje no le pertenece todavía al género femenino. Sólo se queda a nivel de discurso.
- En materia de política educativa y de Estado no se han erradicado los problemas intragenéricos.
- Las mujeres siguen siendo todavía **“el Píjila de la Sociedad”** porque cargan en sus espaldas, los estereotipos y arquetipos que la misma sociedad y los espacios como la Iglesia, la Familia, los Medios de Comunicación, etc., le han asignado (abnegación, obediencia, maternidad, delicadeza, etc.).
- Los estereotipos no se construyen en la soledad sino por el intercambio colectivo que existe entre el medio social y los seres humanos.
- Socialmente se confunde todavía los límites entre una mujer profesionista y su rol materno. En el caso de los varones, se reduce a la manutención.
- Los juguetes, colores y vestimentas, representan una compleja estructura de simbolismos y significados socioculturales difíciles de romper.
- Fuerte tendencia del color azul para los varones y del rosado para las mujeres.
- Tanto hombres como mujeres pueden realizar las mismas actividades políticas, educativas, etc. Excepto lo biológico en el que cada uno tiene un rol específico.
- Es innegable el hecho que independientemente de qué género realice una actividad, ésta tiende a masculinizarse o feminizarse.
- En el nivel preescolar es evidente el predominio de las mujeres como educadoras y la casi nula presencia masculina de docentes varones.
- Mayor facilidad de los varones para escalar a puestos directivos y sindicales del magisterio. Sin embargo, en el caso del nivel preescolar, todavía existe cierta resistencia a que varones ocupen dichos espacios.
- La estructura educativa del nivel preescolar es como un matriarcado donde la toma de decisiones es piramidal.
- Sigue existiendo fuerte hermetismo de algunas autoridades educativas del nivel, de permitir el ingreso de varones para formarse como docentes en las Escuelas Normales de

Educación Preescolar de Yucatán, a pesar de los esfuerzos de algunos cuantos por conseguirlo.

- El nuevo programa de Educación Preescolar 2004 considera como uno de sus principios pedagógicos, el respeto a la diversidad cultural.

4. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS:

- La sombra de la homosexualidad está presente en la percepción de algunas educadoras cuando se enteran que ingresaron varones como docentes del nivel preescolar.
- Los docentes varones justifican su presencia en el nivel preescolar bajo el concepto de la figura paterna en la escuela.
- En la interacción laboral en donde existen varones, las educadoras tienden asignarles tareas o actividades que tienen que ver con el rol estereotipado de la masculinidad como cargar cosas, aplicar la disciplina entre otros.
- Existen semejanzas y diferencias de los educadores en la visión que tienen sobre el nivel preescolar y el ejercicio profesional de su labor.
- Existen diferencias marcadas entre lo que los docentes varones hacen como educadores y su rol paterno.
- Algunas educadoras piensan todavía que jugar al fútbol, a la comidita o con carritos son actividades netamente masculinas.
- Los entrevistados rompen con el estereotipo de que los hombres son incapaces de demostrar emociones al trabajar en un contexto eminentemente femenino. Sin embargo, cuidan que esa imagen no se malinterprete como una debilidad o una tendencia homosexual.
- Existe cierta desconfianza de algunos padres y madres de familia, cuando llega por primera vez a una escuela un docente varón del nivel preescolar, producto de la movilidad en los cambios geográficos de zona a zona o de manera interna.
- La adaptación laboral en el contexto escolar entre educadores y educadoras lleva todo un proceso de interacción social que se encuentra perneado por ciertas prácticas y actitudes estereotipadas de lo que se considera para uno u otro sexo.
- La identidad masculina o masculinidad no es un proceso acabado sino continuo, dinámico y en constante transformación.

5. EVALUACIÓN DE LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Recordando un poco, el propósito general de la investigación consistía en *analizar críticamente la construcción de la identidad masculina de los docentes hombres en el contexto feminizado de la escuela preescolar*.

En este sentido, la recopilación de datos proporcionados por los entrevistados, e incluidos entre los párrafos de todos los capítulos de esta investigación, reflejan en un sentido empírico o en otro teórico, sus análisis y reflexiones sobre lo que para ellos significa ser hombre y además, docentes de un contexto educativo que no les pertenece.

De igual manera, dicho propósito general, me permitió, de alguna manera, dividirlo por apartados. Es decir, primero encontrar información diversa que hablara sobre masculinidad e identidad y analizarlo desde el punto de vista de la perspectiva de género.

Por último, centré mi atención en la búsqueda de antecedentes sobre el ingreso de docentes varones al nivel preescolar en otros estados de la república y al mismo tiempo, analizar cuidadosamente el por qué de la feminización del nivel preescolar. Por lo tanto, considero que se logró cumplir satisfactoriamente con el propósito general

Respecto, a los objetivos específicos de este trabajo, considero que también se lograron.

El primero habla sobre *analizar conceptualmente la masculinidad y la feminidad bajo la perspectiva de género*. En este sentido, revisé diversos libros de autores que hablaban sobre dichos conceptos tanto de la perspectiva de género como a partir de enfoques psicológicos y antropológicos; así como buscar en Internet páginas que hablaran sobre masculinidad, sexismo, etc.

De igual manera, el segundo propósito está centrado en *describir y analizar los roles, estereotipos y arquetipos sociales e históricos que la cultura ha permeado sobre lo que considera masculino y femenino*.

Para ello, tanto los intercambios de ideas en las sesiones grupales de la maestría como las pláticas formales e informales con los entrevistados y la lectura de libros, me dieron una visión más clara de lo que tanto el imaginario social e institucional (lo que se percibe de la realidad) dictan sobre dichas categorías de análisis.

Respecto al tercer propósito sobre el *análisis de algunas corrientes teóricas que estudian la construcción de la identidad masculina*, principalmente se revisaron aquellas que hablan sobre perspectiva de género, equidad e igualdad de oportunidades donde autoras como Marcela Lagarde, Joan Scout, Graciela Hierro, entre otras más, y los autores como Seidler, Daniel Cazón, Michael Kimmel, etc., aportaron ideas valiosas para ser retomadas en esta investigación.

.El último propósito específico estuvo centrado en **describir e interpretar las actitudes, hábitos y comportamientos de los maestros de preescolar relacionados con la construcción de su masculinidad.**

En este sentido, la conjunción de todo lo anterior, por un lado, está inserta de alguna manera, en los capítulos e historias de vida de los educadores entrevistados y por el otro, en la recuperación de las ideas que preciso en las conclusiones más atrás descritas.

Sin embargo, cabe mencionar, que si bien es cierto que la primera parte de la construcción de mi Tesis durante la maestría fue a pasos vertiginosos, también es cierto, que después de tener el borrador completo de todo el capitulado, el factor tiempo fue mucho más lento porque se requería de un análisis cuidadoso capítulo por capítulo. Tanto de contenido como de forma. Y en cierta forma, con algunas contingencias que expliqué en el apartado de vivencias.

6. APERTURA DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PRODUCTO DE ESTA TESIS:

- Análisis del discurso de los docentes varones del nivel preescolar.
- El acceso de docentes varones como asesores pedagógicos: un nuevo rol.
- Los estereotipos, prejuicios y arquetipos de los docentes varones de preescolar en la aplicación del currículum.
- Las competencias docentes de los educadores varones del nivel preescolar.
- El rol docente V.S. rol paterno de los docentes varones de preescolar.
- Ingreso de varones a las Escuelas normales del nivel preescolar para formarse profesionalmente como educadores.
- La movilidad en los ascensos, promociones y cambios a partir de las relaciones de poder bajo la representatividad sindical de los docentes varones.
- La masculinización y feminización de las actividades escolares que realizan educadoras y educadores.
- La influencia de las prácticas educativas de los docentes varones en la formación de valores culturales en los niños y niñas preescolares bajo la perspectiva de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ACEVES, Jorge. (1998) “La Historia Oral y de Vida: Del Recurso técnico a la Experiencia de la Investigación” En: Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. México. CONACULTA.
- AGUILERA REIJA, Beatriz (1999) “Ampliar nuestras vidas” En: Educación Intercultural Popular. Madrid.
- AGUIRRE BAZTAN, Ángel. (1998) “Emica, Ética y Transferencia” En: Etnografía Metodología Cualitativa en Investigación Sociocultural. Barcelona.
- APPLE, M. (1986) Maestros y Textos: Una economía Política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona. Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia
- _____ “Economía y control de la vida escolar” En Appel, Michael (1987). Ideología y Curriculum. Akal, Madrid.
- ARIÑO, Antonio. (1997) Sociología de la Cultura: La Constitución Simbólica de la Sociedad. Ariel. Barcelona.
- ARNAUT, Albert (1996) “Recuento y reflexiones sobre una larga historia” En: Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México. México. CIDE:
- BERGER, P. Y T. Luckmann (1983) “Institucionalización, a) Organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición, d) Roles”, 66-104. En Berger, P y T. Luckmann (1993) La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires.
- BUSTOS, Olga (1997) “Visiones y Percepciones de Mujeres y Hombres como Receptores (as) de Telenovelas” En: La Voluntad de Ser Mujer. México. El Colegio de México.
- CAZES, Daniel. (1998) “Metodología de Género en los Estudios de Hombres” En: La Ventana: Revista de Estudios de Género. U. De G. Núm.8
- CASTELLO, Toni (1997) “Procesos de Cooperación en el Aula” En: Mir, Clara. Cooperar en la Escuela: La Responsabilidad de Educar en la Democracia. Universidad Autónoma de Barcelona.

CAZDEN. C. (1991) “La conversación entre iguales” En: Cazden, C. El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.

COHEN: Dorothy. (2001) “Cómo aprenden los Niños” Fondo de Cultura Económica. México.

COLL SALVADOR, César. “Estructura Grupal, Interacciones entre Alumnos y Aprendizaje Escolar” En: Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Paidós, Educador.

_____ “Significado y Sentido en el Aprendizaje Escolar: Reflexiones en torno al concepto de Aprendizaje Significativo” En: Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Paidós, Educador

CORDOBA, Pedro. (1994) “El Secreto de la Cultura” En: Revista Antropológica No. 9. México. UNAM.

CRUZ, Sor Juana, de la. Hombres Necios. Mecanograma

DELAMONT; Sara. (1985) “Introducción”, “Una relación de trabajo”, 15-55. En Delamont, Sara. La interacción didáctica. Cincel- Kapelusz, Buenos Aires.

<http://www.DEMYSEX>. Jornada 250202. Internet.

DICKER G: Y TEREJI, Flavia. (1997) “La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta”. PAIDÖS.

EGGLESTON, J. (1980) “Enfoque sociológico del curriculum escolar”. 19-34. En J. Eggleston. Sociología del curriculum escolar. Buenos Aires. Troquel.

_____ “Perspectivas ideológicas contemporáneas sobre currículo”. 69-94. En J: Eggleston. Sociología del curriculum escolar. Buenos Aires, Troquel.

FLANDERS, Ned. (1977) “Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase” En: Análisis de la interacción didáctica. Salamanca

_____ “La cadena de acontecimientos en el aula” En: Análisis de la interacción didáctica. Salamanca.

GALINDO CACERES, Luis Jesús. (1997) “Sabor a Ti” En: Metodología Cualitativa en Investigación Social. Xalapa. Veracruz. Universidad Veracruzana.

GARCIA AMIBURU, María. “Naturaleza y Cultura en el Hombre” En: Aprendiendo a ser Humanos. EUNSA. Pamplona.

GIROUX, HENRY. (1987) “Escolarización y las políticas del curriculum oculto”, 117-142. En Landesmann, Monique (Comp.) Curriculum, racionalidad y conocimiento. UAS, México.

- GONZALEZ, M. Asunción (1998) "Sexualidad femenina y masculina" Pp. 24-46
- HELLER, Agnes (1985) "Sobre los roles" En: Historia y vida cotidiana. México. Grijalbo.
- HIERRO, Graciela. (1996) "El feminismo es un Humanismo" En: Carpeta de Formación: Una Alternativa Educativa para la Equidad de Trato y la Igualdad de Oportunidades entre niñas y niños de Preescolar. SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA.
- JACKSON, PH. W. "Los afanes cotidianos", 43-77. En Jackson, Ph. W. (1991) La vida en las aulas. Morata, Madrid.
- _____ (1990) "Opiniones de los profesores" En: La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- KEMMIS, Stephen. "La naturaleza de la Teoría del Curriculum", 19-77. En Kemmis, S. (1986) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid.
- KIMMEL, Michael. "La Masculinidad y la Reticencia al Cambio" En: Periódico La Jornada. Letra S. México. (1999).
- KREIMERMAN, Jessica. (1997) "La Iglesia Católica" En: La Vida en Rosa, El Príncipe Azul. México. Grupo Resistencia.
- LAGARDE, Marcela. "El Género" En: Género y Feminismo. España. Horas y horas. Colección Cuadernos Inacabados No. 25.
- _____ "Identidad de Género y los Derechos humanos: La construcción de las Humanas" En: Estudios Básicos de Derechos Humanos IV. Costa Rica. IIDH; ASDI y La Comisión de la Nación Europea.
- LOVERING, Anne y SIERRA, G. (1998) "El currículo oculto de género" En Revista Educar. Núm. 7
- LOPEZ MELERO, Miguel (1997) "Diversidad y Cultura: Una Escuela sin exclusiones" En: Vinculación: Revista de Educación de El Estado de Baja California Sur.
- LUNDGREN, U.P. "El curriculum conceptos para la investigación", 12-34. En Lundgren, U.P. (1992) Teoría del curriculum y escolarización. Morata, Madrid.
- MIRANDE, Alfredo. (1998) "Los Hombres Latinos y la Masculinidad: Un Panorama General" En: La Ventana. Revista de Estudios de Género. U. De G. Núm. 8
- MONTESINOS, Rafael. (1995) "Cambio CULTURAL Y Crisis en la Identidad Masculina" En: El Cotidiano. Núm. 68, México, D. F.

- MORRIS, L. Biggs. (1976) ¿Cómo describen el proceso de aprendizaje las dos familias teóricas contemporáneas del Aprendizaje? En: Morris, L. Biggs. Teorías de Aprendizaje para Maestros. México. Trillas.
- MOYSEN, L. Antonio (1997) “Reflexiones sobre la masculinidad” En: Filosofía de la Educación y Género. UNAM.
- OLIVEIRA, Orlandina de, (1998) “Familia y Relaciones de Género en México” En: Schmukler, Beatriz: Familias y Relaciones de Género: Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe. México. EDAMEX.
- PALENCIA, Mercedes. (2000) “Espacios e Identidades: Ingreso de profesores a preescolar” En: Revista de Estudios de Género. La Ventana. México. Universidad de Guadalajara. No. 1
- PALOMAR VEREA, CRISTINA. (2000) “El Juego de las Identidades: Género, Comunidad y Nación” En. La Ventana. Revista de Estudios de Género. U. De G.
- PARRA, G. y PASILLAS, M. A. (1991). “Lo sustancial y lo accesorio en el curriculum” En: Revista Argentina de Educación. Año IX, No. 16, 29-50.
- POSTIC, M. (1982) Estudio Psicológico de la Relación Educativa. Madrid.
- ROGOFF, Bárbara, 1993 “comprender la relación entre el mundo social y el individuo” En: Aprendices del Pensamiento: el Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social. España. Paidós/ Cognición y Desarrollo Humano.
- SARRAMONA; Jaume “El Curriculum Escolar” En: Fundamentos de la Educación.
- SCHMELKES, Corina. (1998) En: Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación. Oxford. 2ª. Edición.
- SCOTT, Joan. (1998) “El Género: Una Categoría útil para el Análisis Histórico” En: El Género: La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual. México. PUEG: UNAM.
- SCOTT, Marion (1993) “Dale una lección: El currículo sexista en la educación patriarcal” En: Aprender a perder: Sexismo y Educación. España. Paidós.
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Dirección General de Educación Preescolar. (1988) Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar. “Educación Preescolar en México 1880-1982”. México
- _____. Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. 1981. Libro 1

_____. Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. 1992.

_____. (2002) “Fundamentos y Características de una Nueva Propuesta Curricular para la Educación Preescolar”

_____. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de educación Básica y Normal. Programa de Educación Preescolar 2004.

_____. (1999) Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. Coordinación Sectorial de Educación preescolar. Consideraciones teóricas. México.

_____. HIERRO, Graciela. (1996) “El feminismo es un Humanismo” En: Carpeta de Formación: Una Alternativa Educativa para la Equidad de Trato y la Igualdad de Oportunidades entre niñas y niños de Preescolar.

SEIDLER: Víctor. (2000) “La Sin Razón Masculina” En: Masculinidad y Teoría Social. PUEG. UNAM. México. P. 257

SERRANO, José Antonio (1989) “Tyler: sujeto y educación en sentido positivo”.

SERRET, Estela “La Subjetividad femenina en la Cultura Occidental Moderna” En: Revista Sociológica. Año 5, No. 14. México. UAM:

STENHOUSE, L. (1984) “Definición del problema”. 25-30. En L. Stenhouse. Investigación y desarrollo curricular. Madrid, Morata.

SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1998) “La transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta” En: Géneros Prófugos. México. PUEG.

TAYLOR y BOGDAN: “La Entrevista en Profundidad” En: Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados. PAIDOS: México.

TORRES. Rosa María, (1993) “Las Competencias Cognoscitivas Básicas” En: Qué y Cómo Aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos Curriculares. México (Biblioteca del Normalista) Pp. 71-77

VALDEZ. Teresa y OLAVARRIA, José (eds.) “Masculinidades y Equidad de Género en América Latina”. UNFBA.

ANEXOS

ANEXO 1

HISTORIAS DE VIDA DE LOS EDUCADORES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD MASCULINA

1. HISTORIA DE VIDA DEL EDUCADOR PAULINO CHAN PUC

a) Su Niñez

Paulino Chan Puc nació en la Ciudad de Mérida Yucatán , el 30 de octubre de 1962, en el domicilio ubicado en la calle 98 #512 A x 63 A y 63 B perteneciente al Barrio de San Cayetano de la colonia Francisco I. Madero.

Su familia biológica es extensa. Está integrada por su padre el Sr. Pablo de la Cruz Chan Kumul de 72 años quien se dedicó a la albañilería; su madre, la Sra. Felipa Puc Mutul de 73 años dedicada a las labores domésticas.

De la unión de este matrimonio nacieron seis mujeres y seis hombres ocupando los siguientes lugares. El primogénito es William quien se dedica actualmente a la albañilería. Posteriormente nació Francisca (Ama de Casa), la tercera hija murió cuando apenas tenía tres años de edad, a causa de una enfermedad del estómago que no atendieron clínicamente a tiempo. Además, por el fuerte alcoholismo de su padre quien se ausentaba por varios días del contexto familiar y se iba de parranda con sus amigos.

Después de tal tragedia familiar trataron de olvidar sus amargas penas con la llegada de un nuevo integrante a la familia. Se trataba del nacimiento de Beatriz (hoy, modista), Alejandro (electricista) Marcelina (Ama de casa), Rubén (electricista Industrial), David (electricista), Paulino (Educador), Concepción (Ama de casa), Gloria Patricia (Ama de casa) y por último Freddy (Ingeniero en Electrónica).

La niñez de Paulino estuvo siempre rodeada de adversidades, de necesidades económicas, afectivas y de salud. Infinidad de veces, le tocó observar el maltrato verbal que le dirigía su padre a su madre, al exigirle su comida, o bien, porque no le gustaba que le interrogaran sus largas ausencias cada vez que llegaba de sus parrandas.

Lo anterior propició que a una edad temprana Paulino realizara todo tipo de trabajos para no sentirse como una carga o como un hijo no deseado. En aquella época no comprendía la complejidad de su dinámica familiar.

Fue así como se convirtió en ayudante de albañil, vendedor y recolector de periódicos que recogía de casa en casa y los vendía en las fábricas, también desyerbaba, limpiaba jardines, ayudaba a sus demás hermanos como peón de electricista, de plomero, cargaba puertas de hierro en Casa Brito, entre otras cosas más. Dichas actividades las ejercía para contribuir a la economía familiar y para costearse sus estudios de primaria. Posteriormente los de secundaria y Normal.

En este sentido, lograba por una parte, apoyar a su mamá quien torteaba y lavaba ropa ajena para poder subsistir. Por el otro, sentía que de esa manera dejaba de ser una carga para la familia. Sus demás hermanos y hermanas dejaron sus estudios para dedicarse por completo a la vida laboral.

En ese vaivén de obstáculos y soluciones, Paulino normalmente se refugiaba en sus juegos que habitualmente era con los amigos del barrio. Sin embargo, cuando no era así, se iba al patio de su casa (que era un terreno bastante amplio) el cual, estaba lleno de numerosos árboles frutales. Fue aquí donde el pasaba las horas enteras abstrayéndose de su realidad familiar construyendo sus propios juguetes. Estos consistían en amarrar sogas a los árboles y utilizarlas como columpios o como lianas, elaboraba sus aviones de madera y sus tableros para el tiro al blanco, o bien, jugar simplemente a los superhéroes que estaban muy de moda en aquellos tiempos como superman, el hombre araña, entre otros.

En el patio de su casa existió un árbol de Estromelia al cual le gustaba mucho subirse. En una ocasión se vistió como superman y se trepó al árbol. Una vez ahí, se lanzó hacia abajo imaginando que volaba por los aires. Sin embargo, nunca consideró la posibilidad de que se le atoraría el pie derecho en una de las horquetas del grandioso árbol. Lo anterior le provocó una dolorosa caída y múltiples heridas en todo el cuerpo. Marca que lleva actualmente en la frente y que le recuerda a cada momento las travesuras infantiles de antaño.

