



**Análisis de los estereotipos de género y sus implicaciones en la
elección profesional de educadoras de nivel inicial**

Tesis (Informe de investigación empírica) para obtener el título de
Licenciadas en Psicología Educativa

Autores:

Retana Fabián Elba Rosalía

Velázquez Bustamante Rubén

Asesora de tesis: Fernando Salinas-Quiroz

Febrero, 2019

Agradecimientos de Velázquez Bustamante Rubén

Hay tantas personas a las que quisiera agradecerles el que al fin haya podido acabar la licenciatura y el poder escribir este trabajo de tesis, algunas de ellas son las siguientes:

Agradezco a mi familia, a mi mamá, mi papá, mi hermana, mis primxs, tixs y abuelxs que siempre me han apoyado y han creído en mí. siendo parte importante en mi formación académica.

También le doy las gracias a mi hazmana Rosalía quien se animó a escribir esta tesis conmigo y con quien he aprendido mucho a lo largo de estos poco más de diez años de amistad, creo que la experiencia de escribir la tesis de forma cooperativa ha sido única y he aprendido mucho de ella.

Quiero agradecer a nuestro asesor Fernando Salinas-Quiroz por apoyarnos y asesorarnos a lo largo de esta tesis, por seguir adelante aun cuando cambie el tema, por sus correcciones, sus enseñanzas y su paciencia.

Doy las gracias a la Doctora Rosa María González Jiménez por aceptar ser jueza de este trabajo de tesis y apoyarme siempre, por enseñarme mucho sobre diversos temas e incluirme en sus proyectos, porque gracias a ella he aprendido y profundizado sobre el género y los feminismos lo cual me ha vuelto una mejor persona y creo que cada vez un aliadx más congruente del feminismo.

Agradezco también a la Maestra Carla Hernández Aguilar, quien hace algunos años dentro de la materia de género violencia y ciudadanía me brindo mi primer acercamiento a los estudios de género, gracias por compartir sus conocimientos y estar siempre abierta al dialogo y el intercambio de ideas, gracias “ponerme las gafas violetas” y aceptar ser jueza de este trabajo.

También agradezco a la Doctora Adriana Leona Rosales Mendoza por aceptar ser jueza de este proyecto y ser parte importante de esta experiencia de titulación, por sus observaciones y sugerencias a nuestro trabajo de tesis los cuales sirvieron para enriquecer nuestro escrito, gracias por su apoyo a las compañeras de Libres y Combativas.

Agradezco a la Doctora Yesica Aznar Molina y al COPRED quienes nos apoyaron, asesoraron con las capacitaciones sobre el uso del Software Atlas ti y retroalimentaron nuestra investigación.

Doy las gracias a la familia de mi amiga Rosalía que siempre nos apoyó en este proceso de escribir la tesis.

Quisiera dar las gracias a Edgar Zarco que nos ayudó a conseguir el software Atlas ti y a Miguel Ángel Méndez que nos puso en contacto con muchas de las participantes.

Agradezco a Atenea, Sianya y a todas las compañeras de Libres y Combativas quienes me ayudaron a entender varias cosas del feminismo dentro del activismo y junto a quienes luché durante un tiempo por hacer de la UPN un mejor lugar.

Doy las gracias a Daniel y a todas las compañeras del Circulo de Estudios Independientes "Menos Foucault Mas Shakira" con quienes aprendí sobre diversos movimientos sociales y activismos, junto con ellas pude conocer más sobre lo cuir, el antirracismo y me enseñaron que la rabia también puede ser política.

Agradezco también a las y los validadores de nuestro guion de entrevista, sus observaciones y sugerencias fueron de mucha ayuda pues gracias a ellas pudimos perfeccionar nuestras preguntas.

Doy gracias a mi amiga Esperanza y a mi amigo Francisco que siempre me dieron ánimos y me apoyaron.

También agradezco a todas las participantes, quienes con sus testimonios forman parte esencial de este trabajo.