Por otra parte, siempre deseó como cualquier niño de su edad, tener a su alcance aquellos juguetes que le provocaban satisfacción como montar bicicleta, tener a sus muñecos y esperar ansiosamente la llegada de Santa Claus y de los Reyes Magos. Sin embargo, infinidad

de ocasiones se desilusionó al comprobar que a sus amigos les traían lo que pedían y a él no. Esto provocó inminentemente que se convirtiera en un adulto pequeño.

El tiempo siguió su marcha y Paulino creció. Llegó la época de estudiar. No hizo preescolar y como consecuencia de su deteriorada salud, ingresa a la edad de ocho años en la escuela primaria “José Esteban Sabido” ubicada en la calle 65 s/n x 90 y 92 del Barrio de San Cayetano. Durante sus estudios de primaria, sorteó diversas limitaciones que lo llevaron a vestirse con ropa remendada y utilizar los zapatos que dejaban sus hermanos y que a él le quedaban grandes.

Esta situación lo obligó necesariamente a verse en la necesidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo para costearse sus útiles escolares, uniformes, pasajes, calzado y comprarse algo en el recreo.

Este suceso combinado con su salud deteriorada y frágil producto de su mala alimentación, desnutrición, amibiasis y descalcificación, hizo que al entrevistado se le internara constantemente por tratar de comerse la caliza de las paredes de su casa. En aquel entonces, estaban hechas de cal y tierra.

Dicho asunto repercutió en su vida escolar reprobando dos veces el primer grado de primaria y de hacer los grados siguientes deficientemente. Siempre por verse en el dilema de preguntarse qué era más importante en su vida: trabajar o estudiar. Independientemente de sus más profundos anhelos y deseos de progresar.

Años más tarde, al cursar el 6° grado, Paulino estuvo a punto de convertirse en uno más de las estadísticas de reprobados. Por tal motivo, su maestra le advirtió que si no hacía nada al respecto su reprobación sería inminente e inapelable.

Ante tal panorama, se dio a la tarea de investigar decididamente todo aquello que le permitiera pasar de una actitud pasiva a una totalmente activa y participativa en las dinámicas grupales, el aprenderse infinidad de conceptos y datos históricos. En otras palabras, buscó en todo momento que la maestra anotara todas sus intervenciones en clase. Sin embargo, a pesar de que hizo su máximo esfuerzo no logró superar la barrera del promedio que tanto necesitaría para ingresar a la secundaria

Durante esta etapa de su vida se avecinaban nuevos problemas que el entrevistado no imaginaba que se le presentarían en el momento menos indicado. Es decir, sin previo aviso y que en cierta forma tendría que enfrentar totalmente solo.

b) Su Adolescencia

Con quince años encima, una meta trazada en su vida y con un promedio de 7.7., se enfrenta a otra de sus grandes frustraciones. El motivo, su intento para ingresar a la secundaria Federal #2 en los turnos matutino y vespertino. Por su promedio no lo aceptaron y a cambio, le ofrecieron la nocturna pero él no aceptó.

Cabizbajo y desilusionado por lo que le pasó, Paulino se enfrenta paradójicamente a la imposición de su padre quien le prohibió terminantemente siguiera estudiando, bajo el pretexto de que ya no tenía la edad para ello y que se viera en la necesidad moral de seguir los pasos de sus hermanos quienes con tan sólo saber leer y escribir se dedicaban a la albañilería, prerrequisitos esenciales para ejercer el oficio sin problema y convertirse en todo un HOMBRE:

Lo anterior molestó muchísimo a Paulino quien se enfrentó verbalmente y con valor a su padre. Le expuso sin titubear que estudiaría la secundaria con o sin el apoyo de la familia. Al ver su padre que la decisión estaba tomada, a duras penas consintió a su superación.

En este sentido, el papá le pone como condición absoluta que sólo lo apoyaría en dos cosas: techo y comida. Lo demás, correría a cargo del entrevistado, es decir, tendría que ingeniárselas para costearse sus estudios, uniformes, calzado y pasajes.

Rebeldía o no, Paulino emprende su deseo y acepta las condiciones a costa de que en su intento se quedara varado en el camino a la superación. Su madre, por el contrario, le ofreció incondicionalmente su ayuda.

Durante el periodo vacacional anterior al ingreso a la secundaria, trabajó arduamente como ayudante de albañil con el propósito firme de no darse por vencido antes de tiempo.

En septiembre de ese mismo año, logra ingresar a la escuela secundaria “Luis Álvarez Barret” conocida por aceptar estudiantes de cualquier edad. Probablemente por ser un plantel educativo de nueva creación y verse en la necesidad de llenar su matrícula estudiantil para justificar su existencia.

Una vez aceptado e inscrito en dicha escuela, inicia su primer año de secundaria. Experiencia que le fue altamente significativa porque no sólo se estaba enfrentando a las cosas propias de su edad, sino también, a problemas de todo tipo de carácter ideológico, emocional y económico.

Lo anterior significa que por un lado, a pesar de todas las penalidades y obstáculos que le ponían en su hogar, él luchaba incansable para no desistir. Por el otro, sus hermanos eran alcohólicos, problemáticos y agresivos. Tan es así, que eran conocidos en el Barrio por pertenecer a grupos de bandas callejeras.

Esto implicó que a Paulino constantemente le buscaran pleitos en la calle y en la escuela, es decir, le querían cobrar lo que sus hermanos hacían. En muchas ocasiones se tuvo que defender no importando si eran de su tamaño, más altos o de complexión robusta.

Todo lo anterior, sumado a su necesidad de trabajar para comprar sus útiles, calzado, etc., pasaron a formar parte de su vida emocional. Es durante esta etapa de la secundaria, donde siente la necesidad de buscar modelos a seguir, para forjar su propia identidad. Modelo que no encontró en aquel momento.

Como consecuencia de esta incansable búsqueda y sumada a sus problemas familiares, Paulino tenía un carácter sumamente explosivo y problemático. Actitud, que estando en segundo grado de secundaria fue depurando. Es por ello, que siente la necesidad primaria de buscar a una persona especialista que lo orientara y lo ayudara a emprender esta cruzada de su vida. La ayuda no se hizo esperar. Una psicóloga que trabajaba en la escuela lo ayudó a centrar sus objetivos.

Lo anterior, significó para el entrevistado el punto de partida de su vida futura y a concentrar sus fuerzas en cosas que fueran significativas. En otras palabras, a concentrarse en metas de corto, mediano y largo plazo, a aceptar sus errores y fracasos, pero lo más importante, a buscar ayuda toda vez que la necesitara.

En ese mismo tiempo, paralelamente a sus terapias, fue invitado por el párroco Lázaro Pérez Jiménez (actualmente obispo de Autlán Jalisco) a tener una plática sobre asuntos religiosos. Especialmente sobre el sacramento de la confesión. Situación que aprovecho Paulino para contarle todos aquellos problemas que le afectaban tanto.

El padre lo invitó a “enderezar” su vida, preponiéndole participar y prepararse como “Maestro de la Fe Cristiana” comúnmente conocido como catequista. Paulino se sintió protegido. Era la ayuda que tanto esperaba y anhelaba. Por ello, no dudó por ningún momento del aprecio, cariño, amistad, preocupación e interés por parte del sacerdote en su vida privada.

En otras palabras, no sólo encontró la imagen de la figura paterna que tanto buscaba desde su niñez, sino que también, era un claro ejemplo para reflexionar sobre sus actitudes y

resignificar sus valores personales. Por ello, aprovechó su tiempo al máximo y asistió a diversas reuniones para prepararse y formar parte del grupo de catequistas que estaban bajo la responsabilidad del clérigo.

Es así, que durante este largo proceso de aprendizaje y de formación, recibió una preparación técnica y pedagógica en los asuntos de la Iglesia Católica y sus Dogmas, a cargo de personas especializadas y profesionales.

En otras palabras, aprendió la forma de enseñar catecismo, sus orígenes, su historia, su visión e interpretación de la vida. Todo ello, dirigido a las niñas y niños que les daba clase.

Con base en lo antedicho, es su primer contacto con el conocimiento sobre el desarrollo infantil, de sus características filosóficas, psicológicas y pedagógicas, de las etapas de aprendizaje que presentaban los niños y niñas de todas las edades. Incluidos los de preescolar.

A raíz de esas experiencias, siempre le dio importancia a todas aquellas situaciones que le permitían crecer como individuo y como ser humano. Razón por la cual, aprovechó cualquier oportunidad para asistir y participar en toda clase de cursos de superación personal y Relaciones Humanas, entre otros afines.

Cursando su segundo año de secundaria se da cuenta de su predilección por impartir clases y enseñar a otros; experiencia tan significativa que años más tarde ejercería. Sin embargo, antes de interesarse por dicha actividad, siempre deseó ser abogado o médico.

c) Sus Inicios en la Política Estudiantil

Al llegar al tercer grado de secundaria, comienza a ser menos introvertido y se convierte en una persona popular al ser el Presidente de la Sociedad de alumnos y alumnas de su escuela. En esta etapa comienza a involucrarse más en los asuntos políticos con ideologías partidistas.

En ese devenir histórico de su vida establece relaciones con la FEY (Federación Estudiantil Yucateca) y recibe el apoyo incondicional para que en su carácter de militante pueda tener acceso a los beneficios y privilegios de la cúpula de dicho organismo.

En otras palabras, ésto le permite, por un lado, poder organizar diversos eventos deportivos, culturales y recreativos. Por el otro, negociar las calificaciones de los alumnos que reprobaban diversas materias incluido él.

Al finalizar la secundaria Paulino ya contaba con una amplísima experiencia en cuanto a técnicas y procedimientos de enseñanza, de organización, planeación y evaluación, así como,

en todo lo referente al ejercicio político que le comenzaba a abrir brecha en su devenir cotidiano. Sin embargo, el padre Lázaro Pérez, no le perdió nunca la pista y es por ello, que nuevamente insistió ser una influencia positiva en las decisiones del entrevistado.

Es por ello, que aprovechando las vacaciones de aquel curso escolar, lo mandó a estudiar al Instituto Mexicano Anglo-Español de la ciudad de México, D.F. dicha experiencia de viajar sería su primera oportunidad de salir por vez primera de su núcleo familiar.

Durante su trayecto a la Capital, conoció las ciudades de Campeche, Villahermosa, Veracruz, Tlaxcala y Puebla. En estas dos últimas, algunos de sus compañeros y compañeras catequistas tenían familiares, por lo que aprovecharon la situación para quedarse unos días y conocer bien la ciudad.

Al fin llega a su destino y se traslada juntamente con otro compañero a casa de los familiares de una compañera catequista quien los recomienda previamente para ser hospedados ahí. Posteriormente la situación comenzó a ponerse tensa por las actitudes y expresiones de celos que el dueño de la casa les manifestaba.

Incómodos por tal situación, deciden ponerse en contacto con el presbítero Jorge Tamariz quien era el Director del Instituto Anglo Español, quien de inmediato les proporciona el apoyo hospedándolos en un cuarto perteneciente a la parroquia de San Jacinto donde él era responsable. De igual manera, en el Convento de las Hermanas del Espíritu Santo adjunto a la parroquia, les ofrecieron sus alimentos durante el tiempo que permanecieron en la ciudad de México.

Durante las tres semanas que permaneció en la parroquia y lejos del seno familiar empieza a sentir la soledad y reflexiona con mayor madurez, los valores que hasta ahora había aprendido y que de alguna manera, le permitirían consolidarse como profesionista. Sin embargo, no imaginaba que en su hogar estaban ocurriendo una serie de acontecimientos desagradables con algunos miembros de su familia a causa del alcoholismo. Lo anterior lo descubre al llegar de su viaje.

d) Los Nexos, su Rompimiento con la Federación Estudiantil Yucateca y su Ingreso a la Normal

Retornando a Mérida Yucatán, y ya radicando nuevamente en esta ciudad, establece contacto nuevamente con la FEY. Pero esta vez, con el propósito de introducirse a las filas de dicho

organismo y convertirse en un miembro más de los que integraban la cúpula ideológica. Es decir, con los dirigentes del movimiento estudiantil.

Posteriormente a este evento en su vida, se convierte en un personaje reconocido con cierto peso político otorgado por el solo hecho de pertenecer a los “Hijos de la FEY” Dicha situación lo lleva a relacionarse con aquellos maestros que en cierto modo, ayudaban a pasar a los estudiantes diversas asignaturas.

Paulino se ve favorecido por dichas relaciones y pasa todas aquellas materias que eran un impedimento para su ingreso a la preparatoria, pues todavía tenía la inquietud latente de convertirse en abogado o médico. El salvoconducto era la simpatía y la amistad que desarrollaban políticamente con los líderes estudiantiles.

Por otra parte, el líder de la FEY, le ofrece al entrevistado su pase automático a la Normal, que en un primer momento él rechazó. Sin embargo, se abre la oportunidad para su ingreso a la preparatoria # 2.

Paulino desiste y rechaza la propuesta porque se acuerda de sus limitaciones para los estudios. Especialmente en matemáticas, química y física. Por tal motivo, prefiere pedirle su intervención nuevamente para ingresar a la Escuela normal Urbana “Rodolfo Menéndez de la Peña” ubicada en la colonia Cordemex del KM 8, carretera a Progreso Yucatán.

Posteriormente a dicho suceso, Paulino presentó ficticiamente el examen de admisión porque ya se encontraba en la relación de alumnos y alumnas que ingresarían a estudiar la Carrera de Profesor en Educación Primaria.

Mientras tanto, el destino le estaba preparando algunas sorpresas que le darían otro enfoque a su vida y que marcarían su destino como futuro docente.

De los dieciocho hijos de la FEY que “presentaron” examen en aquella ocasión, sólo terminaron la carrera tres o cuatro personas. Entre ellas, él.

Cursando su segundo grado de educación Normal, el entrevistado se da cuenta que comenzaba a pagar muy caro el pertenecer a la FEY y más aún, ser uno de los “hijos” En otras palabras, frecuentemente tenía que asistir a reuniones, eventos de todo tipo, así como tratar de convencer a otros estudiantes a formar parte del movimiento para tener el derecho de protección. Estos sucesos lo llevaron de nuevo, al borde de descuidar sus estudios y que bajarán sus calificaciones.

Es así como se da cuenta de que no quería convertirse en un estudiante de segunda y mucho menos en un profesionista mediocre como hay tantos. Ante tal dilema en sus proyectos de vida, rompe relaciones definitivamente con la FEY.

Ellos lo acusan de traidor y comienzan a hacerle la vida difícil. Sin embargo, Paulino logra deshacerse de sus ex compañeros y soluciona el conflicto de manera racional.

En sus semestres posteriores al rompimiento con el Movimiento estudiantil, pudo darse cuenta que la amistad era un gran valor humano que no requería de nexos políticos ni preferencias partidistas.

El recuerda con mucha gratitud la amistad que tuvo con un compañero de clase cuando cursaba el segundo grado de la Normal. Amigo con quien Paulino compartió casi los mismos problemas familiares. Estableciéndose un importante puente de comunicación muy estrecho y especial entre ellos. Sin embargo, a pesar de las similitudes existía un rasgo diferenciador: su amigo era adicto a las drogas.

Lo anterior, no fue ningún obstáculo ni impedimento para desarrollar su gran amistad. No obstante, aunque el amigo consumía drogas para abstraerse de toda realidad, siempre existió un claro ambiente de respeto a las ideas. Es por ello, que Paulino evita consumir las drogas en todo momento.

Muchas veces Paulino acompañó a su amigo a sus entregas de mercancía como cocaína, marihuana y pastas. En alguna ocasión, estando presente en las reuniones donde se consumía toda clase de estupefacientes, le ofrecieron consumirlas. Paulino un tanto incómodo, rechazó la petición.

No obstante, se preocupó seriamente para que su amigo dejara las drogas y encontrara nuevamente sentido a la vida. Nunca lo logró, pero el gran aprecio y amistad que mantenían nunca terminó.

Lo único que los separó fue el término de la carrera ya que Paulino tuvo que aventurarse a la ciudad de México para tratar de encontrar trabajo. Hasta la fecha no sabe nada de aquella amistad tan apreciada.

En síntesis, tuvo que enfrentarse en diversas ocasiones y etapas de su vida a la negativa de su padre por su deseo de superación, al rompimiento con los llamados “hijos de la FEY”, y lo más difícil, costearse él mismo la carrera que eligió.

Con el escaso tiempo que le quedaba después de salir de la escuela, obviamente, era casi imposible que se buscara un trabajo fijo o uno de medio tiempo que le permitieran sufragar todos sus gastos. Por ello, realizó trabajos eventuales como desyerbar casas, pintar puertas, rejas y ventanas. Algunas veces su padre lo contrataba en vacaciones de fin de semestre, como peón de albañil.

En este sentido, aunque en cierta forma, su padre no le costeó ni sus estudios de secundaria ni los de la Normal, le enseñó a ganarse sus centavos para subsistir. Por lo cual, está muy agradecido de ser actualmente un hombre responsable.

De igual manera, las malas rachas nunca se hicieron esperar. Tuvo que recurrir a situaciones muy penosas para él, como el tener que pedir prestado dinero a sus hermanos y hermanas para comprar su ropa, calzado y útiles escolares.

Hubo ocasiones en que el hermano que más lo ayudaba económicamente, cuando estaba alcoholizado y en compañía de sus amigos, aprovechaba para ridiculizar al entrevistado y echarle en cara que todo aquello que tenía puesto, era pagado con un oficio y que era obvio, que los estudios jamás le permitirían darse esos lujos.

Lo anterior, indignó mucho a Paulino y lo impulsó a partir de ese momento, a tratar de ahorrar lo más que se pudiera. Independientemente de la ayuda económica que le pudiera dar su mamá.

e) El Curso de Educación Preescolar

Por otra parte, al cursar el cuarto grado de educación Normal, Paulino siempre se preocupó por estar bien preparado. Ya no aceptaba ser uno de tantos, sino alguien eficiente. Sin embargo, según recuerda, nunca pasó por su mente ser maestro de primaria ni mucho menos, educador. Todo sucedió de manera circunstancial, sin buscarlo.

Aunque no se consideraba un magnífico estudiante siempre trató de romper esquemas preestablecidos por la sociedad, comenzando por su contexto familiar.

No sólo por la oposición de su padre para que se superara sino a todo lo que vivió siendo un hijo de la FEY y que en cierta forma, repercutía en el aprovechamiento y en el aprendizaje de las materias que cursaba.

La dura lucha que sorteó desde su niñez en cuanto a los estudios le reafirmó la idea de que las cosas se pueden lograr por más difíciles que parezcan, siempre y cuando, tengas muy

claras tus metas. Sin embargo, a pesar de que no se considera un intelectual especialmente en asuntos de análisis y conceptos, se convirtió en un autodidacta.

Paralelamente a sus estudios terminales, sale una convocatoria sobre un curso de educación preescolar, el cual, se ofrecía como alternativa para todas las alumnas de cuarto grado y que quisieran aventurarse en dicho contexto.

En esa ocasión, Paulino no había asistido a clase y una de sus compañeras lo inscribió al curso a sabiendas de que él no objetaría nada. Esto es, que estaba en constante búsqueda de aquellos cursos que le dieran las bases pedagógicas y psicológicas para sus prácticas y servicio social.

Al día siguiente cuando Paulino regresó a clase, su amiga le informó que estaba inscrito a dicho curso. Titubeó un poco antes de aceptar. Finalmente, se trataba de un curso; así que dejó sus temores a un lado y prosiguió. Afortunadamente también estaban inscritos dos varones más: Nelson Eddy Rosales Rendón e Ismael Granados Díaz.

La maestra Carmen Ligia era a la vez, la coordinadora del curso de educación preescolar y Directora del mismo nivel educativo en el Estado de Yucatán. Al principio quedó un poco desconcertada al observar que finalmente había tres varones decididos a romper los esquemas.

Una vez que pasó la sorpresa y expectación, les dio la bienvenida al curso. Probablemente, por experiencia, sabía que no terminarían dado el hecho de que la convocatoria se había dirigido al sector femenino de la Rodolfo Menéndez de la Peña. El tiempo pasó y los tres terminaron la currícula. Es así, como Paulino descubre que su vocación estaba precisamente en dicho nivel educativo.

f) En Busca de Trabajo

Al egresar de la Normal en junio de 1985, el entrevistado creía firmemente que tenía una plaza asegurada para trabajar. Sin embargo, la realidad fue otra. En otras palabras, nunca sucedió en su totalidad porque existía la fuerte creencia de que preescolar era sólo para mujeres. Por lo que a los tres varones se les negó toda posibilidad de trabajar en este campo como docentes frente a grupo.

Con la esperanza de trabajar lo más pronto posible, se traslada a la Secretaría de Educación Pública de la ciudad de Mérida Yucatán, situada en la colonia García Ginerés y observa en el Departamento de Preescolar y posteriormente en el de Primaria, una relación de

las personas que habían sido acreedoras a tal beneficio. Las autoridades dieron dieciocho plazas al Estado de México y al D.F. obviamente Paulino no estaba en la lista de los afortunados.

Impulsado a seguir adelante a costa de lo que sea, Paulino emprende un viaje a la ciudad de México en el mes de julio de 1985. Al llegar ahí, va en busca del clérigo Jorge Tamariz, quien como favor especial, le consigue acomodar en el Convento de las Monjas del Espíritu Santo. Dicho lugar servía a la vez como refugio de salvadoreños, guatemaltecos y hondureños.

Dos semanas después, coincidentemente en la SEP de esta ciudad, se topa con un grupo de compañeras egresadas de la misma Normal donde estudió, quienes lo invitan a trasladarse a la casa donde estaban viviendo. Dicha casa pertenecía a un General retirado de División de Estado Mayor quien acepta que se quede a vivir temporalmente con ellos, durante dos semanas.

Después de unas semanas de gestiones, gastos económicos, cansancio físico y moral, logra por fin, entrevistarse con el Secretario Particular del titular de Educación Pública, quien le da una tarjeta y lo envía a la ciudad de Campeche.

En el mes de septiembre de ese mismo año y ya con poco dinero, logra comprar un boleto de tren a esta ciudad, para entrevistarse con el Secretario de Educación de dicha localidad. Durante su viaje de cuatro días tuvo que ingeniárselas para no gastarse todo el dinero y poder comprar algo para comer.

Una vez que llegó a la ciudad de las murallas, algo sudoroso y cansado, sin pensarlo, se metió al mar a bañarse. Posteriormente se da cuenta que no salió limpio de su baño sino que estaba lleno de aceite. Pocos días antes, en ese lugar hubo un accidente en el que un buque perdió toneladas de petróleo.

No obstante, decidido se trasladó al SEP y se entrevistó con el titular estatal de esa dependencia educativa. Le mostró la tarjeta que le habían dado en México y creyó que en breve tendría la oportunidad de trabajar. Sin embargo, el Secretario estatal le mencionó que no le podía dar ninguna plaza porque el Sindicato se la quitaría. Le expuso que si hubiera llegado con plaza lo podía ubicar incluso en la misma ciudad. Por lo que le sugirió regresara a la ciudad de México para conseguirla.

Demasiado extenuado, triste, decepcionado y frustrado por lo que escuchó y sin ningún centavo para trasladarse al D. F. emprende su regreso a Mérida Yucatán en camión de segunda clase comprando un boleto con un dólar que le habían regalado días antes.

Al llegar a su casa, cansado del viaje y algo derrotado por no haber logrado su propósito, su madre le sugiere que ya no insista más y que mejor se dedique al oficio de su padre. Estas palabras, le inyectaron nuevos bríos a su deseo por trabajar. No esperó mucho. Trabajo quince días con su padre como peón de albañil, sólo por el hecho de conseguir juntar el dinero suficiente para emprender de nuevo su aventura.

A mediados del mes de septiembre de 1985, compra un boleto a la ciudad de Villahermosa Tabasco con la intención de probar suerte ahí. Pensaba que en caso, de no conseguir respuestas favorables a su petición laboral, sin ningún miramiento se trasladaría nuevamente a la ciudad de México. No imagina que se estaba gestando el inicio de una larga carrera profesional.

Estando en Villahermosa, se traslada a la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación de esa entidad federativa (SECUR) al Departamento de Educación Primaria. Sin embargo, no recibe un trato amigable por parte del Secretario de Educación Primaria Estatal de ese entonces, el Profr. Alfredo Rodríguez Rochér. La razón era evidente. No quería nada con campechanos y yucatecos.

Subiendo al segundo piso de aquel edificio, estaba el Departamento de Educación Pre-primaria (llamado así en esa época) Al llegar ahí, observó que había un aviso en donde se solicitaba personal para trabajar.

El creyó que tal vez, esa era la gran oportunidad que estaba esperando. Así que pidió una entrevista con la Directora de Educación preescolar la Profra. Rina Guadalupe Galán Acuña y le expone sus motivos y razones por las que desea tanto trabajar en dicho nivel educativo.

Después de algunos minutos de escuchar las peticiones por parte del entrevistado, la titular de ese departamento, toma una decisión algo precipitada y quizás motivada por aquella imagen de que ese trabajo era netamente femenino.

Asimismo le mortificaba el sólo hecho de pensar que un varón trabajase como docente de grupo. Sin embargo, Paulino le insistió una vez más, mostrándole todos los documentos que avalaban su preparación académica. Entre ellos estaba el Título de Educación Primaria, el

certificado de Educación Preescolar y los diplomas que había obtenido al participar en diversos cursos educativos.

Es así como ante tanta insistencia del entrevistado, la titular del departamento del nivel, decide arriesgarse a probar suerte y le da la oportunidad de trabajar. Esta era la primera vez que un varón ejercería como educador en el Estado de Tabasco.

g) Su Vida Laboral

A partir de este momento, las oportunidades llegaron. Ahora se daba cuenta de que aquel curso que estudió estaba siendo la llave del éxito para su vida profesional. Tan es así, que le encomendaron la tarea de conseguir a 20 personas para que trabajaran en el Estado. Para ello, regresa a Yucatán y sólo consigue llevar a 15 personas de las cuales dos eran varones: los profesores de educación primaria Efraín Casanova y Carlos Pérez Moguel (este último ya murió).

Es así como el 17 de septiembre de 1985 y después del apoyo que tanto necesitaba, se le otorgó la Plaza Estatal de subsidio Federal # 34 con Clave en un jardín de Nueva Creación en la comunidad de los Cenotes en Balankán, Tabasco y perteneciente a la zona escolar # 44, el cual, más adelante recibiría el nombre de “Justo Sierra Méndez” con clave 27 EJN01164W. Dicho contrato lo tenía que renovar anualmente.

Durante esa época se destacó por su dinamismo, entusiasmo y participación activa dentro de los cursos, de los Consejos técnicos y de su propio trabajo como profesor frente a grupo. Cabe señalar que en las escuelas pueden dar clase juntos maestros estatales y federales. La razón es que existe un Sindicato fusionado entre las dos fracciones.

El 16 de febrero de 1987 estando en una reunión de Consejo Técnico Sectorizado de la zona escolar a la que pertenecía, la Profra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera inspectora de la zona 22, le informa que se había hecho acreedor a una plaza definitiva. Aviso que entusiasmó mucho a Paulino. Al fin todos sus esfuerzos se veían coronados.

Paulino recuerda que la primera vez que se presentó en aquella comunidad, se enfrentó a diversos obstáculos de carácter socio cultural muy radicalizados y que no comprendería sino hasta el momento de establecer relaciones con los miembros de la comunidad. Especialmente con los padres y madres del plantel escolar al que llegó a trabajar.

En aquella ocasión, todos ellos le argumentaron que en principio, no querían que se quedara porque en un jardín de niños sólo ejercen la docencia mujeres y que no fuera bien

visto que un hombre sea el maestro de niños y niñas preescolares. Especialmente porque qué pasaría cuando alguna de sus hijas quisiera ir al baño; o bien, quién les aseguraba que no correrían peligro de ser víctimas de una violación.

En otras palabras había motivos muy fuertes para desconfiar. No sólo porque se trataba de un hombre o de los peligros que pudieran surgir, sino que además, no querían nada con maestros yucatecos o del CONAFE. Según el entrevistado argumentaban que en lo relacionado a este último asunto, los maestros que asistían a trabajar lo hacían de martes a jueves.

Estando como director encargado y como educador frente a grupo, se dio a la tarea de realizar visitas domiciliarias para tratar de formar tan siquiera un grupo escolar. Ante esta realidad, cabe señalar que en una primera reunión con la sociedad de padres y madres de familia, Paulino los logró convencer de sus ganas por trabajar y demostrar con hechos que sería la excepción a la regla.

No muy convencidos de lo anterior, los señores Felipe Reyes Cruz y Fidencio Arias Comisario y Presidente de la Sociedad de padres de Familia respectivamente, le dan como tiempo máximo tres meses para demostrar su capacidad. De lo contrario, solicitarían ante las autoridades educativas su cambio a otro lugar, o bien, llegando a los extremos, lo expulsarían de la comunidad sin ningún remordimiento.

Con el tiempo en contra, comienza a trabajar de inmediato en un jacalito de paja donde no existía ningún tipo de material didáctico para desarrollar sus actividades escolares. Por lo que hace uso de todos aquellos materiales de reuso que la misma gente tiraba en el suelo, es decir, botellas, corcholatas, palitos, entre otro más.

Al término del plazo de los tres meses, los padres, madres de familia y autoridades comunales estaban realmente sorprendidos por los resultados en tan poco tiempo. Por lo que se comprometieron a ayudarlo en cuanta actividad se propusiera para el beneficio de la escuela y la comunidad. Nunca imaginó que sus grandes opositores serían sus más grandes amistades.

Posteriormente de haber fundado la escuela y de haber obtenido la confianza de la comunidad, tiempo después, tuvo bajo su responsabilidad, a una educadora con quien trabajó sin ningún problema.

Todo lo acontecido hasta ese momento le hizo reflexionar seriamente sobre su función social como docente; es decir, que cuando uno realmente quiere ejercer una profesión o un

oficio determinado, su mejor credencial de presentación, es su propio trabajo. No bastaba con decirlo sino demostrarlo con hechos. Aunque las apariencias demostraran lo contrario. En otras palabras, no sólo estaba en tela de juicio su capacidad como profesor sino también su imagen como educador varón en un contexto feminizado.

En referencia a este último comentario, mientras Paulino trabajaba en la comunidad de los Cenotes, vivió en una Casa Magisterial donde su compañero con el que compartía el cuarto, era homosexual. Ese sólo hecho bastó para que la gente creyera, asociara y justificara en cierta forma, que tal vez, Paulino trabajaba como educador por ser homosexual y no por su deseo de ejercer la docencia como un profesional de la educación. Sin embargo, estaba decidido a trabajar duro para tratar de cambiar dicha imagen.

Por otro lado, aprovechaba la mayoría de las veces, viajar a la población de Villa del Triunfo para realizar algunas compras personales y en ocasiones, quedarse a dormir en una casa de Huéspedes.

Transcurrido un año desde que llegó a la población, la gente ya lo apreciaba y respetaba lo suficiente. Su trabajo estaba evidenciando su entusiasmo, su dedicación y su responsabilidad por todo lo que había logrado en tan poco tiempo con las niñas y niños de esa comunidad. Nunca antes, alguna maestra o maestro se había comprometido así.

Por ello, cuando en algunas ocasiones su cheque tardaba en llegar y no tenía dinero para sufragar sus gastos personales, la misma gente le ofrecía incondicionalmente su apoyo. Es decir, lo invitaban a sus casas a desayunar, comer y cenar.

Cierto día, cuando Paulino estaba dando clase, llegó a su escuela la inspectora de la zona la Profra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera. No se trataba de una visita técnica pedagógica normal. La intención era informarle al entrevistado que preparara y pusiera toda la documentación en orden porque había llegado el momento de partir a otra localidad.

Un poco desconcertado al principio por el anuncio, Paulino comprendió que el momento que tanto anhelaba, por fin, había llegado. Ahora el problema era informarles a los padres y madres de familia. Por ello, convocó a una reunión ese mismo día aprovechando la visita de la autoridad educativa.

La inspectora les informó a los padres de familia que era inminente el cambio de Paulino a otra comunidad. No fue fácil para éste, dejar aquella población. Existían lazos muy fuertes con los lugareños. Llegado el momento de partir, los padres y madres de familia le

ofrecieron gallinas, ganado, techo, comida y hasta una mujer para que formara su familia con tal de que no se fuera. Situación demasiada tentadora para el ego de un hombre solo.

Durante el viaje a su siguiente centro de trabajo, evoca el recuerdo de una de las tantas anécdotas vividas con sus alumnos y alumnas en la comunidad de los Cenotes; cuando recién había llegado. El argumenta que era demasiado impositivo e impaciente. Además de no contar con la experiencia suficiente ni con los recursos técnicos y pedagógicos para lograr realizar una práctica docente eficiente.

En aquellos tiempos, él acostumbraba a aplicar la disciplina con cierto grado de autoritarismo como lo hacían los maestros y maestras de educación primaria. En otras palabras, les jalaba a los pequeños las orejas, el cabello, los hincaba, los ponía a recoger basura, entre muchas cosas más, cuando consideraba que la falta lo ameritaba.

Es más, los mismos padres o madres les pedían a los maestros y maestras que les aplicaran toda esa clase de correctivos si sus hijos e hijas no cumplían con las tareas o se portaban mal.

Es importante mencionar que los usos, prácticas y costumbres de esas regiones rurales del Estado de Tabasco son así. Culturalmente, la gente mayor sanciona a los pequeños con palos, cabillas y cinturones. Por lo tanto, no ven como una agresión el hecho de que un docente castigara de esa manera. Es más, si lo ejecutaba el maestro o maestra, era con una intención totalmente educativa.

Paulino considera que aún en la actualidad, siguen existiendo docentes que realizan esas prácticas. Sin embargo, también recuerda, que tuvo que estudiar y leer más sobre el aprendizaje y desarrollo infantil así como también, el acercarse a preguntar a otras educadoras la manera como ellas empleaban la disciplina escolar sin caer en tales extremos.

Por otra parte, cuando llega a su nuevo destino y se baja del camión, se pone como meta principal que no importa cuántas veces tendría que comenzar de nuevo. Lo importante era aceptar los retos que le ponía o imponía la misma vida. Y reconocer como consecuencia, que se estaba dando un momento histórico dentro del propio nivel preescolar al tener entre sus filas al primer hombre como educador de niños y niñas pequeñas del Estado de Tabasco.

El 17 de febrero de 1987, le otorgan la plaza federal con clave 11079321E0181/270081. No tiene la necesidad de viajar. Sólo se hace el papeleo administrativo ya que sigue trabajando en el jardín de niños “Esperanza Iris” en la comunidad Ejido el Limón y

perteneciente al municipio de Balankán Tabasco. Aquí llegó en sustitución de la educadora Guadalupe Domínguez Marín y bajo la responsabilidad de la misma inspectora Profra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera.

En esta escuela, los padres y madres de familia lo aceptaron sin tanto problema. Sin titubear se puso a trabajar inmediatamente con mayor entusiasmo. Sin embargo, no imaginaba que estaba a punto de gestarse el inicio de una relación amistosa que más adelante le daría un giro a su vida personal.

Durante el mes de octubre de 1986, trabajando en la comunidad y lógicamente como hombre joven y soltero, tenía amistad con grupos de muchachas y muchachos con los cuales acostumbraba salir a pasear y platicar. Una de estas amigas le presenta a su hermana de nombre Audeliva.

Aunque en cierta forma Paulino se rehusaba a dejar su vida de soltero, la soledad era una situación que ya no le estaba gustando. Comenzó a sentir la necesidad de tener una pareja con quien compartir sus alegrías y tristezas, quien le hiciera de comer y lo atendiera. En fin, con quien compartir su vida.

Después de un año de noviazgo, Paulino formaliza su relación con Audeliva del Carmen Martínez Moguel y se la pide en matrimonio a su suegro. Sin embargo, el padre de la novia no estaba muy de acuerdo con la idea del matrimonio porque según él, consideraba que por el sólo hecho de ser maestro, podía con toda facilidad ilusionar a su hija y después abandonarla por otra.

Con el paso del tiempo, las relaciones mejoraron con el papá de su novia y el 18 de Diciembre de 1987 Paulino y Audeliva contraen matrimonio. A partir de ese momento empiezan a surgir diversos problemas que meses más tarde empeorarían la relación y repercutirían en las relaciones laborales del entrevistado.

h) Su Problema de Alcoholismo

Sin pretenderlo, su problema con el alcohol comienza a raíz de ir a tomar esporádicamente sus cervezas. Posteriormente, reuniéndose con los amigos después de algún curso o del trabajo. Cada vez, era mayor la frecuencia con la que se ausentaba de su casa y los problemas con su esposa aumentaban considerablemente.

Paulino nunca se dio cuenta en qué momento sucedió todo; ni mucho menos, las consecuencias de su forma de beber sino hasta el momento de tocar fondo.

Estando trabajando en el J. de N. “Esperanza Iris” le ofrecen cambiar de actividad. Es decir, le ofrecen la oportunidad de trabajar como consultor técnico. Sin embargo, no se concreta el proyecto, en un primer momento.

En el año de 1988, lo comisionan para hacerse cargo de un programa de alternativas educativas para zonas urbano- marginadas del estado de Tabasco. Normalmente se reunía en Tenosique con las supervisoras de las zonas escolares 35, 36 y 38.

Más adelante el 23 de agosto de 1989, la Inspectora General del sector 2, Profra. Olivia Núñez de Marín, le informa al entrevistado que se tendría que presentar en el departamento de preescolar para tomar posesión como consultor técnico del nivel. Dicha orden estaba firmada por la Jefa del Departamento de preescolar la Profra. Guadalupe López de los Santos.

En ese Inter, comenzaba esporádicamente a beber. Sin embargo, todavía no se recrudecía el problema.

Ya como consultor técnico, viajaba constantemente a dar orientaciones pedagógicas a las educadoras en los consejos técnicos previa solicitud de las inspectoras. Había veces que coincidían dos zonas escolares.

En los meses de mayo y junio de ese mismo año, es comisionado en el Jardín de Niños “Nelly Zentella de Godea” situado en la población de San Pedro del municipio de Balankán, para investigar los motivos que ocasionaron que dos educadoras, una campechana y la otra yucateca (directora) se pelearan. Según recuerda, fue a causa de que la educadora campechana estaba embarazada y ya tenía su licencia médica. No obstante, Paulino permaneció ahí para sacar adelante al grupo de tercer grado de aquella compañera.

La inspectora de este plantel educativo era la Profra, Rosa María Crisanti Cámara y la directora era la Profra. Ana Rosa Collí Matos.

El 23 de agosto del 89, se traslada a la comunidad de Villa Quetzalcoátl al Jardín de Niños “Quetzalcoátl” durante todo un curso escolar.

Tres meses después, lo mandan al Jardín de Niños “Margarita Maza de Juárez” con clave 27DJN0182M de la comunidad Villa del Triunfo para cubrir durante un periodo de tres a cuatro meses a una educadora. La directora era la Profra. Judith Montero Soria.

En el año de 1990, le ofrecen el puesto de Orientador Técnico y lo invitan a participar en un programa de televisión del canal trece local, en una confrontación entre el nivel primario

y el de preescolar. Evento denominado “Vinculación académica entre preescolar y primaria” Posteriormente a ello, en un curso llamado “mujeres en acción para la superación profesional”

Meses más tarde, dando un curso a las compañeras y compañeros educadores de la zona escolar que atendía como asesor técnico, al finalizar la sesión de ese día, los docentes y él se fueron a celebrar a un bar turístico de nombre “La Flor de la Caña”. Las horas pasaron y sus acompañantes se retiraron del lugar y él se quedó mayor tiempo. Es más, no se había dado cuenta que aquellas personas se habían ido sin pagar la cuenta.

Al día siguiente y como consecuencia lógica, tenía que volver a sesionar en el curso. Sin embargo, se presentó al lugar con ropa inadecuada para trabajar y con aliento alcohólico. Afortunadamente para él, afuera se encontraban un grupo de inspectoras con las que sostenía una sólida amistad y que trabajaban con él en el Departamento de Preescolar. Estas maestras hablaron con Paulino y lo invitaron para que se retirara del lugar. Aconsejándole que durmiera bien y retornara ecuánime al día siguiente.

Tratando en lo posible, de que nadie notara que se estaba agudizando su problema buscaba la forma de no tomar durante su jornada laboral. Esto le permitió durante un tiempo, desarrollar y ejercer su actividad sin la preocupación de ser descubierto.

Paralelamente a todo lo anterior, sus largas ausencias del hogar y sus prolongadas salidas a tomar, fueron agravándose. Llegó el momento en que Paulino necesariamente necesitaba ingerir un trago de alcohol. En otras palabras, se hizo de un grupo de “amigos” de parrandas.

Otro recuerdo amargo fue cuando su esposa le pedía que trajera la leche, medicina o pañales de su recién nacida hija primogénita. Se ausentaba por tres o cuatro días sin que se supiera nada de él. Cuando regresaba su cónyuge con justa razón, le recriminaba por su inconsciente forma de tomar y más aún, por no querer darse cuenta que aquellas personas con quien tomaba, sólo lo hacían por interés y no por amistad.

Obviamente en sus momentos de sobriedad trabajaba normalmente en su centro de trabajo. Sin embargo, se suscitaron dos sucesos relevantes. El primero, sin mayor problema ya que cuando estaba tomado lo hacía con algunos pobladores de la comunidad dentro de sus casas. En tal sentido, su proceso de recuperación no se notaba. Puesto que se lavaba la cara y

se iba a trabajar. El segundo problema, fue uno de los incidentes que más le afectaron emocionalmente.

Este último se le presentó cuando dando clase, no se le había pasado el efecto del alcohol. Entonces, encerró a sus alumnos y alumnas bajo llave y se dispuso a sentarse bajo la sombra de un árbol que estaba en el patio de la escuela.

En ese momento, llegó el presidente de la sociedad de padres y madres de familia quien detectó su estado y le preguntó por los niños y niñas que atendía. (Cabe mencionar que en este momento era un docente) Paulino trató de justificar por qué se encontraba ahí sentado. Argumentó que tenía calentura y le dolía mucho la cabeza. Por lo que se tomó un par de aspirinas para disimular.

Los meses y los años pasaron. Tres años para ser más específicos. Del 87 al 90. Por no darse cuenta de que estaba enfermo y por no aceptar ninguna clase de ayuda, estuvo a punto de perder su trabajo y de que su imagen como educador se viera dañada al máximo.

En varias ocasiones cayó enfermo y se resistía a creer que las personas con quienes tomaba estaban con él por mero interés. Hasta que un día, dañado seriamente de los riñones, no tenía dinero para comprar los medicamentos.

Entonces, él muy confiado y adolorido, visitó a aquellos individuos con el objetivo de pedirles prestado dinero. Vaya sorpresa que se le presentó. En ese momento observó que se guardaban de él o simplemente le decían que no tenían dinero para prestarle.

Derrotado y desilusionado por los acontecimientos habló con su esposa prometiéndole que haría hasta lo imposible para dejar de beber tan descontroladamente. Sin embargo, su esposa una vez más, no le creyó.

Fungiendo todavía como asesor Técnico el 01 de mayo de 1991, se suscita un problema con Pagaduría. El motivo fue que en una ocasión siendo él habilitado, tenía que viajar por horas para llevar la nómina desde Balankán hasta la ciudad de Villahermosa. Sin embargo, aquella vez, no se encontraba una de las educadoras que habilitaba. Por lo que el padre de esta compañera firmó para que se lograra meter a tiempo la nómina; lo cual no se logró, porque no se la aceptaron en pagaduría por no ser la firma de la trabajadora.