Agradecimientos

Elba Rosalía Retana Fabián

Al universo por poner a las personas correctas en mi vida comenzando por mis padres y el gran apoyo que siempre me han dado en todos caminos que he decidido tomar.

A mis abuelos que han sido inspiración ahí a donde he ido. A mi hermano por darme mis primeras lecciones de supervivencia fuera de casa y por su ayuda en el proceso de este trabajo. A mis hermanos menores, Almendra por tu optimismo y comprensión. A German por tu apoyo y largas pláticas a luz de la luna. Gracias por siempre estar para mí.

Gracias a mis amigos por hacer más valiosa y feliz la vida.

Quiero agradecer a Azul por inspirarme con amor a hacer más y mejores cosas cada día.

Debo agradecer a una de las personas más importantes para mí y para el trabajo Rubén Velázquez mi hazmana, gracias por compartir tanto conmigo y enriquecer mi forma de pensar. Gracias por tu amistad y compromiso de querer hacer de este un lugar mejor donde todos quepamos pese a nuestras diferencias.

A nuestro querido asesor Fernando Salinas- Quiroz gracias por su paciencia y acertadas sugerencias, así como correcciones durante la realización de este trabajo.

Debo agradecer al Lic. Miguel Ángel Méndez Vargas por su amistad y por ayudarme a verle el mejor lado a las cosas. Y por su ayuda para que este proyecto sea una realidad.

Gracias a todas las participantes sin ellas el trabajo no habría sido posible.

A la mejor compañía todas las madrugadas y días durante este proyecto a mi gata chango.

Índice

Resumen	7
Introducción	8
1. Opresión de género y definición de patriarcado	14
1.1 Contextualización de la situación de las mujeres dentro del ámbito laboral	15
1.2 División jerárquica sexual del trabajo	23
1.3 Feminización y masculinización de las profesiones	27
1.4 El techo de cristal	28
2. Estereotipos de género	30
2.1 Conceptualización de género	38
2.2 Identidad de género	42
2.3 Socialización de género	45
2.4 Constructo de feminidad	47
2.5 Resistiendo al heteropatriarcado	50
3. Elección académico-profesional	52
3.1 Factores psicosociales que influyen en la elección profesional	56
3.2 Educación inicial y la profesión de educadora o educador de nivel inicial	59
Método	67
Justificación	68
Pregunta de investigación	70
	70
Objetivo General	70
Objetivos específicos	70
Tipo de estudio	70
Supuesto de investigación	75

Población objetivo	75
Influencia heteropatriarcal en la vida de las educadoras	81
Trabajo con la primera infancia	87
Vocación de educadora	90
Los problemas de la educadora	93
Discusión	98
Conclusiones	121
Referencias bibliográficas	125
Anexos	133

Análisis de los estereotipos de género y sus implicaciones en la elección profesional de educadoras de nivel inicial.

Resumen

Analizamos cualitativamente los estereotipos de género de un grupo de veintiséis educadoras de nivel inicial y sus implicaciones en su elección profesional por medio del análisis temático de entrevistas semiestructuradas, concluyendo que estos estereotipos ejercieron influencia en su elección profesional, así como su historia de vida y su entorno familiar y social. Es posible afirmar que continúa perpetuándose la idea de que el trabajo con la primera infancia es una labor feminizada y poco reconocida a nivel social, económico y cultural. Las participantes refirieron que su trabajo es muy importante para las y los niños, aunque sostuvieron tener dificultades laborales, pues su trabajo es muy demandante, requiere una constante actualización profesional y no es bien remunerado pese a que, en su mayoría, tienen una formación académica sólida. Las participantes también mencionaron que cualquier persona podría desempeñar su trabajo siempre y cuando tenga vocación; sin embargo, las características con las que se auto perciben y las que creen propicias para dicha formación son típicamente consideradas femeninas, por lo que de esta manera se evidencia el peso que le dan a los estereotipos de género en su quehacer educativo, los cuales podrían seguir reproduciendo y perpetuando las múltiples desigualdades de género.