Ante tal situación, un diputado local, arma tremenda discusión en dicha dependencia y exige que se solucione el problema anterior. Días después la jefa del departamento de Preescolar mandó a llamar a Paulino, que a partir de ese momento, era destituido de su comisión como asesor técnico y que necesariamente tendría que incorporarse a su centro de trabajo.

Sin embargo, considerando todo lo que había hecho por el nivel, le dieron la oportunidad de escoger. Es así, como él decide regresar a la comunidad de los Cenotes al Jardín de Niños “Esperanza Iris” de la comunidad donde vivía con su familia.

Ese asunto lo deprimió mucho y recurría al trago como la solución de todos sus males. Al día siguiente se presentó al plantel educativo que ahora estaba a cargo de la directora encargada Profra. Martha Hernández Manzanero y quien era sobrina política de la jefa del sector Profra. Olivia del Carmen Núñez.

Trabajó sin ningún problema durante corto tiempo hasta que la directora de su escuela, le exigió que del concepto de material didáctico que a Paulino le pagaban en su cheque, comprara para la escuela todo el material plástico y educativo que requerían los grupos. Ante tal situación, Paulino se enfrentó con ella y el problema llegó a oídos tanto de la inspectora Profra. Rosa María Crisanty Cámara como de la propia jefa de sector.

Finalmente el conflicto se solucionó en el momento en que el entrevistado le argumentara a su jefa que a todos les pagaban ese concepto y que cada quien era libre de decidir en qué gastarlo. Por lo tanto, nadie lo iba a obligar ni mucho menos decir en qué invertirlo.

Esta situación adversa le permitió encontrar la ayuda requerida. En una ocasión, un señor lo invitó a una reunión del grupo de Alcohólicos Anónimos quienes sesionarían esa misma noche. Un poco desconcertado y titubeante aceptó asistir. Sin embargo, no pasaba por su mente que sería el salvavidas que le ayudaría tiempo después a recuperar su vida.

i) El Inicio de una Nueva Vida

Paralelamente al asunto anterior, y después de haber prestado sus servicios durante ocho años en la comunidad donde vivía, a Paulino le llega la noticia de que muy pronto se le presentaría la oportunidad de regresar al Estado de Yucatán, con motivo del cambio de adscripción a otro centro de trabajo. Esta situación le causa mucha alegría por un lado, pero también tristeza ya

que el momento de que su esposa se desprendiera totalmente de su familia biológica, era inminente.

Es por ello, que le plantea a su esposa el asunto de una manera sutil, con el propósito de prepararla emocionalmente una vez que llegara el tiempo de cambiarse de lugar de residencia. En un primer momento Audeliva se niega tajantemente a dejar a su familia biológica, pero esto con el tiempo mejoró, ya que poco a poco se fue adaptando a su nueva vida de casada. Para ese entonces, vivían con ellos sus hijos Rosa María (30 agosto 1988), y su hijo Miguel Alejandro (6 julio 1990); ella tenía un embarazo de cinco meses y pronto nacería su hijo Emmanuel de Jesús (9 dic 92).

Con base en lo antedicho, el matrimonio se dispone a realizar previamente, un viaje vacacional hacia la ciudad de Mérida, Para ello, compran los boletos del autobús que los llevaría hasta su destino. Sin embargo, no imaginaban que sufrirían dos desagradables experiencias. La primera, en agosto de 1992 en el tramo Champotón – Escárcega (municipios del Estado de Campeche) y la segunda, en el mes de octubre de ese mismo año, en el tramo Tenosique – Balankán (municipios del Estado de Tabasco.).

En ambos sucesos, los asaltantes despojaron a todos los pasajeros de sus objetos de valor. Sin embargo, en el caso del último asalto, uno de los delincuentes era oriundo de la comunidad donde vivía Paulino (Cenotes).

A primera vista y en cuestión de segundos ambos se reconocieron. Asunto que le preocupó mucho a Paulino porque creyó que por ese solo hecho de identificar a uno de los cacos, sufriría una muerte inevitable. Afortunadamente sólo le pidieron su cartera y reloj.

Por otra parte, cuando deciden vivir en Mérida Yucatán como consecuencia del cambio de adscripción otorgado de estado a estado en septiembre del 92, y no teniendo un lugar estable para vivir con su esposa e hijos, su padre le cede, por cinco años, una habitación de su casa.

Al término de ese lapso, Paulino cancela por razones económicas, su contrato de vivienda en el Fraccionamiento Francisco de Montejo. Por lo que su hermana Gloria Patricia, por haber obtenido su esposo un crédito hipotecario del INFONAVIT en el fraccionamiento Juan Pablo II - Brisas, le vende en \$16, 000,000 (de aquella época) un pedazo de terreno que a ella le habían otorgado por herencia. En dicho espacio Paulino fue construyendo lentamente su casa.

Una vez terminada, procuró que su esposa se adaptara a su nueva vida y hogar. Sin embargo, fue una situación difícil de lograr porque se sentía sola y lejos de su tierra natal.

A pesar de los esfuerzos de la familia biológica de Paulino por crearle un ambiente agradable a ella, siempre se mantuvo al margen y alejada de los acontecimientos familiares. Normalmente se la pasaba viendo programas de televisión o escuchando música mientras hacía sus quehaceres domésticos y cuidaba a sus hijos Rosa, Miguel Alejandro y Emmanuel de Jesús.

Con la llegada de Cristal Guadalupe (18 junio 1995) el panorama familiar pareció cambiar. Sin embargo, la actitud de Audeliva fue la misma, es decir una total indiferencia y apatía a las problemáticas familiares en lo relacionado a la comida, los estudios, la disciplina, entre otros más aspectos.

Con base en lo antedicho, su esposa esperaba a que Paulino llegara del trabajo para informar de lo sucedido en el día con respecto a sus hijos e hijas o bien, antes de que se fuera a su jornada laboral le preguntaba qué era lo que él quería comer ese día.

Todo ello en su conjunto molestaba al entrevistado ya que venía cansado y asoleado del trabajo. Por lo tanto, lo menos que esperaba al llegar a su casa, era no ser molestado con tantas acusaciones; argumentando que a ella le correspondían las labores domésticas y el cuidado de los hijos mientras él daba clase. Infinidad de veces discutió estos asuntos con su esposa, sin lograr resultado alguno.

Con respecto a sus hijos e hijas, pero especialmente los varones, se daba muy seguido la situación de que al momento de llegar del trabajo y preguntar por ellos, su esposa le exponía, que no querían obedecerla y se iban a jugar maquinitas en la tienda de la esquina.

Asunto que realmente molestaba al profesor porque ella no estaba mostrando autoridad alguna; es decir, por un lado, prefería dejar que sus hijos permanecieran en la calle con tal de que pudiera realizar sus actividades y por el otro, creía que era una función propia del hombre como jefe de familia.

Paralelamente dentro de la dinámica familiar, la situación económica de Paulino no era muy buena en aquel entonces, porque tenía que gastar en pasajes para ir a trabajar y por ende, las deudas fijas y contraídas lo estaban asfixiando. Sin embargo, para poder sortear esos inconvenientes hacía “chambitas” ayudando a sus hermanos o a su papá como peón de albañil.

Paradójicamente la historia se repite pero ahora con otro enfoque de vida que aunado con la actitud de su esposa, realmente la situación se estaba tornando verdaderamente difícil.

Hasta ahora, con cuatro hijos que requerían de amor, atención y disciplina, era evidente que los gastos económicos y los problemas familiares fueran en aumento por las múltiples deudas. Sin embargo, y a pesar de todas las adversidades, Audeliva comienza a sentir la necesidad de ir a ver a sus padres.

Había pasado mucho tiempo, la soledad y la tristeza la embargaban a pesar de estar con sus hijos y esposo. De una u otra manera, planearon ese tan anhelado viaje que fue un estimulante muy significativo y que vino a inyectarle nuevos bríos a su relación matrimonial.

Como consecuencia de aquella decisión, cuando regresaron tuvieron que enfrentarse de nuevo a la realidad, a los gastos, a las deudas ocasionadas por el viaje, a la cercanía del inicio de cursos, a la compra de útiles, y calzado. Paulino se vio en la necesidad de buscar trabajo o hacer “chambitas” eventuales para mitigar su crisis financiera.

A partir de esas experiencias, el entrevistado decide que sería muy benéfico realizar reuniones familiares en diferentes épocas del año para analizar diversas situaciones de la vida cotidiana y donde estuvieran tanto sus hijas e hijos, como Paulino y su esposa. Se acostumbraba antes de inicio de los cursos escolares hacer una. Posteriormente dos más, una en los meses de enero o febrero y la última en el mes de mayo.

Lo anterior, suponía que por el sólo hecho de reunirse y analizar los problemas entre todas y todos los integrantes, cada quien asumiría su compromiso y responsabilidad para poner en marcha los acuerdos establecidos. Estas reuniones, a la vez permitían la sana convivencia, comunicación, entendimiento, comprensión y un mayor acercamiento por parte de los padres hacia sus hijos e hijas y viceversa.

En síntesis, quedaba abierta la posibilidad de hablar de distintos temas relacionados con la sexualidad, los peligros a los que cada quien se puede enfrentar en la vida, entre muchos más.

Por otra parte, muchas veces se vieron en la necesidad de discutir a quien de los dos le corresponde o no, la responsabilidad de proveerles a sus hijas e hijos de todo lo necesario como alimentación, calzado, ropa, juguetes y cuidados.

En esa ocasión, Paulino le compró ropa a su hija Cristal. Cuando regresó al hogar y muestra lo adquirido, su esposa, le expresa su desagrado al respecto. En ese sentido, Paulino

le propone que ella se encargue de comprar lo de las niñas y él compraría las cosas de los varones. Lo mismo sucedió en lo referente a los juguetes y sobre los temas que tienen que ver con la sexualidad.

De igual manera, el entrevistado recuerda infinidad de sucesos que ha vivido con su familia. En una ocasión, salió con ellos y ellas a comprar ropa al centro. Su esposa y su hija Rosa entraban a cada uno de los establecimientos a mirar qué vestimenta podían y querían comprarse. Sin embargo, no se decidían y hacía que Paulino se impacientara por esperarlas. Mientras tanto, él y sus hijos varones, se trasladaban a comprar su ropa y terminaban de hacerlo en poco tiempo.

El tiempo pasó, y sus hijos e hijas crecieron. Así como los problemas económicos y familiares a causa de las múltiples deudas. Ante esto, contacta al Sr. Albert Cervera dueño de una distribuidora de libros pedagógicos (DIPES) establecimiento ubicado en la calle 66 entre 69 y 71, quien le propone formar parte del equipo de promotores culturales que están bajo su mando.

Paulino acepta la invitación y comienza a vender libros y enciclopedias Océano y Trillas, en la comunidad de Chuburná Puerto donde trabajaba. De esta manera, encuentra un trabajo eventual para obtener dinero y comenzar a solucionar momentáneamente sus problemas.

La decisión anterior fue motivada por el nacimiento de su hija Paulina del Carmen el 19 de mayo del 2001 y verse en una situación bastante dura.

Las compañeras que trabajaban con él en la comunidad de Chuburná Puerto, las profesoras Miriam Pech Cupul y Raquel Lizama Uc, le proponen a Paulino visitarlo en su casa para conocer a la pequeña recién nacida. Ante ello, se ponen de acuerdo y las lleva a su casa. Sin embargo, aunque su esposa es reservada y sería convivió con ellas en lo más esencial.

Nadie imaginaba que poco tiempo después, se suscitaría un problema entre Paulino y sus compañeras a causa de su decisión de no ir a trabajar porque se había enfermado su hija. Como respuesta, Audeliva le dijo enfáticamente al entrevistado que por ningún motivo quería que las invitara de nuevo a su casa.

En las vacaciones de verano del 2002, la familia entera viaja nuevamente a Balankán Tabasco a visitar a la familia de Audeliva.

El matrimonio Chan Martínez está integrado por sus 5 hijos: Rosa María de 17 años, Miguel Alejandro de 15, Manuel de Jesús de 13, Cristal Guadalupe de 10 y Paulina del Carmen de 4 años de edad.

j) La Vida Actual

En el mes de septiembre de 1992, le otorgan su cambio de adscripción de estado a estado, con la clave presupuestal 11017982100'0E0181000310287 al J. de N. "Cecilio Chi" con clave 31DJN0165I localizado en la comunidad de Temozón Oriente y perteneciente a la zona escolar # 27 de Valladolid Yucatán.

En dicho plantel fungió la doble función, es decir como docente y como director encargado durante un año. Bajo su responsabilidad estaba al mando de dos educadoras, una que vivía en la ciudad de Mérida y la otra en Valladolid. La primera participaba y cooperaba con todas las actividades que se organizaban. En cambio la segunda, Profra. Anel Díaz, le dificultaba las cosas a Paulino generándole múltiples problemas con los padres y madres de familia.

Infinidad de veces la docente llegaba tarde argumentando que el transporte era la causa de sus retardos. Además, les presumía frecuentemente que su nivel académico era Licenciada en Educación preescolar.

Por otra parte, nadie le podía decir cómo optimizar su jornada laboral con los niños y niñas que atendía. Ante tal panorama, Paulino se vio en la necesidad urgente de aplicarle una sanción administrativa la cual estaba avalada por la inspectora de la zona la Profra. Rosa Alba Cetina Quiñónez quien sabía del conflicto laboral.

Paulino le hacía la observación, por un lado, de que ella recibía un sueldo para cumplir con un trabajo y que no hacía. Por el otro, él y su otra compañera quienes viajaban desde Mérida, siempre cumplían con su horario y con sus responsabilidades.

En otras palabras, en distintos momentos, el entrevistado viajaba desde las cuatro de la madrugada para llegar a tiempo. Antes de las seis llegaba a la escuela y dormía ahí hasta las siete de la mañana hora en que abría la reja de entrada para esperar a que llegaran sus compañeras y posteriormente, a las ocho el arribo de los alumnos y alumnas.

Cierto día las madres y padres de familia se acercaron a Paulino para pedirle que gestionara el cambio de aquella educadora porque no les tenía paciencia a sus vástagos. Argumentaron que les gritaba constantemente además que los propios niños y niñas no

querían asistir a la escuela a causa de ella. Con la intervención de la inspectora se pudo resolver satisfactoriamente el asunto y dejarlo en el baúl de los malos recuerdos.

Después de todas esas situaciones laborales todo volvió a su cauce y más porque el 28 de octubre de 1993, le otorgan su cambio de adscripción a la comunidad de Tekal de Venegas al Jardín de Niños “Lol Tun” con clave 31DJN0160N y perteneciente a la zona escolar # 23 de Izamal producto de los movimientos geográficos de zona a zona.

Durante todo el tiempo que hizo en esta comunidad y por ende, en la zona escolar, Paulino siempre se destacó por su dedicación al trabajo con niños y niñas preescolares; ganándose el aprecio y el respeto de sus propias compañeras de trabajo, de la zona, de los padres, madres, alumnos y alumnas.

La supervisora en aquel tiempo, era la Profra. Aurea Frineé Innete Soberanis. Maestra de rígidos principios y valores que difícilmente se le complacía administrativamente. Por lo general, cuando hacía sus visitas técnicas pedagógicas, discutía con el entrevistado que las rutinas de Educación Física eran una rotunda y total pérdida de tiempo; que mejor se dedicara a trabajar.

En otras palabras, nunca estaba de acuerdo con nada ni con nadie. Siempre imponía su criterio. Esto naturalmente no lo aceptaba Paulino quien de una manera inteligente trataba de justificar su trabajo ante las exigencias de la inspectora. Infinidad de veces discutió con ella por tratar de convencerla teórica y prácticamente. Sin embargo, todo era hueco porque ella misma se contradecía en las reuniones de Consejo sectorizado.

Por otra parte, aprovechando su estancia en Tekal de Venegas, se le presentan dos oportunidades. La primera, convertirse en el Secretario General Delegacional (D- I- 43) de la zona por parte del Sindicato Nacional de los Trabajadores al servicio de la Educación, Sección 33 y la segunda, el participar como abanderado de esa zona escolar en los movimientos magisteriales en busca de aumentos salariales. Es decir, se buscaba pasar de un tabulador del 60% a otro del 100%.

En una ocasión, estando en el poblado de Izamal encabezando una marcha de protesta magisterial, fue aprehendido y llevado a la cárcel municipal. Ahí estuvo por un lapso de media hora hasta que lo dejaron en libertad una vez que el movimiento había cesado y se había aclarado su situación con el apoyo de los mismos compañeros maestros de esa localidad.

Cualquier otra persona pensaría que aquel incidente le bajaría la guardia. Sin embargo, eso le dio más fuerza para enfrentar la adversidad. A estas alturas de su vida ya había vencido diferentes y verdaderos problemas económicos, familiares y de salud.

Años más tarde, el 27 de febrero de 1997 ingresa en sustitución de la Profra. Roxana Escalante, a la zona escolar # 11 con sede en el puerto y ciudad de Progreso Yucatán, a cargo de la Profra. Nidia Guadalupe Sosa Pérez quien le asigna el Jardín de Niños “Eligio Ancona” con clave 31DJN0199Z de la población de Chuburná Puerto. La jefa del Sector 01- T es hasta la fecha (2005) la Profra. Lía Genny Cámara Blum y la directora encargada la Profra. Miriam Pech Cupul oriunda de esa comunidad.

Paulino comienza a trabajar con ahínco y dedicación sin importarle cómo percibía la gente la imagen de un hombre desempeñando su tarea en un ambiente considerado para mujeres. Con la experiencia obtenida en los contextos rurales de Tabasco, pudo ganarse en poco tiempo la confianza de los padres y madres de familia. Zona dedicada a la pesca y gente con ideas radicales pero amigables.

Como parte de su deseo por demostrar su capacidad como educador, en un festival de primavera organizado por su escuela, participa con sus alumnos y alumnas vestido de pollito. Suceso que causó hilaridad entre sus compañeras de la zona y que constantemente es recordado por aquella acción. Es decir, no imaginaban que un hombre podía ser capaz de realizar tremenda actividad ante los ojos de las y los demás.

Acostumbrado a perseguir y a consolidar sus ideales, conforma un pequeño equipo de fútbol con sus alumnos varones y los prepara físicamente para jugar. En otras palabras, tenía la firme intención de participar en competencias ínter escolares con su equipo. Para ello, habla con otras compañeras educadoras de la zona que trabajan en Progreso y les propone el asunto. Después de un tiempo razonable de espera comienza la organización de un mini torneo de fútbol entre las escuelas participantes como los J. de N. “Juan Crisóstomo Cano y Cano”, “Juan Miguel Castro” y su centro de trabajo “Eligio Ancona”.

Otro recuerdo memorable fue cuando organizó a sus madres y padres de familia para elaborar unos sombreros enormes y simular que los niños y niñas eran enanos. Recuerda que participó con ese número en un festival y exposición de juguetes navideños en el centro de zona (Juan Miguel Castro) en 1998.

Dicha caracterización arrancó los aplausos de todos y todas las presentes que asistieron ese día al evento de la zona y que como consecuencia lógica, hizo que la inspectora de la zona lo felicitara por su creatividad.

Sin embargo, no todo es felicidad. La misma vida le pone obstáculos a vencer. Este es el caso de un problema que se suscitó entre Paulino y sus compañeras a causa de la enfermedad de su hija Paulina del Carmen.

Cierta mañana, dispuesto a salir para su trabajo, su esposa le informa que su hija está bastante enferma y que requiere de atención médica inmediata. Por tal razón, el entrevistado se comunica por teléfono con la directora de la escuela para avisarle que no se presentaría a trabajar porque se le había presentado una contingencia.

Ante ello, recibió una negativa por parte de la Profra. Miriam Pech Cupul, porque ese día tenía reunión de directoras en la oficina de la supervisión escolar a cargo de la Profra. Geidy Dulce Méndez Magaña quien había llegado en lugar de la Profra. Nidia Gpe. Sosa Pérez (inspectora saliente).

No obstante, Paulino le enfatiza que no le estaba pidiendo permiso sino avisándole ya que no se trataba de un acto irresponsable de su parte por no querer ir a trabajar sino que era un asunto personal y familiar que no le correspondía saber a ella.

Como producto de ese altercado telefónico, la profesora bastante contrariada y molesta, da parte a la supervisión del problema con Paulino. Esto ocasiona que la inspectora de la zona autorice el levantamiento de una sanción administrativa o en su defecto, el descuento del día a menos que Paulino les presentara una justificación médica.

No se imaginaban ni tantito, que Paulino se presentaría en el centro de zona y entregaría lo requerido por ellas. En ese momento el asunto quedó finiquitado en la inspección pero no para Paulino.

Las relaciones laborales en los días subsecuentes fueron frías, pesadas y de actitudes de indiferencia de él hacia sus compañeras. Se concretaba a cumplir con su trabajo y cada vez que podía se quedaba dentro de su salón a esperar la llegada de sus alumnas y alumnos. Los días pasaban y las fricciones no cesaban. Todo había cambiado.

El problema comenzaba a notarse en la población y eso no era conveniente para nadie. Los padres y madres de familia hacían comentarios al respecto. Por ello, Paulino decidió finiquitar el asunto lo más pronto posible.

El entrevistado creía firmemente que tenía que discutir a fondo el asunto con sus compañeras de trabajo. Sintió que su imagen se había visto afectada ante los ojos de la zona porque la directora no supo manejar un asunto interno del plantel escolar.

Llegó el momento de vencer los orgullos personales. Cada quien expuso sus razones y al final llegaron a un acuerdo; volviendo todo a la normalidad.