Introducción

El género es una construcción social, producto del proceso de socialización, sustentado en bases biológicas, ya que, al nacer un humano con características sexuales determinadas, el contexto se encarga de socializarlo con base en las mismas, por lo cual puede entenderse al sexo como un atributo biológico y al género como un atributo social (Fernández, 2009; Wolff, Winkler, Reyes, Pasmanik y Vargas, 2004).

Los estereotipos pueden definirse como una serie de características que socialmente son vistas como “representativas” de un grupo determinado, por ejemplo, el pensar que todas las madres son tiernas, comprensivas, cariñosas, pacientes, sensibles, amorosas, abnegadas y responsables. Esta forma de clasificar o comprender a los grupos es una manera distorsionada de conocerlos, pero puede tener gran influencia en las relaciones sociales de los individuos o incluso en la toma de decisiones, como es el caso de la elección profesional (González, 1998).

Los estereotipos también suelen generarse en torno a una carrera, oficio o profesión, por lo cual es común que muchas personas los utilicen como referente en la toma de decisiones de tipo vocacional. Si un individuo cree que los artistas son personas cultas, sensibles, creativas, emocionales y estéticas, y se siente poseedor de estas características, es muy probable que se incline por elegir una carrera ligada a “lo artístico”, usando como base las creencias estereotipadas. De aquí la importancia de que como psicólogos educativos estudiemos los estereotipos, ya que, al trabajar en contextos educativos, este tipo de conocimientos nos ayuda a entender mejor las decisiones que toma una persona con respecto a la carrera que desea estudiar, lo que nos permitirá acompañarla de una mejor manera (Barberá, 2004).

Por otra parte, la formación de las educadoras de nivel inicial se basa en la asistencia educativa de las niñas y los niños menores de seis años de edad, por lo cual es de gran importancia analizar este trabajo bajo la perspectiva de género, pues la crianza es una labor que socialmente se ha vinculado con la esfera de lo privado y por consecuencia se ha concebido como trabajo femenino.

En congruencia con esto, los estereotipos pueden guiar los actos de las personas, de tal manera que, si las educadoras o educadores tienen una visión tradicional con respecto a la

feminidad y a la masculinidad, es probable que esto tenga un impacto sobre la crianza de los y las niñas, lo cual puede mantener una visión de hombres y mujeres como seres con características y *roles* opuestos, perpetuando así la desigualdad de género que se pretende erradicar a nivel social.

Cabe destacar que en México es una realidad que los hombres no pueden acceder a este tipo de trabajos con la misma facilidad con la que acceden las mujeres debido a que cuando un varón realiza algún trabajo visto por la sociedad como “femenino”, es considerado transgresor del orden social y de la propia masculinidad (Lagarde, 2011). Lo anterior propicia la marcada división del trabajo que impera en la sociedad patriarcal global. La presente disertación pretende hacer visible el fondo social de dicha división, ya que se manifiesta tanto en la esfera pública, como en la privada y lo podemos “ver” de forma explícita en los estereotipos. Como profesionistas a favor de la igualdad de derechos y oportunidades para todos los seres humanos, tenemos la responsabilidad de denunciar las distintas barreras sociales que permiten que las diferentes desigualdades persistan.

En esta investigación, también se pretende conocer cuáles fueron las razones que incitaron a las participantes a elegir su profesión como educadoras, pues aunque se presupone concordancia entre su construcción social de feminidad y los estereotipos de género, también es factible que exista alguna relación con la representación social del *rol* de educadora, por lo cual, es probable que los resultados legitimen la idea de que la profesión de las educadoras es un trabajo feminizado aún dentro de sus propias integrantes.

En lo que respecta al trabajo de las educadoras de nivel inicial, debe considerarse que los centros en los que laboran poseen diversas características, dependiendo de la institución de la que se hable. Un punto común entre los distintos Centros de Educación Inicial (CEI), es la norma técnica laboral EC0024 (DOF, 2007), la cual describe las características que necesita una persona para poder certificarse y ser evaluada en el ámbito de la atención educativa y el cuidado de los niños y las niñas en los CEI).

Siguiendo las argumentaciones de Finco (2015) se entiende que la existencia de los CEI, es uno de los logros del movimiento feminista, pues permite que las madres puedan ingresar al mundo laboral y contar con un lugar en donde sus hijos e hijas serán cuidados y podrán desarrollarse integralmente. Los CEI, pueden verse desde dos dimensiones distintas: por una

parte, puede analizarse a la educación inicial tomando como foco de estudio a las y los niños, ya que ellos también son seres activos dentro de la sociedad y están protegidos por un marco específico de derechos; por otra parte, también puede verse a la educación inicial como un importante recurso para el desarrollo integral de las personas adultas, ya que permite su desarrollo laboral (Finco, 2015). La reflexión respecto al papel de la mujer en el contexto laboral se vuelve indispensable para comprender mejor a la población con la que se trabajará. Para entender a mayor profundidad cómo las participantes conciben el *rol* de la educadora, también tiene que conocerse cuál es la representación social que se ha construido sobre el trabajo de las educadoras de nivel inicial e incluso sobre la atención educativa, la crianza y el cuidado de las niñas y los niños (Cambón y De León, 2008).

La cultura mexicana está fuertemente influida por el pensamiento patriarcal hegemónico sobre el cual se ha construido nuestra sociedad, dando como consecuencia que, en muchos de los contextos laborales, las personas interioricen una serie de valores androcéntricos que impiden el libre acceso a distintos puestos u ocupaciones (Sarrió, Ramos y Candela, 2004). Al estudiar este fenómeno, es recomendable tomar a hombres y mujeres conjuntamente, ya que la frecuente presencia o ausencia de unos u otras en determinados puestos de trabajo, da una idea de cómo es visto el otro género con respecto a dicha labor. Si se hablara de que en la actualidad hay gran cantidad de varones en puestos de dirección, consideramos que no sólo tiene que mencionarse cuáles son los aspectos que propician su predominio, sino también es deseable exponer porqué la cantidad de mujeres en dichos trabajos es menor, lo que a la postre representa un análisis complejo. El que, en los CEI, sólo existan mujeres, nos lleva a cuestionarnos sobre el vínculo que existe entre la construcción social de feminidad y los estereotipos ligados a lo femenino, con la representación social del *rol* de educadora o educador. Resulta igualmente importante plantear el vínculo existente entre la construcción social de la masculinidad y los estereotipos ligados a lo masculino, con relación a la representación social del *rol* de educadora o educador, por lo cual, al hablar en este trabajo sobre estereotipos de género, no sólo se hace referencia a los estereotipos “femeninos”, sino también a los socialmente entendidos como “masculinos”.

Considerando lo anterior creemos que es prudente dejar clara la relación entre las representaciones sociales y los estereotipos de género. Según Balduzzi (2010), las representaciones sociales son formas de pensar e interpretar la vida cotidiana, por lo que se les puede considerar conocimiento social que se cree “natural” debido a que el contexto lo ha

normalizado al grado de no cuestionarlo, mas no porque sea legitimo como descripción fiel de la realidad. Debido a esto, la autora lo cataloga como un conocimiento ingenuo que se va gestando mediante experiencias y modelos de pensamiento de génesis social entre los que se encuentran los de naturaleza ideológica.