Por otra parte, los cambios estaban muy cercanos. Paulino se apresuró a meter su hoja de cambio interno y de zona. Después de esto se dispuso a esperar a que se efectuaran los movimientos.

No le tocó de zona a zona pero sí interno el 08 de marzo del 2002. Esta vez, era el jardín de niños “21 de Marzo” con clave 31DJN0229C situado en el Fraccionamiento Flamboyanes en el Km. 26 de la carretera Mérida Progreso y perteneciente a la misma zona escolar. Nada más que esta vez, la inspectora era la Profra. Lucy Beatriz Tanoira Villanueva (2002) en sustitución de la Profra. Geidy Dulce Méndez Magaña (Supervisora saliente).

Al llegar a su nuevo centro de trabajo, la situación es parecida a lo que vivió en Balankán Tabasco; pero con la diferencia de que no le pusieron plazo para demostrar su trabajo sino que se llevaron a sus hijos e hijas porque no confiaban en él. Las mismas interrogantes del pasado surgieron y se las comunicaron a la Profra. Dalia Franco Medina directora de la escuela.

En otras palabras, el problema que argumentaban los padres y madres de familia no radicaba en el hecho de que Paulino fuera docente sino en su temor de no entender por qué un hombre realiza labores adjudicadas para las mujeres. En cambio no veían mal, que el intendente de la escuela el Sr. Luis Ayala Campos trabajara ahí, porque reparaba cosas. Además de que sabían que se dedicaba también a la herrería artística y atendía su granja cuando salía del trabajo.

Con la problemática en su contra, Paulino comienza a trabajar con un grupo de seis madres de familia que lo apoyaban visitando en sus casas a los niños y niñas que pertenecían a su grupo y estaban inscritos. El panorama no era nada alentador. Sin embargo, con tenacidad y decisión logró que regresara la mayoría. Una vez conformado de nuevo el grupo escolar, comenzó a demostrar su capacidad como educador.

El paso del tiempo desde el momento en que le otorgaron su cambio hasta la fecha ha generado simpatía y aprecio por él. No solamente de sus alumnos y alumnas, sino de los

papás, las mamás, directora y compañeras de trabajo. Haciendo de la adversidad un elemento a vencer; es decir, la tenacidad, la responsabilidad, el compromiso son las bujías que eliminan los contrapesos que la misma sociedad imponen.

Actualmente con casi 20 años de servicio en la docencia, el Profr. Paulino Chan Puc, es un hombre con ideas, conceptos y metas muy claras con relación a su profesión. Piensa que para ser un buen maestro no basta con ser un buen conocedor de todo lo habido, sino que hay que prepararse constantemente en lo que uno hace. En otras palabras, hay que documentarse, actualizarse y superarse para poder enfrentar nuevos retos.

El Profr. Paulino, disfruta de su trabajo plenamente y enfrenta día a día todas aquellas metas y obstáculos que se le presentan cotidianamente por la naturaleza de su ejercicio docente. No obstante, opina que nunca hay que darse por vencido a la primera, hay que perseverar y luchar por los ideales; es decir, romper los esquemas, nadar contra la corriente.

En el tiempo que tiene en la docencia y especialmente en estos últimos años del 97 al 2003 ha participado en diversos cursos estatales de Carrera Magisterial y en los Talleres Generales de Actualización, como asesor y coordinador de grupo. Entre los que más recuerda se encuentran los siguientes:

- El desarrollo de habilidades comunicativas en la educación preescolar.
- Desarrollo del lenguaje oral en preescolar
- Cómo trabajar las matemáticas
- Observación, curiosidad y elaboración de explicaciones sobre el entorno y fenómenos naturales.
- Hacia una vinculación entre preescolar y 1ª de Primaria
- Actualidad y Prospectiva: los valores en el nivel preescolar
- Una alternativa para la equidad e Igualdad de Género entre las niñas y los niños de educación preescolar.
- Repite el mismo curso de Carrera Magisterial.

Finalmente, tiene la inquietud de estudiar Psicología para entender más su práctica docente. Sin embargo su propósito a corto plazo es titularse en la Licenciatura en Educación Plan 94 que inició a partir del curso escolar 1996 1997, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A de Mérida Yucatán y situada en la avenida Universidad Pedagógica del

fraccionamiento Vergel II y que por cuestiones económicas y de tiempo no ha podido concluir.

Es importante señalar que en el año de 1991 se inscribió al Plan 79 el cual no era semi escolarizado sino libre. Es decir, cada determinado tiempo, presentaba la cantidad de materias que escogiera para lograr su cometido. Existía la opción de reducir los tiempos para titularse hasta en dos años.

2. HISTORIA DE VIDA DE NELSON EDDY ROSALES RENDÓN (DIRECTOR)

a) Su Niñez y Adolescencia

Nelson Eddy Rosales Rendón nació en la Ciudad de Mérida Yucatán, el día 2 de Diciembre de 1964 y vivió en el predio 825 de la calle 23-A x 60 y 66 perteneciente al fraccionamiento Jardines de Mérida.

Su familia biológica la conforman su padre el Sr. Nelson Eddy Rosales Torres de profesión Contador Privado y su madre la Sra. Noemí del Socorro Rendón Hernández, ama de casa.

De dicha unión, nacieron dos mujeres y cuatro hombres en el siguiente orden: Martha Eugenia, Licenciada en Educación Primaria; Nelson Eddy, Licenciado en Educación Preescolar y Licenciado en Educación con especialidad en la materia de Español; Jacqueline, Secretaria Ejecutiva; Raúl, Contador Privado; Mauricio, Licenciado en Administración de Empresas y Rubén estudiante de la Licenciatura en Derecho.

Desde muy pequeño, estuvo siempre rodeado de una familia muy unida que siempre se preocupó por él. La relación con sus hermanas y hermanos era cordial y afectuosa. Quizá con los problemas comunes que se pueden presentar en un contexto familiar como el decidir en qué escuela estudiarán los hijos, las enfermedades entre otras cosas.

Nelson al cumplir sus cuatro años, estudió su educación preescolar en una escuela religiosa que se encuentra localizada en la calle de la colonia Chuminópolis. Muy cercana al mercado del Chen Bech situado en la calle 57 x 40 de esta ciudad Capital.

Durante su permanencia en dicha institución educativa, aunque algo tímido, sobresalió en diversas actividades escolares como festivales, cantos y juegos, así como en lo referente a la adquisición de ciertos valores morales enfocados hacia la religión Católica.

A la edad de seis años, ingresa a primer año de la Escuela Primaria Religiosa "Motolinía" mejor conocida como "MOS" ubicada en la misma colonia Chuminópolis.

En esta etapa de su vida, (7 años) Nelson frecuentaba muy seguido a sus abuelos paternos el Sr. Rubén Rosales González y la Sra. María Cristina Torres Vallado quienes vivían en la calle 33 de la colonia Jesús Carranza.

El entrevistado recuerda innumerables ocasiones en las que se hacían reuniones familiares y en donde coincidían tías y primas que ejercían la docencia. Paradójicamente, no sólo el recibió ese tipo de influencia sino también su hermana mayor quien ya estaba estudiando la carrera.

Por otra parte, al terminar el primer grado y por quedarle tan lejos la escuela a la que asistía (Mos), sus padres toman la decisión de inscribirlo a partir del segundo grado, en la Escuela Primaria Federal "Juan Crisóstomo Cano y Cano localizada en la calle 26 s/n X 27 de la Colonia Miguel Alemán. En este plantel permanece hasta la mitad de su sexto grado, porque lo inscriben cerca de la casa de sus abuelos paternos, en la Escuela Primaria "Albino J. Lope" ubicada en la colonia Jesús Carranza, donde concluye su instrucción primaria.

Llegado el tiempo de continuar con sus estudios y de haber pasado el examen de admisión correspondiente, a la edad de 11 años se inscribe en la Secundaria Federal No. 1 "Santiago Burgos Brito" localizada en la calle 21 s/n de la colonia Itzimná. (Aquí estudia el primer año en el turno matutino y los otros dos en el turno vespertino)

En ese periodo, ya como adolescente, comienza a tener ciertos gustos por la política estudiantil, pero sobre todo, ya tenía clara la trayectoria a seguir para su formación profesional. Sin embargo, su carácter tímido no le permitía relacionarse con otras personas de manera espontánea. El vivir en un ambiente netamente magisterial, influyó en su decisión de escoger la carrera de profesor.

b) La Elección de la Carrera

En el año de 1980 presenta examen de admisión en la Escuela Normal "Rodolfo Menéndez de la Peña", mismo que no aprueba, teniendo que esperar un año más para presentar de nuevo; ya que su deseo de ingresar a este plantel era firme.

Es importante mencionar, que en aquella época se vivía con gran intensidad un ambiente político- estudiantil demasiado monopólico, ya que quienes pertenecían a la Federación Estudiantil Yucateca (FEY), o simpatizaban con el organismo, tenían su "pase" automático por el sólo hecho de presentar o no el examen de admisión para su ingreso a la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Menéndez de la Peña" ubicada en el fraccionamiento

Cordemex Km. 8 de la carretera Mérida Progreso. Obviamente, Nelson no pertenecía ni contaba con alguna amistad relacionada con la FEY que pudiera servirle de "palanca".

Mientras tanto, en 1981 ingresa a la Escuela Normal "Evelio González Montalvo" ubicada en la calle 65 S/N entre 90 y 92 de la Colonia Francisco I. Madero (Actualmente desaparecida).

La peculiaridad de dicha escuela radicaba en quienes impartían clases, eran maestras y maestros ya jubilados y que el sólo hecho de realizar tal actividad los mantenía activos. En otras palabras, se entregaban al sublime arte de enseñar.

Durante su estancia en esta Normal; Nelson se caracterizó por ser estudioso y por sus habilidades artísticas especialmente en la música. Por ello, dirigió el Himno Nacional, perteneció a la Banda de guerra, al grupo folklórico, al teatro y a la estudiantina escolar.

Sin embargo, el entrevistado recuerda que a pesar de que le agradaba el ambiente escolar en cuanto a relaciones, materias, actividades entre otras cosas, dicha institución no contaba ante las Autoridades correspondientes con el suficiente "peso" legal. En este sentido, se ponía en tela de juicio la validez de los Planes y Programas de quien estudiara en esa Normal.

Al correr de los años, Nelson intenta de nuevo su ingreso a la Normal "Rodolfo Menéndez de la Peña". Esta vez, con la ayuda de un familiar que trabajaba en la Secretaría de Educación y que tenía nexos amistosos con docentes que trabajaban en dicho plantel.

Al mismo tiempo se crean las condiciones necesarias para realizar la transferencia de Normal a Normal porque coincide con la baja definitiva de un alumno de cuarto grado. Es así, como el entrevistado logra por fin, ingresar al 4º grado de Normal en el año de 1984.

En esta etapa de su vida, acostumbrado a trascender en lo que hacía en su anterior escuela, en encontrarse sin sus amigos y amigas, etc., Nelson asume una actitud totalmente distinta.

Comienza a caracterizarse según recuerda, como el compañero que entraba al salón y se sentaba en medio, el del alumno que contestaba o participaba en clase sólo lo estrictamente necesario. Actitud que se asume cuando no se tiene la suficiente confianza ante un grupo de personas en particular.

Sin embargo, poco tiempo después, comienza a relacionarse más abiertamente con sus compañeros y compañeras. Situación que se cumplió favorablemente ya que sin proponérselo

ni imaginárselo, lo escogieron como jefe de grupo para representarlos ante los asesores y el propio Consejo Estudiantil de la Normal.

c) Su Formación en Educación Preescolar

Paralelamente a la formación como docente de educación primaria, en el periodo escolar (84 - 85), sale una convocatoria en la cual se informa de un **"CURSO DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EJERCER COMO DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR"**.

Obviamente dicho curso estaba dirigido de una manera muy directa, a las compañeras que desearan trabajar en el nivel preescolar. Aquel suceso indignó mucho a Nelson ya que consideraba que dicha convocatoria excluía netamente al género masculino. Situación que lo impulsó junto a otros compañeros que tenían las mismas inquietudes que él, a luchar para que fueran admitidos al curso de educación preescolar. Sin embargo, no fue tan fácil.

Al enterarse las autoridades educativas del plantel y las que coordinaban el curso, de que había varones que querían ingresar a capacitarse, les pidieron que realmente fundamentaran sus deseos de participar en éste; ya que no era normal que varones se involucraran y prepararan como docentes de este nivel educativo, dada la naturaleza propia de una actividad (hasta ese momento) considerada netamente femenina.

En respuesta, Nelson y sus compañeros alegaron que, normalmente al finalizar la carrera se les suele mandar a comunidades extremadamente lejanas, mismas que a veces ni siquiera cuentan con escuela, mucho menos con Jardín de Niños. Si ellos como varones adquirirían el conocimiento de una educadora, tendrían las herramientas necesarias para ejercer la docencia con niños menores de 5 años y entenderlos así de una mejor manera.

Otra justificación que plantearon fue el evocar el recuerdo de que grandes educadores varones como Froebel, Pestalozzi, entre otros, han sido objeto de estudio tanto en la formación de las aspirantes a educadoras como en las propias docentes frente a grupo. Por lo tanto, era una gran contradicción que no se les permitiera el acceso.

Dicha exposición de ideas, dio resultado y fueron aceptados por la coordinadora Profra. Carmen Ligia Mendoza al curso de Educación Preescolar, tanto el entrevistado como sus compañeros Paulino Chan Puc e Ismael Granados Díaz

En una forma plena, Nelson se fue involucrando cada vez más y más en este nivel. Realiza sus prácticas en el Jardín de Niños experimental "Zazil-Bé" de la Normal de

Educadoras, ubicada en domicilio conocido de la colonia Alemán, siendo la directora de dicho plantel la Profra. Nelly Rosa Montes de Oca y la directora del Jardín, la Profra Silvia Montes de Oca.

Su primer contacto con educadoras fue difícil, ya que no era normal ver a un hombre en un Jardín de Niños. Fue blanco de burlas, vaciladas y comentarios poco agradables por parte de las maestras y estudiantes para educadoras.

Paralelamente a tales comentarios por parte de aquellas personas, se sentía un ambiente de temor, duda, curiosidad, crítica y expectación en cuanto a su participación como educador en el Jardín. Sin embargo, todos aquellos obstáculos contribuyeron a que Nelson se prepara mucho mejor para quedarse en este nivel.

Su gran deseo por sobresalir y demostrar su capacidad como docente, lo motivaron a seguir adelante en todos sus proyectos. Tiempo después, surge su primera oportunidad para demostrarlo. Es en una de sus prácticas que le dan la oportunidad de trabajar con niñas y niños preescolares. Esta experiencia altamente significativa, viene a calmar aquella inquietud latente y a superar todos aquellos prejuicios surgidos a raíz de su estancia en aquel Jardín.

Poco a poco, Nelson comprendió que el único camino para alcanzar sus ideales era la constante capacitación y estudió sobre la Historia, Misión y Visión del nivel de preescolar, aspectos que fue interiorizando y conociendo más a fondo. De esta manera, forma sus propios conceptos y valores sobre lo que representaba el haberse involucrado en un espacio feminizado. A partir de este momento, el deseo de trabajar en el nivel preescolar se convierte en una meta fija a alcanzar.

En el año de 1985, termina la carrera de Profesor de Educación Primaria. Al mismo tiempo, le otorgan la Constancia correspondiente del curso de educación preescolar. Sin embargo, al igual que muchos normalistas, no contaba con una plaza al término de la carrera.

d) En Busca de Una Plaza

En ese mismo año, comienza a realizar diversos trámites ante la Secretaría de Educación Pública y en el Departamento de Educación Preescolar del estado de Yucatán, para que se le brindara la oportunidad de hacer suplencias en jardines de Niños. Sin embargo, lo único que le ofrecieron durante todo un año, fue el de suplir como docente de enseñanza musical dados sus conocimientos básicos de guitarra y percusiones. Dichas licencias las tenía que renovar cada mes ya que lo mandaban a diferentes lugares donde no se contara con el servicio.

Nelson se comenzaba a dar a conocer por su dedicación y versatilidad en lo que realizaba. Recursos que sin duda alguna, le valieron para que las autoridades correspondientes del nivel preescolar, le brindaran la oportunidad para conseguir una plaza como maestro de enseñanza musical y pudiera trabajar en un espacio feminizado.

Ante tal situación, se ve en la encrucijada de su vida en ese momento. Por un lado, el aceptar el ofrecimiento y trabajar en una actividad que no le interesaba ejercer de por vida. Por el otro, cerrar los ojos y aventurarse a gestionar una plaza o alguna licencia como educador frente a grupo; independientemente de saber que le pondrían mayores obstáculos para ejercer la docencia.

No obstante, a pesar de que rechaza la oportunidad de conseguir una plaza de Enseñanza Musical, le ofrecen a cambio, por espacio de tres meses, a partir de enero de 1986, una licencia como docente frente a grupo en el jardín de Niños "Nelly Sansores" ubicado en Avenida Zamná del Fraccionamiento Yucalpetén, para cubrir a la Profra. Dolores Madera Has quien salía por maternidad.

Cabe mencionar, que en esta escuela las madres y padres de familia especulaban en torno a su capacidad como docente, pero lo que más les inquietaba, era saber qué pasaría si sus hijos o hijas tuvieran ganas de ir al baño; o bien, quién los cambiaría si se hiciera alguna actividad en el chapoteadero. Sin embargo, Nelson también estaba causando cierto malestar en algunas de sus compañeras por la forma como jugaba e interactuaba con los niños y niñas.

Ante tal panorama, la profesora Emma Noemí Novelo Góngora, directora del plantel educativo, a fin de evitar a toda costa que los padres y madres cruzaran la calle para ir a la SEP, (situada enfrente de la escuela) le sugirió al entrevistado de que era imperativo convocarlos a una reunión general para justificar su presencia.

El argumento que expuso la docente, según recuerda el entrevistado, fue que así como la educadora representa la imagen de la madre en la escuela, igualmente Nelson representaba la del papá y que afortunadamente, tenían el privilegio de tener al primer docente varón del nivel preescolar en todo el Estado de Yucatán.

Al término de su licencia, le otorgan la prórroga de la misma tres meses más. En otras palabras, concluye el curso escolar porque la maestra a quien suplía pidió mayor tiempo para cuidar a su bebé.

Así durante un año, Nelson cubrió licencias hasta que por fin, después de tantas vueltas y trámites ante la SEP y el S.N.T.E tanto en la sección XXXIII como la LVII, en periodo de vacaciones (julio y agosto) se le presenta nuevamente la posibilidad de conseguir una plaza definitiva para ejercer como educador porque contaba con todos los documentos probatorios que se requerían para tal efecto.

e) El Ámbito Laboral

Es así como en el mes de septiembre de 1986, se le otorga una Plaza Estatal de preescolar en la comunidad de Chapab municipio de Ticul Yucatán, en la cual trabaja brevemente por la reestructuración de movimientos geográficos. (Cambio de centro de trabajo) En dicha población causa gran curiosidad y expectación ante los padres y madres de familia el hecho de conocer a un hombre como docente de preescolar.

Posteriormente lo asignan a la Ciudad y Puerto de Progreso para trabajar en el Jardín de Niños "Consuelo Ruz de Fernández" fungiendo como directora la Profra. Alicia Bentata.

Cuando Nelson comienza a trabajar en el Jardín, se presenta un rechazo automático por parte de la Profra. Alicia Bentata y algunas compañeras educadoras, que tal vez, motivadas o influenciadas por la actitud de la directora, le crean al entrevistado un escenario laboral muy difícil. Sin embargo, esto, no fue obstáculo alguno para que Nelson presentara entereza y empeño para demostrar que era tan capaz como cualquiera de las compañeras del Jardín.

Es importante mencionar que en este Jardín, conoce a su esposa, la educadora y Licenciada en educación Especial, Profra. María Eugenia Sarlat Ancona, con quien años más tarde, el 12 de diciembre de 1997 contrae matrimonio y procrean a su primogénita Estephanny Eugenia Rosales Sarlat (17 enero 1999).

Retomando el panorama anterior, la Directora del Jardín se da cuenta que envían a un varón educador en vez de una educadora. De forma inmediata se dirige a la Secretaría de Educación Pública y expone su inconformidad de manera tácita. Situación que no provoca eco alguno, ya que la orden ya estaba dada y por indicaciones del Departamento de Preescolar Nelson debía de ocupar la plaza vacante.

Paradójicamente, la Profra. Alicia Bentata se encuentra en la SEP a la directora del J. de N. "Nelly Sansores" profesora Emma Noemí Novelo Góngora quien le expone a la primera, el excelente trabajo que realizó en su plantel escolar; que le brindara la oportunidad de demostrarlo en el ejercicio cotidiano de la práctica docente y que si no le convencía el trabajo

del entrevistado, le avisara para que gestionara la posibilidad de tenerlo en su escuela ya que las madres y padres de familia lo estaban pidiendo.

La Profesora no muy convencida por aquella plática e inconforme por la disposición oficial, regresa a su escuela y decide darle la oportunidad de trabajar como educador. A partir de aquí, Nelson empieza a demostrar con su empeño, profesionalismo y amor a su profesión su capacidad para interactuar tanto con los niños y las niñas como con los padres de familia de aquella comunidad.

Así transcurrió medio curso escolar, tiempo suficiente para que Nelson fuera aceptado como un integrante más de la plantilla de aquel Jardín, ya que se había ganado el respeto de la directora, compañeras y por supuesto de los padres y madres de familia quienes al principio demostraron también mucha desconfianza e incertidumbre ante la presencia de un docente varón al frente de sus hijos e hijas.