Una vez entendido el concepto de representación social, debemos profundizar en la definición de ideología, que como mencionamos en el párrafo anterior, repercute en la construcción de las representaciones sociales. Para Balduzzi (2010), mientras que las representaciones sociales son formadas por colectividades amplias, la ideología, por el contrario, es una imposición de una minoría que ostenta el poder sobre su visión del mundo. Un ejemplo tomado de nuestra experiencia y reflexión que nos ayuda a entender el impacto que pueden tener las imposiciones ideológicas sobre las personas, son una serie de argumentos religiosos que sirven para reproducir opresiones de clase (“Bienaventurados los pobres, porque vuestro es el Reino de Dios” (Lucas 6:17 20-26), de género (“A la mujer dijo: En gran manera multiplicaré tu dolor en el parto, con dolor darás a luz los hijos; y con todo, tu deseo será para tu marido, y él tendrá dominio sobre ti” (Génesis 3:16) y homofóbicas (“Si alguno se ayuntare con varón como con mujer, abominación hicieron; ambos han de ser muertos; sobre ellos será su sangre” (Levítico 20:13), que favorecen mayormente a los hombres heterosexuales de clase social privilegiada. Según el INEGI (2010), la población católica en México es del 89.3%. Esto no significa que todas las personas creyentes en las religiones bíblicas compartan el mismo sistema de valores, pues tal y como afirma Balduzzi (2010), la ideología es propia de contextos particulares y no se manifiesta de forma homogénea en la población, pero sí nos puede dar un indicio de por qué en la actualidad hay grupos religiosos con una postura radicalmente heteropatriarcal como lo es el “Frente Nacional por la Familia” (para más detalles sobre el termino heteropatriarcado revisar el Capítulo 1).

Con el ejemplo anterior, queda clara la influencia de la ideología en la población y cómo ésta estructura sistemas de opresión, por lo que podemos considerar a los estereotipos de género como un elemento importante en el discurso ideológico heteropatriarcal que tiene un papel de suma relevancia en la construcción de distintas representaciones sociales. Cabe mencionar que en el entorno heteropatriarcal en el que vivimos existe una marcada división jerárquica sexual del trabajo (como se explicará a profundidad en el primer capítulo de este documento), por lo que gran parte de las profesiones y ocupaciones existentes se han vinculado con los ideales heteropatriarcales de masculinidad y feminidad -parte de estos ideales corresponde a

la obediencia de los estereotipos de género-.

Por otra parte, este trabajo de investigación tiene una perspectiva feminista, ya que en congruencia con los argumentos de Valdivieso (2009), creemos que los feminismos tienen el deber de generar instrumentos teóricos y metodológicos que logren identificar las formas en las cuales se presenta el patriarcado dentro de esta realidad globalizada para lograr un ejercicio de argumentación crítica sobre de la posición de las mujeres en los diversos aspectos de la vida humana. La postura feminista también significa adoptar una posición ética y política de las temáticas con las cuales se trabaja (González, 2013).

Con base en lo anterior, abordamos la perspectiva feminista considerando la compatibilidad y las diferencias de muchos tipos de feminismo. En este sentido, no nos apegamos a un tipo de feminismo en específico, sino que adoptamos ideas de diversas posturas feministas para construir un posicionamiento propio. Creemos que uno de los grandes objetivos del feminismo con el que nos identificamos, es la abolición de la división sexual del trabajo (el cual es uno de los principales problemas que se abordan en esta investigación) y la destrucción del sistema heteropatriarcal desde su raíz: esto significa cuestionar lo oportuno de la perpetuación de la masculinidad y la femineidad, ya que se sustentan en un modelo binario y esencialista de las relaciones de género. Existen posturas que apuestan por la no reproducción o por la destrucción del género, para alejarse de la heteronormatividad (Fassin, 2011).

Pese a lo anterior tampoco compartimos un posicionamiento queer pues como explica Alvarez, (2014) lo que empezó como un movimiento que tenía el objetivo de abolir el género termino siendo absorbido por el Estado y el capitalismo limitándolo al discurso identitario y despojándolo de todo su impacto político, en palabras de la autora:

Lo queer se transformó en una etiqueta que generó una identidad. Lo queer NO devino, se estancó, se convirtió en espectáculo, en mercado, en academia, en cátedras, en televisión, en mercancía traducida tanto en subjetividad como en dinero... cuando lo queer dejo de devenir se llamó queer. (2014, p.175)

Por lo anterior, comulgamos en algunos aspectos con lo que plantea Valencia (2015) cuando adapta la visión queer a contextos como el mexicano, renombrándola como *cuir*, y toma una postura radical, antirracista y poscolonial, que a la vez incluye a los feminismos y la disidencia

sexual. La igualdad, en términos simples, resulta limitada: no sólo se plantea que todas las personas tengan las mismas oportunidades, sino que aspira a la erradicación de todo tipo de opresión.

Si nos guiamos por la postura feminista antes descrita y la aplicamos al tema de nuestro análisis, consideramos que se debe aspirar a que cada persona pueda dedicarse a lo que le plazca sin la influencia de un contexto sociocultural heteropatriarcal y promotor de los estereotipos de género. Lograr esto implica una ardua y larga tarea, a la que nos unimos mediante este trabajo.

La presente disertación cuenta con tres capítulos. En el primero, se abordará la inserción de las mujeres en el ámbito laboral, particularmente la división sexual del trabajo, la metáfora del techo de cristal y la feminización y/o masculinización de las profesiones. En el segundo capítulo, se explicarán los conceptos de género tomando como base textos provenientes de la psicología, la antropología y la teoría queer; también abordaremos el tema de los estereotipos. Por último, en el tercer capítulo se tratará el tema de elección profesional, el trabajo de las educadoras de nivel inicial y cómo se relaciona con la conceptualización de género que adoptamos.

Referentes Teórico-conceptuales

1. Opresión de género y definición de patriarcado

Para poder comprender la situación de las mujeres en el mundo actual, primero es necesario subrayar que en la sociedad occidental domina un sistema heteropatriarcal, el cual da una posición de privilegio a los varones y legitima la heterosexualidad como única práctica sexual (Lagarde, 2011). La misma autora destaca que la estructura patriarcal es un sistema de opresión con base en el género que se caracteriza por:

- Concepción de los géneros como antagónicos posicionando a las mujeres en una posición de opresión. Dentro de este sistema las relaciones sociales, las normas, el lenguaje, las instituciones e incluso algunas formas de vida son pensadas para darles a los varones múltiples privilegios.
- Propicia la rivalidad y enemistad entre mujeres, ya sea para por ocupar un espacio o *rol* que la propia sociedad heteropatriarcal les ha dictado como deseable, o por algún hombre.
- El machismo (ideología característica del heteropatriarcado) se basa en difundir la supuesta superioridad de los varones y la desvalorización y discriminación de las mujeres. Al exaltar estos “valores”, se crean dos bloques básicos para entender las relaciones de género: la virilidad opresora y la feminidad oprimida, los cuales están repletos de obligaciones e identidades intransmutables.

Según Lagarde (2011), el orden heteropatriarcal no solo afecta a las mujeres, sino que toda persona que no encaje en el modelo de masculinidad hegemónica se encuentra más o menos oprimido dependiendo de la posición que ocupe dentro de este sistema; esto es así porque el patriarcado tiene la habilidad de expandirse en cualquier relación opresiva, por lo que es compatible con opresiones como la religiosa, la de clase, la de raza, la nacional, la lingüística, entre otras. En palabras la investigadora “El poder patriarcal es sexista, pero también es clasista, etnicista, racista, imperialista, etcétera” (Lagarde, 2011, p.92).