En los meses de julio y agosto de 1987, a petición del Departamento de Educación Inicial y Preescolar, se le solicita al entrevistado, su apoyo para realizar un censo de población infantil y de esta manera autorizarle la fundación de una escuela en el fraccionamiento José María Iturralde Traconis, mejor conocido como fraccionamiento "Las águilas"; llamado así, porque a un costado había un aeropuerto de avionetas. La oportunidad se le presenta a Nelson, misma que no desaprovechó.

En una primera fase (aún estando en el Jardín de Progreso), Nelson realiza un censo en aquel fraccionamiento a medio curso escolar y después realiza otro censo en el mes de julio y agosto de 1987.

Era claro que la tarea no iba a ser nada fácil ya que para comenzar, las condiciones físicas del lugar no eran buenas. Es decir, era casi imposible pensar en la posibilidad de instalar un jardín de niños dentro del Fraccionamiento.

Obviamente aquella actividad, se podría decir, era trabajo para un hombre y no para una educadora. La razón es que era un lugar inhóspito porque se estaba apenas construyendo las casas de la periferia de la ciudad y era una de las partes más feas (físicamente hablando). Sin embargo, Nelson estaba dispuesto a sortear aquel reto tan grande, demostrando que el trabajo que puede realizar un hombre, puede ser eficiente o semejante al que realizan las educadoras.

En septiembre de 1987, inicia el entrevistado el curso escolar y durante este mes y el siguiente trabaja completamente solo. Realizando, a la vez, una doble función como docente con grupo y director encargado de la dirección de la escuela. Con lo anterior, se da el banderazo para concretar la creación de un nuevo plantel educativo de preescolar perteneciente al sistema estatal denominado Jardín de Niños # 40 que a la postre se le conocería como " Benito Juárez García." Con clave de Centro de Trabajo 31EJN0037M y localizado en la calle 8-A entre 13 y 11 (Las Águilas)

Durante los primeros meses del curso escolar 87- 88, dada la complejidad del trabajo propio de un inicio de labores y más aún, por una doble función que Nelson venía desarrollando como docente frente a grupo y director encargado, se crean las necesidades tanto de infraestructura como humanas y de una mayor inscripción de niñas y niños preescolares. Lo anterior da como resultado el incremento de la plantilla de personal y la adaptación de casas-habitación para que funcionaran momentáneamente como escuela.

En este sentido, el entrevistado recuerda claramente que inicialmente no sólo tuvo que enfrentarse a las condiciones arriba descritas, sino que también al hecho de no contar con un plantel escolar. Por ello, desde su primer día laboral, impartió sus clases bajo la sombra de un árbol. Fue en este proceso cuando algunas madres y padres de familia le ofrecen la sala o cochera de sus respectivos domicilios para que se brinde el servicio educativo.

Es hasta mediado de octubre y principios del mes de noviembre de ese mismo año, que mediante la gestión de diversos trámites ante el Departamento de Preescolar, les envían a una educadora y una niñera. Posteriormente, no pasando demasiado tiempo y todavía trabajando en aquellas casas, le mandan a una segunda educadora. Esto como producto del incremento rápido de niñas y niños preescolares como alumnos y alumnas regulares de dicho plantel educativo.

Cabe mencionar que para los siguientes cursos escolares 88-89 y 89-90 se dan dos sucesos importantes. Por un lado, a principios del 88 se hacen los primeros trámites ante el CAPFCE para la construcción de la escuela. Sin embargo, no se les autorizó por el sólo hecho de que el terreno no cubría los requisitos mínimos en cuanto a dimensión, ubicación, iluminación entre otros.

Ante ello, con mucho entusiasmo, perseverancia y sin perder las esperanzas, las madres y padres de familia conjuntamente con el entrevistado y sus compañeras se dieron a la tarea de

hacer las gestiones necesarias para que con el apoyo de la Dirección General de Educación Preescolar en el Estado, les construyeran el tan anhelado plantel.

Es así como CAPFCE (hoy denominado ICEMAREY) bajo la autorización de Planeación de la SEP, edifican en un terreno aledaño al parque infantil y del Centro Social, en una primera etapa, tres aulas, baños de niñas y niños, bebederos, una plaza cívica pequeña y la dirección de la escuela.

Una vez terminada la obra, tres educadoras, el entrevistado y la niñera pasan a ocupar las nuevas instalaciones. Las otras dos educadoras permanecen trabajando en las casas.

Por otro lado, durante el curso 89-90 la Secretaría manda a dos educadoras más y Nelson deja de hacer doble función dedicándose solamente al trabajo administrativo. (Todavía no cuenta con la clave presupuestal correspondiente porque no ha concursado para ello) Mientras tanto, el personal docente seguía trabajando en los espacios brindados por los papás y mamás. En esta época, la escuela ya era de organización completa.

La segunda etapa de construcción se realizó respecto a la primera, un año y medio después. En este sentido, se concluyeron tres aulas más, un área de juegos infantiles y un chapoteadero. Cabe señalar que dicho plantel no cuenta con salón de Actos Múltiples por la falta de terreno.

f) El Contexto Político

Inicia su recorrido por esta faceta cuando se encuentra laborando en Progreso Yucatán. Al comienzo, participa haciendo comentarios a sus compañeras sobre la importancia de la práctica docente, pero sobre todo, cómo debían justificar su propio trabajo ante la visita de la inspectora quien no aceptaba tan fácilmente los comentarios.

Sin embargo, muy cautelosamente en los Consejos Técnicos, comenzó a darse un nuevo clima de trabajo, ya que Nelson y sus compañeras fueron convenciendo a la inspectora de que existen diversas formas de entender el aprendizaje de las niñas y niños preescolares que atendían.

En ese recorrer de experiencias y relaciones, Nelson comienza a destacar como un líder nato. Sus compañeras lo animan para que sea el Secretario Delegacional. En esos momentos en el ámbito nacional se daba el fenómeno de las protestas magisteriales por sueldos y porque se diera un cambio rápido y efectivo en la cúpula de la dirigencia Sindical.

Es así, como en el mes de noviembre de 1992 el entrevistado consigue que las compañeras pertenecientes a su Delegación sindical D-I-12 lo apoyaran para asistir al Congreso próximo a inaugurarse en el teatro Daniel Ayala ubicado en la calle 60 x 61 y 59 de Mérida Yucatán.

El motivo era muy claro, según Nelson, había que enfrentarse a viejos esquemas, a los criterios anquilosados, al autoritarismo, a los dedazos. Es decir, se necesitaban cambios urgentes en los ideales político- sindicales y en los criterios técnico- pedagógicos que tenían las inspectoras de las zonas escolares en cuanto a la manera que las educadoras tenían que realizar su práctica docente.

Llegado el momento de la inauguración de aquel Congreso Sindical, el entrevistado llegó al evento como el candidato ideal para representar las demandas políticas, laborales, ideológicas y económicas que la base magisterial de su delegación le había conferido y confiado. En otras palabras, educadoras, niñeras y pianistas le demostraron su apoyo incondicional por medio de diversas pancartas, instrumentos musicales, fanfarrias, cantos, etc.

Sin embargo, cuando el maestro de ceremonias anuncia por micrófono que la Profra. Elba Esther Gordillo Morales (Secretaria general del SNTE) llegaría a clausurar y dar por válidos los trabajos correspondientes, produjo de forma inmediata diversas acciones de rechazo y desacuerdo por parte de un sector de asistentes inconformes al evento.

En este mismo sentido, poco tiempo después, algunos dirigentes sindicales inculpan al entrevistado de ese suceso “subversivo”; es decir, lo hacen pagar “factura” obstaculizándole su participación como Secretario de Trabajos y Conflictos del Nivel Preescolar de la sección LVII.

Un poco decepcionado y molesto por lo anteriormente expuesto, Nelson se da cuenta del juego político sucio que se confabuló en su contra. Sin embargo, con la entereza que lo caracteriza, siguió participando en dichos procesos, diseñando algunas estrategias para encontrar el mecanismo de que alguien de la base llegara a representar al nivel preescolar.

Terminada su participación en aquel Congreso, el entrevistado sigue laborando normalmente en su centro educativo (Benito Juárez).

Cierto día, en un lugar público en el que estaba realizando sus compras, se entrevistó casualmente con el Profr. Mauricio Sauí Triay quien era el recién electo secretario general de

la sección LVII. Durante ese lapso, le propuso formar parte de su equipo de trabajo para ocupar la Comisión Estatal Mixta de Escalafón.

Dicha propuesta, la analizó detenidamente porque se estaba enfrentando a nuevos retos tanto en su vida personal como profesional. Sin embargo, por un lado, se veía en el dilema de aceptar o no el ofrecimiento dadas las condiciones político- sindicales que imperaban en ese momento; por el otro, no quería que su imagen se viera dañada por la idea generalizada de que era una manera para dejar de trabajar por algún tiempo sin preocupaciones y que por el hecho de ser HOMBRE, le estaban dando la oportunidad para representar al nivel y no a una mujer.

El 20 de octubre de 1990 decide por fin correr el riesgo y se hace cargo de aquella Comisión Sindical. Trabajo que desempeña por espacio de dos años representando a las profesoras de Educación inicial y preescolar de dicha sección sindical.

Pocos meses después, se lanza la convocatoria para otro Congreso. No era de carácter educativo sino para elegir a los representantes del Estado de Yucatán quienes de ser electos formarían parte del Consejo Nacional del S.N.T.E máximo organismo de la cúpula sindical.

En este proceso de selección se crearon varias planillas para contender por la representación. Se conjugaron las ideas, las propuestas, las visiones y los compromisos de los contendientes. Al final, ganó la planilla integrada por el entrevistado.

Cabe mencionar, que independientemente de cual planilla ganara, el Profr. Mauricio Sauí Triay sólo por el hecho de ser Secretario General, sería un integrante más.

A partir de esta situación, Nelson participa con más ganas porque el asunto no era dejar la Comisión Estatal de Escalafón para acceder a una nueva, sino el de combinarlas. En otras palabras, cada vez que se requiriera tendría que viajar a la Ciudad de México o al interior de la República; o bien, a la sede que se escogiera para la reunión. Fuera el Palacio de los Deportes, algún hotel, entre otros, que dijera la Dirigencia Nacional presidida por la Profra. Elba Esther Gordillo Morales.

Paralelamente a ello, decide estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85, que en esos momentos ofrecía la Unidad 31- A de la Universidad Pedagógica Nacional situada en el Fraccionamiento Vergel II. Es así como en septiembre de 1991 continúa su preparación académica.

Cuando Nelson egresa de la Licenciatura en 1995, se comienzan a generar y gestar nuevos cambios en la dirigencia sindical de la sección LVII. El Profr. Sauí Triay deja de ser el Secretario general porque decide participar en otros procesos políticos.

En este sentido, se establecen los mecanismos para elegir al Profr. Roger Pinto Achach quien le ofrece continuar con la misma comisión sindical que hasta el momento venía desarrollando.

Años más tarde, asume el cargo el Profr. Gabriel Peniche que se convierte en el nuevo dirigente de dicha sección sindical y le confiere la responsabilidad de representar al nivel inicial y preescolar, ante el Programa Estatal de Carrera Magisterial.

En aquellos tiempos, se estaba dando el fenómeno generalizado en todo el territorio mexicano de la inscripción masiva de profesores y profesoras a la Universidad Pedagógica Nacional. La causa era evidente. Todos y todas trataban de acceder automáticamente al nivel “BC” (actualmente desaparecido) para tener mejoras salariales.

Posteriormente, asume el cargo el Profr. Paulino Canul quien por tener ideas opuestas a las del entrevistado y por haber sido opositor de grupos en la contienda electoral sindical, decide no tomarlo en cuenta dentro de su plan de trabajo. Por ello, Nelson decide reincorporarse nuevamente a su centro laboral.

Sin embargo, el entrevistado está lejos de imaginar que el destino estaba a punto de jugarle una sorpresa desagradable.

g) Una Situación Problemática

En el año 2000 cuando deja de participar en el Programa Estatal de Carrera magisterial y retorna a su centro de trabajo (Benito Juárez) comienza a tener dificultades de tipo político; Inmediatamente se da cuenta que sin previo aviso, otras personas del ámbito síndico y administrativo favorecen a otra educadora para que se pueda quedar con el cargo en dicha escuela.

Lo anterior, se vio por un lado, motivado principalmente con el término de la administración gubernamental por lo que, era urgente reacomodar a todos los protegidos y comisionados. Por el otro, coincidió en el 2000, con la convocatoria a nuevas elecciones Federales y Estatales.

En el caso específico de Yucatán, la gente votó por Presidentes Municipales, Diputados, Senadores locales y por Gobernador. En esta contienda electoral por la gubernatura

del estado, participan, por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) el Lic. Orlando Paredes Lara y por el Partido Acción Nacional (PAN) Patricio Patrón Laviada. Logrando el triunfo este último.

Paralelamente a aquel evento, se publica en los medios locales de información (Diario de Yucatán y POR ESTO) el boletín de 7 claves 21 para concursar la plaza directiva. Cinco era para la ciudad de Mérida, una para Kanasín y una más, para Valladolid Yucatán.

Decidido a participar en el proceso de selección, mete todos los documentos probatorios que hasta el momento tenía como créditos escalafonarios, constancias a diversos cursos y por ende, los referentes a su preparación académica, la cual, avalaba dos Licenciaturas. Una de UPN y la otra de la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY) (localizada esta última en el Fraccionamiento Yucalpetén) como Licenciado en la Especialidad de Español.

Finalmente, gana una de esas claves 21 y lo mandan al Jardín de Niños “María Curie” con clave 31EJN00350 localizado en la calle 64 s/n x 114 de la Colonia Castilla Cámara (el plantel colinda con los patios del Aeropuerto Internacional de la Ciudad de Mérida Yuc.)

El 1° de septiembre de 2001 toma posesión de su nombramiento como director con clave y se propone realizar eficiente y profesionalmente su nuevo rol. Para ello, establece una buena comunicación con sus nuevas compañeras de trabajo y les plantea la necesidad de conformar un buen equipo para que los propósitos educativos se logren.

Cabe mencionar, que en este contexto vuelve a producirse la expectación de la sociedad ante la llegada de un docente varón para atender niñas y niños preescolares. Sin embargo, acostumbrado ya a ese tipo de acontecimientos producto de los estereotipos socioculturales del ser Hombre, logra convencer con su trabajo, tanto a las madres y padres de familia como a sus compañeras educadoras.

Con base en lo antedicho, los problemas iniciales del entrevistado con relación a su real adscripción, se solucionan debido a un proceso transparente de cambios geográficos y que por derecho le correspondían. De igual forma, se crean las condiciones necesarias para ocupar una de las plazas vacantes como director misma que le permitió regresar nuevamente al “Benito Juárez”.

Sin embargo, por el momento, (2003) le dan la oportunidad de cubrir provisionalmente una supervisión del sistema estatal. Experiencia que según el entrevistado, lo llena de

satisfacciones personales y profesionales porque le permite comprender con mayor claridad los desfases que existen entre un puesto y otro.

Finalmente, Nelson en septiembre del 2002, ingresa a estudiar la Maestría en Desarrollo Curricular en la Unidad 31-A de la Universidad Pedagógica Nacional. Actividad que combina con la impartición de la asignatura de español en la Secundaria nocturna para trabajadores “Movimiento Obrero Mexicano” a alumnas y alumnos de segundo grado.

En el turno matutino desempeña la función de supervisor suplente del sistema estatal en educación preescolar y en la tarde antes de ir a la maestría, imparte clases en una escuela particular conocida como el Instituto Superior de Educación Normal (ISEN) a las aspirantes para educadoras del primer y sexto semestre respectivamente.

ANEXO 2

CURSO DE CAPACITACIÓN PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EJERCER COMO DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Mayo y Junio del 85

1. **Chan Puc Paulino**
2. Granados Díaz Ismael
3. **Rosales Rendón Nelson Eddy**

1985-1986 GRUPO “B”

1. Esquivel González Armín Ildegar

1986-87 GRUPO “A”

1. Ávila Chan Eduar Alonso
2. Carrillo Manzanilla Mario Enrique
3. Cauich Piña Jorge Armando
4. Flores Sulub Manuel Jesús
5. Hernández Balan Joaquín Alberto
6. Piña Couoh Edwin Hervé
7. Sánchez José Manuel
8. Tzab Tzab Luis Manuel

GRUPO “B”

1. Carrillo Pérez Manuel Orlando
2. Escobedo Escobedo Emilio Antonio
3. Flores Ortega Fernando
4. Gardea Sosa José Luis
5. Herrera Guerra José Ricardo
6. Maldonado Medina Joaquín
7. Monsreal Cevallos Edwin Nicolás
8. **Romero Gutiérrez Carlos Enrique**

ANEXO 3

GUIÓN DE ENTREVISTA

PROPOSITO: Recopilar la información necesaria que coadyuve a la búsqueda de datos que se puedan interpretar a profundidad, y generen la construcción de las historias de vida de los educadores hombres del nivel preescolar pertenecientes al sistema estatal y transferido en el Estado de Yucatán.

1. ¿Por qué elegiste ser educador?
2. ¿Qué te motivó a trabajar con niñas y niños preescolares?
3. ¿Cómo te sentiste por primera vez al trabajar en preescolar?
4. ¿Sentiste alguna vez la necesidad de renunciar a tu trabajo?
5. ¿Qué implica el trabajo del educador en el aprendizaje de niñas y niños pequeños?
6. ¿Por qué consideras que existen pocos hombres educadores en el nivel?
7. ¿Qué tipo de experiencias emocionales has tenido al trabajar con tus alumnos y alumnas?
8. ¿A qué situaciones se enfrenta un hombre que decide trabajar en un contexto feminizado?
9. ¿Qué imagen tiene de ti tu familia como educador?
10. ¿Cómo ha sido tu proceso de adaptación a este contexto?
11. ¿Qué experiencia has vivido al trabajar con mujeres?
12. ¿Existen algunas diferencias entre el trabajo que realizas y el de tus compañeras de trabajo? ¿Cuáles?
13. ¿Qué tipo de actividades te han delegado más en tu trabajo?
14. ¿Por qué presentaste examen de oposición a la Plaza de Primaria?
15. ¿Qué pensaron de ti tus amigos al decidir ser educador?
16. ¿Cuáles son tus expectativas como educador?
17. ¿Por qué consideras importante trabajar en preescolar?
18. ¿Cómo participan los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas?
19. ¿Crees que te consideren buen maestro? ¿Por qué?
20. ¿Cómo controlas a tus alumnos y alumnas?

21. ¿Cómo has reaccionado cuando un niño o una niña se accidentan en la escuela? ¿Cómo lo has resuelto?
22. ¿Cuál es la actitud que asumes como papá frente a tu esposa, hijas e hijos?
23. ¿Qué criterios usas para castigar o incentivar a tus hijas e hijos?
24. ¿Qué tipo de juguetes tuvieron tus hijos e hijas? ¿Por qué? ¿Cuáles tuviste tú? ¿Por qué?
25. ¿Qué opinas sobre las mujeres que trabajan fuera del hogar?
26. ¿Cómo te relacionas con las autoridades educativas?
27. ¿Qué actitud asumes cuando una mujer es tu jefa?
28. ¿Alguna vez has tenido problemas con alguna autoridad municipal o educativa? ¿Por qué?
29. ¿Cómo lograste solucionarlo?
30. ¿Las mujeres deben ser sumisas? ¿Por qué?

ANEXO 4

ESCALA DE VALORES

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 31 A Mérida, Yucatán

Maestría en Desarrollo Educativo

Estimado compañero de trabajo, por medio de sus respuestas a este cuestionario, podré seguir elaborando la tesis de Maestría. Mucho le agradeceré conteste el siguiente cuadro.

Instrucción: Marque con una “X” el cuadro que corresponda a la opinión que más se acerca a lo que usted piensa de las aseveraciones siguientes.

	Indiferente	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las mujeres no deben conducir auto				
El esposo determina la cantidad de dinero para el gasto familiar				
La mujer debe ser sumisa				
El cuidado de las niñas y niños corresponde exclusivamente a las mujeres				
Las tareas domésticas deben ser compartidas entre el hombre y la mujer				
El hombre debe ser mandilón				
La capacidad intelectual de la mujer es igual a la del hombre				
La mujer debe mandar en el hogar				
Sólo en la escuela se debe aprender				
El poder del hombre está en su economía				

	Indiferente	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
El hombre debe ser proveedor de la familia				
Las mujeres deben participar en política				
Los hombres deben ser agresivos				
Las mujeres deben permanecer en el hogar				
Las niñas deben atender a sus hermanos				
Los hombres no demuestran afectos				
Los niños no deben jugar a la comidita				
El hombre debe ser mujeriego				
Las niñas no deben jugar con niños				
La educación de los hijos e hijas debe ser responsabilidad de la madre				
La mujer debe casarse de blanco por la iglesia				
Las mujeres deben ser vírgenes antes del matrimonio				
El color rosa debe ser para el sexo femenino				
Los hombres deben ser egoístas				
El hombre puede recibir una flor de regalo				
La mujer debe ser objeto sexual				
Los hombres deben ser machos				
Las mujeres deben recibir detalles de los hombres				

	Indiferente	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las niñas deben jugar a los carritos				
Una mujer puede ganar más dinero que su marido				
Los hombres pueden pintarse las uñas				
Las niñas deben ser inteligentes				
La mujer debe obedecer al marido				
El hombre decide el embarazo de la mujer				
La mujer debe tener varios hombres a la vez				
La homosexualidad debe ser entendida como una enfermedad				

ANEXO 5

1. CONCLUSIONES

a) Estrategia Didáctica: Cuestión de Enfoque

¿Por qué un juego?

El juego **Cuestión de Enfoque** que hoy tienes la oportunidad de tener en tus manos, es un magnífico pretexto para que te diviertas y pases un momento agradable en la dinámica de tu vida familiar, escolar o laboral, con aquellas personas con quienes normalmente convives. Sean estos tus familiares, amigos, amigas, hermanos, hermanas, padres y madres de familia.