Cucchiari (2013), afirma que dentro del sistema que se crea con base en el género se define qué tipo de sexualidad es reconocida y alentada –incluyendo la dimensión erótica–; sin embargo, esta misma autora también expone que la sexualidad humana es “plástica”, por lo

que no se determina por ningún factor genético u hormonal, sino que se genera por el aprendizaje y áreas simbólicas, de manera que no es que la heterosexualidad sea legítima, sino que ha sido instituida mediante rasgos estructurales dentro de los sistemas sociales. Por otra parte, Solana (2013) -siguiendo la teoría de la performatividad de Butler-, explica que la heteronorma es la regente del género, el sexo y el deseo de forma binaria, directa y jerárquica. Dentro de este razonamiento, cualquier tipo de transmisión (sexual, genérico o de deseo) es condenado y se imponen elementos diferenciales en cada uno de los elementos del orden binario (Solana, 2013).

Rubin (2013) difiere con el término patriarcado y da la opción de bautizarlo con el nombre de *sistema sexo/género*, el cual se trata de un “momento reproductivo de un modo de producción” (Rubin, 2013, p.46). En este sistema, la identidad de género es una producción que ocurre dentro del sistema sexual, lo cual ya nos da indicios de que no es algo determinado por la biología. Para ella, hablar de sistema sexo/género implica reconocer que la opresión es formada por las relaciones sociales que organizan dicho sistema. La autora está en contra del término patriarcado, pues considera que al venir de la idea de “gobierno o dominación del padre”, no es representativa de todos los sistemas que existen con base en la división sexual; según Rubin (2013), el patriarcado es sólo una forma más de dominación masculina. El sistema sexo/género es una consecuencia de la actividad humana a lo largo de la historia y ha sido usado con fines políticos y económicos, por lo que es posible su reorganización mediante la acción política. Pese a que nosotros también creemos que las opresiones provienen de una raíz sociocultural, buscamos mantener consistencia con las demás autoras, por lo que adoptaremos el término heteropatriarcado para definir al sistema del cual hemos hablado.

1.1 Contextualización de la situación de las mujeres dentro del ámbito laboral

A lo largo de la historia, las mujeres siempre han trabajado (exceptuando algunos casos que representarían a los círculos económicamente más privilegiados); no obstante, este hecho no ha sido abiertamente reconocido, ya que su trabajo se ha relacionado con la procreación y la reproducción, atribuciones de la “naturaleza femenina”, lo que invisibiliza y anula su valor y lo define como una característica sexual (Hernández et al., 2009; Lagarde, 2011). Según lo expuesto por Reed (1993) y Evans (2017), el trabajo de las mujeres no siempre fue

desvalorizado -incluyendo el de procreación y crianza-, ya que plantean que, si bien las mujeres y los hombres en su etapa nómada de colectivismo tribal tenían una división sexual del trabajo, la labor de las primeras no era considerada menos valiosa que la de los hombres. Si bien los hombres del clan se dedicaban a la caza o la lucha, las mujeres recolectaban frutos; criaban hijas/os; elaboraban ropa; inventaban utensilios de cocina y construían viviendas, entre otras importantes tareas. En este contexto no existía una noción de familia como la que conocemos, por lo que los clanes poseían una estructura matriarcal en la cual las relaciones eran polígamas, ya que no era necesario conocer quién era el padre (o incluso la madre) de la cría. Este tipo de arreglos parentales acarrió que la “paternidad” y la “maternidad” fueran colectivas, de manera que cada una de las mujeres y de los hombres eran padres y madres de sus descendientes; la maternidad primitiva era una labor que se vinculaba con el poder y el prestigio tanto social como espiritual, a diferencia de la maternidad actual que ha representado una de las principales herramientas para la opresión femenina (Evans, 2017; Reed, 1993).

Tiempo después con la masificación de la agricultura y la ganadería, estos clanes consiguieron establecerse en lugares favorables para que florecieran las civilizaciones, lo que trajo consigo la noción de familia monógama y patriarcal donde las mujeres fueron perdiendo gradualmente el prestigio que les concedía el matriarcado primitivo. Según el análisis realizado por la autora, familia significaba esclavitud doméstica, para lo cual retoma el ejemplo del Imperio Romano en donde las familias estaban formadas por un padre, una mujer, hijas/os y una determinada cantidad de esclavos: el padre poseía derecho a decidir sobre la vida o la muerte de cualquiera de los otros miembros (Reed, 1993).