Esta estrategia didáctica es resultado del Proyecto de Investigación “La Construcción de la Identidad Masculina de los Docentes Varones del Nivel Preescolar en un Contexto Feminizado”. Dicho proyecto se deriva de la Línea de Especialización “Educación y Género” perteneciente a la Maestría en Desarrollo Educativo (Vía Medios) que se imparte en la unidad 31-A de la Universidad Pedagógica Nacional, de la ciudad de Mérida Yucatán.

Con base en lo antedicho, uno de los recursos que se utilizan en esta estrategia didáctica es el juego; porque a partir de él, podemos construir y reconstruir nuestra vida cotidiana. Tal como expresa Jean Arfovelloux:

El juego es un trabajo de construcción y de creación. Para convencerse de esto es suficiente observar a un niño entregado a sus juguetes, a pacíficas construcciones, tan pronto destruidas como vueltas a reconstruir, para terminar con frecuencia en forma sin equivalente en la realidad que son el puro producto de su imaginación creadora. El juego es también representación y comunicación. (Arfovelloux; 1997: 92)

De igual forma, esta estrategia permite ver, valorar e interpretar con los ojos del género, la complejidad de una realidad tan dinámica y cambiante en la cual, estamos insertos el género femenino y masculino.

Por medio del juego, echamos a volar nuestra imaginación, creatividad y fantasías; pero especialmente, se abre un abanico de interacciones con otras personas mediante un proceso que se conoce como socialización.

Este juego pretende propiciar en quien participe, la reflexión y el análisis acerca de las ideas preconcebidas y estereotipadas que el imaginario social e institucional tiene sobre lo que considera ser mujer y ser hombre.

En otras palabras, la sociedad y la cultura han determinado por siglos, desigualdades intelectuales, políticas, culturales, morales, educativas por mencionar algunas, sobre los espacios públicos y privados que les corresponden según el sexo.

Este es el caso del nivel preescolar en el Estado de Yucatán en el cual, aunque es un contexto considerado sólo para mujeres, se puede observar claramente, que existen tres educadores hombres como docentes de niños y niñas pequeñas. Uno trabaja en el sistema estatal como director y dos en el sistema transferido como docentes frente a grupo.

La elaboración de este juego tuvo un procedimiento muy interesante, porque al tratar de investigar, organizar tiempos, elegir materiales, diseñar, adecuar y formular preguntas específicas sobre masculinidad y feminidad, existen otras que están relacionadas al ámbito del hogar y de la escuela, por citar algunos.

Por ello, queda abierta una atenta invitación, para ti, quien lee esta información, para que inventes otras maneras divertidas de jugar. Esto es, construir nuevos referentes y significados.

¿Qué quiere decir lo anterior? Significa que te des la libertad de pensar conscientemente no sólo en los roles, posiciones y status estereotipados que se han determinado para las mujeres y los hombres, sino también, en la necesidad de que a partir de los espacios y contextos, se genere la construcción de nuevas identidades masculinas y femeninas en búsqueda de la igualdad de oportunidades.

Atentamente:

Carlos Enrique Romero Gutiérrez

Mérida Yucatán. Abril del 2002

¿Qué se pretende con el juego Cuestión de Enfoque?

Seguramente alguna vez, habrás visto a un grupo de personas adultas, niñas y niños, en tu casa, en la calle, en los parques, o en cualquier lugar, que a través de un determinado juego,

tratan de establecer las reglas del mismo o de resolver algún problema que se les presente; o quizá, establecen fuertes discusiones sobre qué o quién debe o no jugar y quién inicia.

Lo anterior, tiene una explicación empírica y otra teórica. La primera, es lo que vemos y conocemos pero no sabemos qué o quién lo fundamenta teóricamente. En cambio, la segunda, aprendemos a través de lecturas, revistas especializadas, etc., que quien lo dice, lo hace desde una disciplina psicológica, pedagógica, antropológica, por mencionar algunas; y que a partir de ahí vamos construyendo nuestra propia visión y opinión del mundo en el que vivimos.

En otras palabras, desde la infancia las niñas y niños aprenden a tener una posición distinta en la sociedad, la cual no es igualitaria para cada sexo. Esta posición no es natural sino construida.

En este mismo sentido, las niñas y niños reproducen papeles sociales que van configurando formas distintas y diversas de ver, valorar y asumir la vida, la división de tareas y los trabajos u oficios entre las y los pequeños.

Cuando ellas y ellos se convierten en adultos y se incorporan al trabajo productivo, se hace más observable la enorme dicotomía que tanto un sexo como el otro, cumplen en la sociedad con relación a los espacios y ocupaciones consideradas femeninas y masculinas.

Bajo la perspectiva de género, podemos observar más claramente, el comportamiento e interacciones de las niñas y niños que a través del juego, producen y reproducen lo que viven cotidianamente en sus hogares y que de alguna manera, se convertirá su vida futura; cuando por ejemplo, en la escuela el maestro o maestra pide a las niñas que recojan o limpien las mesas, barran el salón o repartan los materiales con los que van a trabajar. Es una manera de legitimar el trabajo doméstico que hacen las mujeres dentro del hogar.

Entre tanto los varones, se les elige para realizar otras actividades como llevar la fila, representar al grupo y a la escuela en algún concurso de escolta o deporte.

Por otra parte, los hombres de hoy, nos vemos inmersos en tareas consideradas sociales y culturalmente feminizadas como barrer, lavar los platos, hacer la comida, ir al súper, entre otras más actividades que nunca nos imaginamos realizar cotidianamente. Tal como expresa la Directora del Instituto para las Mujeres del Distrito Federal “ A veces algunos hombres, por lavar un plato piensan que ya hicieron una gran contribución; en tanto que las mujeres se sienten profundamente agradecidas. “ (Demysex, Jornada 250202: Internet)

En este mismo sentido, probablemente nuestros padres nunca las hicieron por conservar modelos machistas. Es más, no es de extrañar que se plantearan si es más mujer que hombre para realizar dichas actividades o bien, que se recrudezca el temor de que su hijo acabe en un estado de “confusión” en el cual no sepa distinguir su propia identidad.

Sin embargo, todavía existe intolerancia a las muestras de cariño entre los varones como el sólo hecho de dar un beso o abrazo a alguien desconocido; lo cual, es mal visto por la sociedad machista.

Por otro lado, también hay reacciones encontradas por parte de la misma gente, cuando un varón incursiona o ingresa como docente del nivel preescolar. Espacio considerado netamente para la mujer y donde son mayoría.

La justificación de lo anterior, está descrita en la Plataforma de Acción de Beijín que literalmente expresa lo siguiente: “Convencer a las mujeres y a los hombres de la necesidad de trabajar con las niñas, niños y jóvenes para acabar con los persistentes estereotipos basados en el género.” (UNICEF, Beijín; 2000: 7)

Este juego, es un insumo para hacer reflexionar sobre la importancia de que la masculinidad está llena de muchos estereotipos y añejas prácticas donde el hombre ha monopolizado la fuerza y la ha concretado en violencia psíquica y física contra la mujer. No obstante, para entender la complejidad de la masculinidad hay que considerar su contraparte que es la feminidad.

Gustavo Arroyo, Subdirector del Centro de Investigación Victimológica de la PGJDF, manifestó que la crisis de la masculinidad no es más que un reflejo de la necesidad de evolución “es el reflejo de una sociedad violenta que nos exige una revisión profunda de nuestras ideas, conductas y conceptos de masculinidad y de nuestro papel como hombres y padres formadores de hombres y padres violentos.” (Demysex, Jornada 250202: Internet)

Es por ello, que al considerar la masculinidad, no se trata de reproducir viejos esquemas sociales e históricos, sino que sirva de andamiaje para construir simbólicamente a partir de los espacios, una nueva y renovada masculinidad. Especialmente dentro de un contexto feminizado como lo es, el nivel preescolar.

Así, si la costumbre y los usos culturales dentro del contexto del trabajo o de la familia, han llevado a las educadoras y educadores, madres y padres de familia, a seleccionar el color

rosado como un símbolo de lo femenino y el color azul, los carritos y cargar cosas pesadas, como algo propio del género masculino, o bien, el poner en tela de juicio si un hombre debe o no trabajar en un contexto de mujeres y viceversa. Es mediante el juego que podemos transformar las cosas.

En otras palabras, se establecen los mecanismos donde los participantes se ven en la paradoja de poner en duda, lo que realmente piensan o sienten sobre una determinada situación.

El juego también permite la libre expresión de miedos, frustraciones, deseos y prohibiciones. Específicamente en aquellos temas de gran controversia como la homosexualidad, el matrimonio, la prostitución, la sexualidad y la infidelidad por ejemplificar algunos.

Es así, como **Cuestión de Enfoque** no implica una y única forma de responder o de proponer posibles soluciones a un problema en particular, sino que queda siempre abierta la habilidad de cada participante para analizar, cuestionar, expresar su pensamiento libremente y sin censuras.-

¿A quién está dirigido?

Originalmente este juego fue pensado y diseñado para el género masculino. No con el ánimo de excluir a la mujer, sino porque se pretendía analizar las contradicciones en las que normalmente se ven inmersos los varones, especialmente cuando ven amenazada su masculinidad.

Este juego puede ser jugado por maestras, maestros, madres, padres y jóvenes que quieran explorar nuevas opciones de interacción más equitativas entre los géneros. No obstante, también podrán participar niñas y niños, siempre y cuando se adecuen las preguntas a su nivel mental, emocional, etc. Sin embargo, por cuestiones de funcionalidad, **Cuestión de Enfoque** fue aplicada a un grupo de veinticuatro educadoras.

La fecha en que se realizó este juego y su respectiva evaluación, fue el sábado 18 de marzo del 2002. Dicha evaluación consistió en tabular las respuestas de las participantes de acuerdo a tres indicadores: “Sí”, “No” y “Depende” (Ver reglas del Juego)

¿Qué contiene el juego?

50 tarjetas de preguntas

3 letreros de respuesta (“Sí”, “No” y “Depende”)

¿Cuántos y cuántas pueden participar?

En este juego pueden participar como mínimo 10 personas y como máximo 25

¿Cómo se comienza el juego?

Previamente al desarrollo del juego, los/as jugadores/as acordarán quién de ellos/as será la persona que hará las preguntas para las demás personas. Una vez hecho esto, se marcan tres áreas del salón (o del lugar donde se vaya a jugar) con unos letreros pegados a la pared que estarán colocados en distintos lugares de manera visible y distante uno de los otros. Estos espacios estarán marcados con los indicadores “Sí”, “No” y “Depende”. El cuarto espacio será neutral y estará situado en la parte central del salón o lugar marcado con una cruz en el piso.

Lo anterior es con el propósito de que al momento de que se haga una pregunta, la o las personas participantes corran inmediatamente a uno de los espacios marcados con los indicadores “Sí”, “No” y “Depende”. Una vez ahí, tendrán como tiempo máximo un minuto para justificar su o sus posibles respuestas.

Posteriormente, se ubicarán nuevamente en el espacio neutral para esperar a que se les haga otra pregunta.

Esto es lo que haces:

Un jugador/a comienza haciendo diversas preguntas, una a la vez. Supongamos que eres tú. Lee tu tarjeta de pregunta a los demás participantes y observa detenidamente hacia qué lugar se dirigen. Dichos lugares, estarán marcados con los indicadores “Sí”, “No” y “Depende”. Sólo hasta que lleguen ahí, podrán responder.

Ahora debes hacer la pregunta. Puedes hacerle un arreglo a tu gusto o cambiarle algún detalle sólo para hacerla más interesante pero **NO** la cambies totalmente, el dilema debe permanecer igual.

Todas las respuestas que se mencionen sean afirmativas, negativas o de Depende, necesitan una razón para validarlas. Por ejemplo, “Depende si es que alguien me viera” o “Depende de la cantidad de dinero que sea” o algo parecido.

Aquí está el truco:

Cuestión de Enfoque es sólo un juego, trátalo como tal. No cauces pleitos o rompas amistades sólo porque alguien piensa diferente a ti. Recuerda que el que se enoja pierde.

El juego debe propiciar el análisis y la reflexión de algunas situaciones. No debe provocar enemistades.

Nuevas formas de jugar:

Este juego puede ser transformado por las y los jugadores sean maestras, maestros, padres o madres. Todas y todos están en libertad de encontrar nuevas formas de jugarlo, reformulando o adecuando las preguntas, proponiendo nuevas reglas, determinando los tiempos, etc.

Ayudemos a quien se atreva a correr la experiencia de participar en **Cuestión de Enfoque** a exponer sus razones, a defender y debatir sus puntos de vista, y sobre todo, de llegar a nuevos acuerdos.

En este juego todo es posible, el dilema, la intriga, el secreto, la curiosidad, la verdad o la mentira; pero sobretodo, contribuye a superar los estereotipos rígidos, las costumbres determinadas por “el qué dirán”, la ruptura de viejas formas de relacionarse entre el género masculino y el femenino.

Es por esto, que te invito a que escribas tu opinión o sugerencias sobre **Cuestión de Enfoque** al siguiente correo educadorpreescolar@hotmail.com

b) Descripción de los Hechos durante la Aplicación de la Estrategia Didáctica “Cuestión de Enfoque”

Esta estrategia fue aplicada a un grupo de **24** personas el día **18 de mayo del 2002**, a las 10:00 de la mañana, durante una sesión de trabajo de un curso de Carrera Magisterial intitulado **“Una alternativa educativa para la equidad de trato y la igualdad de oportunidades entre niñas y niños de preescolar”** Desarrollándose éste, en un aula asignada para tal propósito y perteneciente a la Escuela Normal de Educadoras que está situada en la colonia Nueva alemán de la Ciudad de Mérida Yucatán.

Posteriormente, se concluyó una de las actividades de la tercera sesión del curso donde se analizaba el texto de Sara Dalamont **“Las agravantes de la Urgencia y el Aislamiento frente al Control y la Autonomía en la Práctica Docente”**. Fue así como les propuse, para relajarse, participaran en un juego que en el caso que nos ocupa, se trataba de la aplicación de la estrategia didáctica **“Cuestión de Enfoque”**

Al principio, las participantes pensaron que se trataba de una actividad más del curso que estaban tomando. Fue hasta el final, que les comenté que dicho juego formaba parte del

diseño de una estrategia pedagógica; y que ésta, pertenecía a un apartado de mi investigación **“La Construcción de la identidad Masculina de los docentes Varones del Nivel preescolar en un Contexto Feminizado”** de la Maestría en Desarrollo Educativo Vía medios que estudié en la **Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad 31- A** de esta ciudad Capital (arriba mencionada).

Después de la invitación, les dije a las educadoras que necesitaba su participación. Asimismo, les mencioné las reglas del juego y nos pusimos a jugar. En este caso, fui meramente observador de cómo se desarrollaba el proceso de interacción entre las participantes y de la manera en cómo justificaban sus respuestas.

Cuando se dijeron las primeras dos preguntas hubo un silencio profundo. No se esperaban ese tipo de cuestionamientos. Sin embargo, respiraron profundamente y decidieron enfáticamente participar en dicho juego.

Cada vez que se colocaban en la zona neutral (situada en la parte central del salón) se les notaba ansiosas por conocer cuál sería la siguiente pregunta.

Entonces se escuchaban las respiraciones agitadas y se les veía atentas para correr rápidamente a cualquiera de los indicadores pegados en la pared **“Sí”**, **“No”** y **“Depende”** para justificar su respuesta de tal decisión en un tiempo máximo de 30 segundos.

Posteriormente, venía el debate entre las diversas opiniones de las jugadoras. La participación de cada una de ellas fue intensa. Es más, estaban tan entusiasmadas e interesadas por el juego, que me propusieron dar por terminadas las actividades del curso y a cambio, divertirse un buen rato.

Confieso que no era mala la idea; nadie se dio cuenta del tiempo. Cuando nos percatamos de ello, fue al llegar a la pregunta 45. A estas alturas del proceso del juego ya se les notaba cansadas pero contentas. Por ello, hicieron su último esfuerzo: terminar el juego.

c) Evaluación de la Estrategia Didáctica

En una primera fase, la evaluación consistió en ir registrando el número de personas que se colocaban en cada uno de los indicadores **“Sí”**, **“No”** y **“Depende”** así como en observar sus actitudes, su participación, su lenguaje y escuchar sus respuestas para captar el mensaje implícito que conlleva.

Una segunda etapa, sería el momento en el cual, las participantes propusieron que se realizara el juego completo con todas las preguntas; ya que inicialmente, sólo se harían diez.

Lo anterior por razones de los tiempos marcados del curso de Carrera Magisterial mencionado en el apartado de **“Descripción de los Hechos”**.

Un tercer momento de la evaluación consistió en preguntarles su opinión sobre el juego con referencia a las actitudes que asumieron durante el desarrollo del mismo; o bien, si alguna vez, han participado en juegos con el tipo de preguntas que se les planteó.

Por otra parte, qué tipo de experiencias les dejó el escuchar preguntas que tienen que ver con temas tabú como la homosexualidad, la prostitución, entre otras más.

En términos generales, la aplicación de la estrategia didáctica fue funcional y acorde a las características del grupo de educadoras que participaron en el juego. Sin embargo, una limitante importante que habrá que tomar mucho en cuenta, es que sólo se trata de la visión que tienen las mujeres sobre los temas descritos en el párrafo anterior.

En otras palabras, sería muy provechoso y enriquecedor que un grupo de varones participaran también. De esta manera, se tendrían las dos visiones o posturas sobre las semejanzas y diferencias existentes entre lo masculino y lo femenino.

Evaluación del juego “Cuestión de Enfoque”

		Sí	No	Depende
1	Tu esposa/o está desarrollando una amistad íntima con una persona del sexo opuesto. Ella /él dice que es un amor platónico. ¿Le creerías?	2	18	4
2	Te das cuenta de que el/la profesora de Educación Física de tu hija/o es homosexual. ¿Protestarías con la/él director?	5	15	4
3	Tu hija/o de 8 años escucha la frase "Acto Sexual" en la T. V., y te pregunta qué significa. ¿Se lo explicarías?	20	2	2
4	Un buen amigo/a te presenta a su nueva/o; al conocerlo/a sientes atracción hacia ella/él ¿Respetarías la relación?	23	0	1
5	Después de abandonarte tu Ex se vuelve famosa/o. Una revista te ofrece \$100,000.00 por sus fotos al desnudo. ¿Las venderías?	22	2	0
6	Un padre de familia te pide que lo acompañes a un Table Dance. Al día siguiente tu esposo/a te pregunta dónde estuviste. ¿Le dirías la verdad?	19	5	0
7	Un amigo/a cercano/a dio positivo en un análisis de SIDA pero no es capaz de decirle a su esposa/o. ¿Se lo dirías Tú?	0	24	0
8	Tu hija/o de 15 años te pide permiso para usar anticonceptivos. ¿Lo permitirías?	19	2	3
9	Tu novia/o te habla a tu trabajo para proponerte que se vean en el departamento...para poder ir a la cita. ¿Lo harías?	3	15	6
10	Estás en un bar lejos de la ciudad y te encuentras a la esposa/o de un amigo/a engañándolo con otro/a. ¿Se lo dirías a tu amigo/a?	10	10	4
11	Estás en una boda tu esposa/o ha bebido demasiado y está bailando demasiado cerca de tu mejor amiga/o. ¿Los separarías?	9	11	4
12	Mientras haces la limpieza te encuentras el diario de tu hija/o ¿Lo leerías?	2	20	1
13	Eres una persona que has tenido 5 relaciones activas sexualmente...Tu pareja actual te pregunta... ¿Le dirías la verdad?	5	15	4
14	Descubres que tu pareja es bisexual. ¿Le pedirías el divorcio?	24	0	0

		Sí	No	Depende
15	La esposa/o de un amigo/a se siente atraída /o por ti. ¿Le pedirías que tome su distancia?	24	0	0
16	Estás a punto de meterte a la cama con tu nueva novia/o... ella/él te confiesa que está casada/o ¿Brincarías de la cama?	20	2	2
17	Has sido acusada/o varias veces con tu supervisora por discriminar a las niñas/os en diversas actividades cotidianas. ¿Negarías todo?	24	0	0
18	Un buen amigo/a tuyo está teniendo una relación fuera del matrimonio y te pide que le des una coartada. ¿Se la darías?	5	16	3
19	Te enteras de que tu esposa/o tuvo un/a hija/o...Ella/él ahora quiere recuperar a su hija/o. ¿Estarías de acuerdo?	2	17	5
20	Tu hija/o de 18 años te presenta a la persona con la que ha estado saliendo... Esta persona tiene 36 años. ¿Te opondrías?	16	5	3
21	Una amiga/o muy liberal te invita a tener una relación sexual con otra pareja de amigas/os suyos. ¿Estarías de acuerdo?	0	24	0
22	Tu hija/o adolescente y su amiga/o parecen ser más que amigas/os. ¿Intervendrías?	1	20	3
23	Descubres que tu hija/o de 14 años está viendo revistas pornográficas. ¿La/o regañarías?	0	24	0
24	Son las 4:00 de la mañana, tu hija/o de 19 años te pide permiso para que dejes que su novio/a se quede a dormir en tu casa. ¿Se lo darías?	4	11	9
25	Tu hija/o de 12 años se está besando en la boca con un/a amigo/a en la boca ¿La/o reprenderías?	5	18	1
26	Descubres que tu hija/o es homosexual. ¿La/o sacarías de tu casa?	0	24	0
27	Estás dando clase y alguien te avisa que dos niñas/os están en el baño besándose ¿Hablarías con ellas/os?	24	0	0
28	El/la esposo/a de un/a compañera/o de trabajo quiere establecer una relación más íntima contigo. ¿Se lo comentarías a tu amiga/o?	12	12	0
29	Recibes un mensaje anónimo por teléfono donde te enteras que tu esposo/a te engaña. ¿Te vengarías de él/ella?	0	22	2
30	...Estás celebrando tu aniversario de bodas pero tu esposo/a te deja mal porque tuvo una reunión de trabajo. ¿Le reclamarías?	18	2	4

		Sí	No	Depende
31	Entras a tu casa y descubres que tu nuevo/a esposo/a tiene una relación pasional con tu hija/o de 21 años. ¿Le pedirías una explicación?	18	6	0
32	Tu esposa está desarrollando una amistad íntima con una persona homosexual. ¿Se la prohibirías?	23	0	1
33	Momentos antes de casarte te enteras que tu pareja no es virgen. ¿Cancelarías la boda?	0	22	2
34	...Tu hija/o de 15 años con su novio/a... en su próxima cita tendrá relaciones sexuales con él/ella...¿Le darías permiso?	4	16	4
35	Después de un tiempo de casada/o tu esposo/a te prohíbe categóricamente que salgas con tus amigas/os a la disco. ¿Lo/a obedecerías?	5	9	10
36	...Tu esposa/o te confiesa que tuvo relaciones sexuales...antes de que se casara contigo. ¿Harías el amor con ella/él con la misma ilusión?	2	22	0
37	Llegas a casa de un/a amiga/o y tu hijo/a juega con sus hijas/os a la comidita. ¿Lo separarías?	7	13	4
38	Te acaban de envolver un regalo de un niño...con papel rosado de florecitas. ¿Se lo darías de todos modos?	3	14	7
39	Después de un tiempo tu hija de 18 años te confiesa que está embarazada de su novio. ¿La obligarías a casarse?	4	16	4
40	Llegas a un restaurante...Descubres que tu esposo/a está con otra persona besándose apasionadamente. ¿Le armarías un escándalo?	6	18	0
41	Tu pareja y tú deciden no tener más hijas/os. ¿Le pedirías que se haga la vasectomía/ se ligue?	3	17	4
42	Has tenido un día difícil lavando la ropa y atendiendo a tus hijas/os, pero tu esposo está acostado viendo el fútbol. ¿Le pedirías que te ayude?	5	19	0
43	Estableces una relación extramarital...y quedas embarazada. ¿Le dirías a tu esposo que es suyo?	3	18	3
44	...Tu hija/o de 16 años se encuentra en un prostíbulo acompañada/o de sus amigas/os. ¿Irirías a buscarla/o?	8	8	8
45	...en la lavandería...a un/a muchacho/a se le caen unas tangas de su cesto de ropa. ¿Las recogerías y se las darías?	14	8	2

		Sí	No	Depende
46	Te acaban de instalar Internet...Sin querer tus hijas/os accesan a una página pornográfica. ¿Les apagarías inmediatamente la computadora?	0	20	4
47	Son las 3:00 A. M. Y tu bebé despierta llorando desconsoladamente por su leche. ¿Te harías la/él dormida/o para que tu esposo/a se levante?	4	19	1
48	Llevas tu carro al taller mecánico y te percatas que las personas que atienden son mujeres. ¿Dejarías tu carro?	12	6	6
49	Estás en el supermercado y tu hijo de 8 años tiene ganas de ir al baño. ¿Entrarías al baño de hombres?	2	17	5
50	...te invitan a una fiesta de "Sólo para mujeres/Hombres"...tu esposo/a te pregunta a qué fiesta fuiste. ¿Le dirías la verdad a tu esposo/a?	21	2	0
51	...una/o de tus hijas/os está llorando...el otro está peleando con su hermana/o. ¿Pensarías mal de tu esposa/o?	1	21	2

2. Análisis de los Datos del Juego “Cuestión de Enfoque”

RELACIONES FORTUITAS:

Número de pregunta

1. Tu esposa/o está desarrollando una amistad íntima con una persona del sexo opuesto. Ella/él dice que es simplemente una amistad. ¿Le creerías?

8%	75%	17%
Sí	No	D

6. Un padre de familia te pide que lo acompañes a un Table dance. Al día siguiente tu esposa/o te pregunta donde estuviste. ¿Le dirías la verdad?

79%	21%	
-----	-----	--

15. La esposa/o de un/a buen amigo/a se siente atraído/a por ti. ¿Le pedirías que tome su distancia?

100%		
------	--	--

21. Un/a amigo/a muy liberal te invita a tener relaciones sexuales con otra pareja de amigos/as suyos. ¿Estarías de acuerdo?

	100%	
--	------	--

36. Momentos antes de casarte tu esposa/o te confiesa que tres días antes, tuvo relaciones sexuales con su ex novio/a. ¿Harías el amor con el/ella con la misma ilusión?

8%	92%	
----	-----	--

43. Estableces una relación extramarital... y quedas embarazada. ¿Le dirías a tu esposo que es suyo?

12.5	75%	12.5
Sí	No	D

45. Estás en la lavandería y te das cuenta que a un/a muchacha/o se le caen unas tangas de su cesto de ropa. ¿Las recogerías y se las darías?

58%	34%	8%
-----	-----	----

48. Llevas tu carro al taller mecánico y te percatas de que las personas que atienden son mujeres. ¿Dejarías tu carro?

50%	25%	25%
-----	-----	-----

DIVERSIDAD SEXUAL:

Número de pregunta

2. Te das cuenta que el profesor de educación física de tu hijo/a es homosexual. ¿Protestarías con el/la director/a?

21%	63%	17%
-----	-----	-----

14. Descubres que tu pareja es bisexual. ¿Le pedirías el divorcio?

100%		
------	--	--

26. Descubres que tu hijo/a es homosexual. ¿Lo sacarías de tu casa?

	100%	
Sí	No	D

32. Tu esposa está desarrollando una amistad íntima con una persona homosexual. ¿Se la prohibirías?

96%		4%
-----	--	----

RELACION CON LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Número de pregunta:

3. Tu hijo/a de ocho años escucha la frase “Acto Sexual” en la TV... Y te pregunta su significado. ¿Se lo explicarías?

84%	8%	8%
-----	----	----

5. Después de abandonarte tu Ex, se vuelve famoso/a. Una revista te ofrece \$100,000 por sus fotos al desnudo. ¿Las venderías?

92%	8%	
-----	----	--

23. Descubres que tu hijo/a está viendo revistas pornográficas. ¿Lo/a regañarías?

	100 %	
--	-------	--

29. Recibes un mensaje anónimo por teléfono donde te enteras que tu esposo/a te engaña.
¿Te vengarías de él/ella?

	92%	8%
Sí	No	D

46. Te acaban de instalar Internet en la computadora que tienes en tu casa. Sin querer tus hijos/as accesan a una página pornográfica. ¿Les apagarías inmediatamente la computadora?

	83%	17%
--	-----	-----

RELACIONES AFECTIVAS CON AMIGAS/OS

Número de pregunta:

4. Un/a buen/a amigo/a te presenta a su nueva/o novia/o. Al conocerla/o sientes atracción por ella/él. ¿Respetarías la relación?

96%		4%
-----	--	----

7. Un amigo/a cercano/a dio positivo en un análisis de SIDA pero no es capaz de decirle a su esposa/o. ¿Se lo dirías tú?

	100%	
--	------	--

10. Estás en un bar lejos de la ciudad y te encuentras a la/él esposa/o de un amigo/a engañándolo/a con otro/a. ¿se lo dirías a tu amigo/a?

42%	42%	16%
-----	-----	-----

18. Un buen amigo/a tuyo/a está teniendo una relación fuera del matrimonio y te pide que le des una coartada. ¿Se la darías?

Sí	No	D
21%	67%	12%

38. Te acaban de envolver el regalo de un niño que vas a llevar a una fiesta de cumpleaños con papel rosado de florecitas. ¿Se lo darías de todos modos?

	100%	
--	------	--

RELACION CON LAS HIJAS E HIJOS

Número de pregunta:

8. Tu hija de quince años te pide permiso para usar anticonceptivos. ¿Lo permitirías?

79%	8%	13%
-----	----	-----

12. Mientras haces la limpieza te encuentras con el diario de tu hija. ¿Lo leerías?

13%	83%	4%
-----	-----	----

20. Tu hija/o de 18 años te presenta a la persona con la que ha estado saliendo desde hace tiempo. Esta persona tiene 36 años. ¿Te opondrías?

67%	21%	12%
-----	-----	-----

22. Tu hija/o adolescente y su amiga/o parecen ser algo más que amigos/as. ¿Intervendrías?

4%	83%	13%
Sí	No	D

24. Son las 4:00 de la mañana. Tu hija/o de 19 años te pide permiso para que dejes que su novio/a se quede a dormir en tu casa. ¿Se lo darías?

16%	46%	38%
-----	-----	-----

25. Tu hija/o de 12 años se está besando en la boca con un amigo/a. ¿La reprenderías?

21%	75%	4%
-----	-----	----

34. Sin querer escuchas una conversación telefónica de tu hija de 15 años con su novio y te enteras que en su próxima cita tendrá relaciones sexuales con él. esa misma noche te pide permiso para salir. ¿La dejarías?

17%	66%	17%
-----	-----	-----

37. Llegas a casa de una amiga/o y tu hijo juega con sus hijas a la comidita. ¿Lo separarías?

29%	54%	17%
-----	-----	-----

39. Después de un tiempo tu hija de 18 años te confiesa que está embarazada de su novio. ¿La obligarías a casarse?

17%	66%	17%
-----	-----	-----

44. Un/a amigo/a te informa que tu hijo de 16 años se encuentra en un prostíbulo acompañado de sus amigos. ¿Irías a buscarlo?

33%	33%	33%
-----	-----	-----

1. Son las 3:00 A: M: y tu bebé despierta llorando desconsoladamente por su leche. ¿Te harías la/él dormido para que tu esposa/o se levante?

17%	79%	4%
-----	-----	----

Sí No D

49. Estás en el supermercado y tu hijo de 8 años tiene ganas de ir al baño. ¿Entrarías al baño de hombres/mujeres?

8%	71%	21%
----	-----	-----

51. Llegas del trabajo acalorado/a y observas que uno de tus hijos está llorando porque le acaban de pegar, y el otro se está peleando con su hermana. ¿Pensarías mal de tu esposa/o?

4%	88%	8%
----	-----	----

RELACIONES DE PAREJA

Número de pregunta:

9. Tu novia/o te habla a tu trabajo para proponerte que se vean en el departamento que le prestó un amigo/a. Tienes que arreglarte, disculparte y dejar tus pendientes para poder ir a la cita. ¿Lo harías?

12%	63%	25%
-----	-----	-----

11. Estás en una boda, tu esposa/o ha bebido mucho y está bailando demasiado cerca de tu mejor amigo/a. ¿Los separarías?

37%	40%	17%
-----	-----	-----

13. Eres una persona que ha tenido cinco relaciones activas sexualmente con tus novios/as anteriores. Tu pareja actual te pregunta con cuántas personas has tenido relaciones sexuales en el pasado. ¿Le dirías la verdad?

21%	62%	17%
Sí	No	D

16. Estás a punto de meterte a la cama con tu nueva novia/o (por primera vez) cuando ella/él te confiesa que está casada/o. ¿Brincarías de la cama?

84%	8%	8%
-----	----	----

19. Te enteras que tu esposo/a tuvo un hijo/a ilegítimo/a hace muchos años. El/ella ahora quiere recuperarla/o y que se venga a vivir a tu casa. ¿Estarías de acuerdo?

8%	71%	21%
----	-----	-----

31. Entrás a tu casa y descubres que tu nueva/o esposa/o tiene una relación pasional con tu hijo/a de veintiún años. ¿Le pedirías una explicación?

75%	25%	
-----	-----	--

33. Momentos antes de casarte te enteras que tu pareja no es virgen. ¿Cancelarías la boda?

	92%	8%
--	-----	----

35. Después de un tiempo de casada/o tu esposa/o te prohíbe categóricamente ir a la disco con tus amigas/os a la disco. ¿Lo/a obedecerías?

21%	37%	42%
-----	-----	-----

40. Llegas a un restaurante y descubres a tu esposa/o besándose apasionadamente con otro/a. ¿Le armarías un escándalo?

25%	75%	
-----	-----	--

Sí **No** **D**

41. Tu pareja y tú deciden no tener más hijos/as. ¿Le pedirías que se haga la vasectomía/salpingoclasia?

12%	71%	17%
-----	-----	-----

42. Has tenido un día difícil lavando la ropa y atendiendo a tus hijas/os, pero tu esposo/a está acostado/a viendo el fútbol. ¿Le pedirías que te ayude?

21%	79%	
-----	-----	--

50. Un grupo de amigas/os te invitan a una fiesta de “Sólo para Mujeres/Hombres” Al día siguiente tu esposo/a te pregunta a qué fiesta fuiste. ¿Le dirías la verdad a tu esposa/o?

87%	13%	
-----	-----	--

RELACIONES LABORALES

Número de página:

17. Has sido acusado/a varias veces con tu supervisora por discriminar a las niñas en diversas actividades cotidianas. ¿Negarías todo?

100%		
------	--	--

27. Estás dando clase y alguien te avisa que dos niñas/os están en el baño besándose. ¿Hablarías con ellas/os?

100%		
------	--	--

28. El/la esposo/a de un/a compañera/o de trabajo quiere establecer una relación más íntima contigo. ¿Se lo comentarías a tu amiga/o?

Sí	No	D
50%	50%	

40. Es un día muy especial. Estás celebrando tu aniversario de bodas pero tu esposo/a te deja mal porque tuvo una reunión de trabajo. ¿Le reclamarías?

75%	8%	17%
-----	----	-----

3. INTERPRETACION DE LOS DATOS

CATEGORIAS

Relaciones Fortuitas

Los datos que arrojan los indicadores de esta categoría se refieren a que todavía existen fuertes tabúes y estereotipos sobre el rol de la mujer y hombre. Es decir, por un lado, la sociedad asigna una doble moral a la mujer, la cual tiene que cumplir de cualquier manera.

Por la otra, la imagen del hombre está protegida ante los ojos de la sociedad, ya que desde una visión androcéntrica, el si puede y tienen el derecho a tener varias mujeres a la vez. En cambio, si una mujer hiciera lo mismo que un varón, es y puede catalogársele como una cualquiera, como una mujer fácil aunque no lo sea. El significado de lo anterior, conlleva una carga valoral e ideológica muy fuerte.

Respecto a las relaciones fortuitas u ocasionales menos peligrosas como el caso de la lavandería y del taller mecánico por citar algunos ejemplos, tiene un significado diferente. Es decir, la gente puede ver normales dichas actividades porque la primera, normalmente se la atribuye a la mujer y la segunda a los hombres. Sin embargo, esto no quiere decir, que tanto un género como el otro realicen las mismas actividades.

Diversidad Sexual

Es necesario e importante mencionar que el tema de Diversidad Sexual es espinoso para muchas personas independientemente del sexo. Sin embargo, los datos que reflejan esta

categoría, muestran claramente que en el caso de la homosexualidad de las hijas o hijos, no se presta demasiada atención ya que tiene que ver con la maternidad.

Un rol que histórica y culturalmente se le asigna a la mujer de generación en generación por ser tierna, cariñosa y por su capacidad de cuidar a los otros (hijas, hijos, etc.) En otras palabras, el ser madre (constructo biológico) está antes que el ser mujer (constructo sociocultural).

En cambio, cuando se trata de la pareja (en este caso del hombre), no se le acepta su homosexualidad o bisexualidad porque se rompe el estereotipo del ser varonil, del hombre fuerte y viril. Es decir, pierde su poder. No corresponde la imagen que se tiene de éste y por lo tanto, la sociedad lo desvaloriza.

Un ejemplo concreto de lo anterior, podría ser, cuando un niño juega a la comidita o a las muñecas; o bien, cuando realiza cualquier otra actividad como jugar a la pelota por ejemplo, y al lastimarse, llora. Enseguida, los padres lo reprenden porque se está comportando como una “niña”.

Relación con los Medios de Comunicación

Es evidente que con los avances científicos y tecnológicos, en este mundo de automatización y cibernética, los medios de comunicación como la radio, las revistas, los ordenadores, la prensa entre otros, tienen una participación e importancia preponderante en cualquier sociedad humana. El poder que ejercen y su influencia sobre las personas son muy característicos. Especialmente, el medio de comunicación audiovisual por excelencia como la televisión, en los aprendizajes de las niñas y niños.

En este sentido, cuando se habla sobre qué actitud debe tener una madre o padre frente a sus hijas e hijos, con respecto a las revistas o películas pornográficas con imágenes introducidas en el Internet, con frecuencia, tienden a esquivar el tema. Esto puede ser producto de falta de información, por no saber cómo darla o bien, porque lo relacionado a la sexualidad, lo consideran un tabú o mito.

Por otra parte, los porcentajes de los datos con relación a esta categoría de análisis, reflejan la disposición de los padres y madres a establecer una comunicación más directa con sus hijas e hijos en cuanto a la sexualidad, partiendo de lo que conozcan sobre el tema.

Relaciones Afectivas con Amigas y Amigos

Con base en este tipo de relaciones, los datos proporcionan una información en su generalidad, la cual, tiene que ver con la formación moral de un individuo y con el valor que éste pueda darle a una amistad.

Esto quiere decir, que un sujeto no hace las cosas o se involucra en la vida de otro/a, en el nombre de la amistad sino en el valor que le confiere. Por lo tanto, queda abierta la posibilidad de involucrarse o no en una relación de pareja, en una relación donde tenga que dar una coartada a su amigo/a, por citar algunos ejemplos.

En ese mismo sentido, la situación del bar, los porcentajes son claros ya que 42% dijo que se lo dirían a su amigo/a y 42% que No dependiendo qué tan íntima sea la relación con la amiga o amigo.

En muchas ocasiones una persona suele decirle a la otra - ¿Por qué me criticas, si eres mi amigo/a? El otro/a contesta: - Precisamente porque lo soy, si no, no me importaría lo que hicieras de tu vida. Por mencionar otro ejemplo.

Relación con las Hijas e Hijos

En nuestra sociedad yucateca e incluso en la mexicana, todavía es demasiado cuestionado si una persona soltera y joven de cualquier sexo, mantiene una relación amorosa y sexual con otra de mayor edad o que sea casada/o. Inclusive se han dado casos de peleas entre familias porque la sobrina de 18 se enamoró del tío de 45; o que fulanita/o le está poniendo los tarros a su esposa/o con otro/a.

Lo anterior tiene que ver con el estereotipo y la imagen de una pareja ideal. Es decir, de la misma edad o cuando mucho, que la diferencia de años no sea mucha. Más aún, que al casarse sea como Dios manda. Esto es, que la mujer se convierta en la esposa del hombre.

Por otra parte, el sólo hecho de que la novia se quede a dormir en casa de su pareja o viceversa, es mal vista por la sociedad. No tanto en el hombre como en la mujer. Con respecto al varón podría decirse que es algo normal y que corresponde a su formación como hombre. Sin embargo, a la mujer se le censura fuerte, más aún, si resulta embarazada sin casarse. Es decir, si ha perdido su virginidad.

Para el hombre, la virginidad es un valor, es el sello de garantía de que será el primero en la vida de esa mujer. Esto tiene que ver con el poder y la virilidad. Sin embargo, si no fuera virgen, se tiende a repudiar y a ofender verbal o físicamente a ésta.

En los Países Musulmanes como Arabia Saudita, Turquía, entre otros, los padres varones tienen el derecho de matar a sus hijas si éstas han “mancillado” su honor. Inclusive, hay documentales (Discovery Channel, National Geographic) que muestran cómo en el mejor de los casos, les quitan el clítoris o bien, son encarceladas o lapidadas.

Por otro lado, para un varón el número de hijos e hijas significa un status de poder frente a alguien que no los tiene; y más si no son hombrecillos. Situación que tiene que ver con el imaginario social de su rol masculino.

Relaciones Laborales

Históricamente, el mercado laboral, económico y político ha sido para la mujer una lucha incansable contra el género masculino. Ha participado en Movimientos Sociales y Feministas por ocupar un sitio en los lugares públicos que hasta entonces le eran negados.

En el desarrollo del Capitalismo era evidente la fuerte división social y sexual entre mujeres y hombres. Es decir, económicamente ganaban más que ellas por realizar por una misma jornada de trabajo.

En el campo del magisterio, ocurría algo parecido a principios del siglo XX. Es decir, si una mujer trabajaba, sólo podía hacerlo si no quedaba embarazada o si era soltera. En caso contrario, perdía automáticamente su trabajo. Incluso, lo anterior se ha reproducido a través del tiempo y sigue vigente en diversas instituciones de gobierno, educativas y empresariales, por citar un ejemplo (empíricamente hablando).

En este sentido, los datos de los indicadores de esta categoría de análisis, reflejan que en el ámbito laboral puede suscitarse diversas contingencias de carácter moral, actitudinal, sexual, entre otras.

En esta última, por ejemplo, en el caso de las mujeres casadas que trabajan, existe la tendencia a reproducir su rol de madre en el contexto escolar. Aún cuando en el discurso expresen que si hablan con sus alumnas y alumnos sobre la sexualidad y el tipo de relaciones que se dan en ésta. Probablemente en la realidad tomen sus precauciones por aquello de las malas interpretaciones con madres y padres de familia.

Por otra parte, en lo referente a los aniversarios de boda, la mujer le asigna un valor diferente que el hombre. Es decir, para una mujer el valor del aniversario, del tiempo de casada, entre otras cosas, representa un status frente a otras mujeres. En cambio para el hombre en términos generales, sí es un suceso que toma en cuenta pero no con el fervor ni la vehemencia que las mujeres le dan; en otras palabras es algo cursi.