En el caso del territorio que actualmente se conoce como México, es complicado hablar de los trabajos que realizaban las mujeres, pues existían numerosas civilizaciones, cada una con sus particularidades; empero, Rosales (2010) afirma que en algunas culturas, como la Azteca, las mujeres podían dedicarse a diversas actividades como a confección de ropa, la joyería, el comercio de alimentos, la medicina, la formación espiritual como sacerdotisas y, en casos excepcionales, podían llegar a ser gobernantes o guerreras –ocupaciones que aún en esas culturas estaban más “destinadas” para los varones- .

Sin embargo, este periodo histórico es difícil de analizar con precisión por las pocas fuentes conservadas de los pueblos originarios, ya que la mayoría del material disponible se trata de

interpretaciones hechas por los conquistadores y evangelizadores. Rosales (2010) sostiene que existe un grado de incertidumbre sobre si las mujeres podían dedicarse al arte o llegar a ser gobernantes, para lo cual menciona que Silvia Tarazona argumenta que sí era posible que ocupasen dichas profesiones, mientras que Miguel León-Portilla sostiene lo contrario. La autora afirma que esta “contradicción” entre los dos autores podría deberse a que Tarazona estudia a las mujeres y sus espacios sociales, mientras que León-Portilla indaga sobre el hombre y su filosofía. Posteriormente “en la época colonial era mal visto que una mujer ganara dinero” (González, 2007, p.45) por lo cual aquellas mujeres que tenían que trabajar generalmente eran de la tercera edad y viudas, tenían a su cargo a alguien de su familia y necesitaban ingresos. El trabajo disponible para ellas era enseñar a niñas y a mujeres jóvenes actividades domésticas propias de la época: bordar, coser, cocinar y otras tareas como leer, escribir, música, pintura y algunos idiomas como el francés o el inglés. Como parte importante de su educación se encontraba la religión cristiana que principalmente las alentaba a mantener ciertos comportamientos “deseables”. Lo anterior puede entenderse como un mecanismo de control que perpetuaba el patriarcado, pues no sólo se establecían modelos identificatorios, sino que se prescribían normas de feminidad. Esta educación era para las mujeres con un nivel socioeconómico alto, pues las mujeres menos favorecidas económicamente debían trabajar para mantenerse como servidoras domésticas, comerciantes o en el campo (González, 2007).

Fue a través de múltiples movimientos sociales y políticos que la mujer logró acceder al ámbito laboral, pues hubo varios cambios en la sociedad que trajeron nuevas formas de pensamiento, políticas y tecnologías. Ejemplo de lo anterior fue la Revolución francesa S.XVI; el siglo de las luces en Europa S.XVIII, y la revolución industrial en Inglaterra S. XVIII. Entre estos cambios se invita a las madres a crear un lazo afectivo y emocional con las niñas y los niños: “un amor maternal” (Aries, como se citó en González, 2007).

Pese a esto, sabemos sobre la alta tasa de mortalidad en niñas y niños gracias a la investigación de Badinter en Francia en el S. XVIII, debido a una falta de cuidados por parte de los padres, así como maltrato social y familiar. “Se les consideraba inclinados al mal y al pecado y la forma de educar muchas veces era mediante la tortura” (González, 2007, p.28). Fue hasta el S.XIX cuando se empieza a abogar por los derechos de las niñas y los niños (Badinter, como se citó en González 2007).

Rousseau (como se citó en González, 2007) postuló que, para educar a futuros ciudadanos, debían educarse en primera instancia a las madres, ya que consideraba que eran las principales responsables del cuidado de las niñas y niños. En congruencia con esto, Pestalozzi (como se citó en González, 2007), señaló que la buena escuela debía imitar el ambiente del hogar, y propuso llevar educación a toda la población. De acuerdo con estas nuevas formas de pensar, la mayor parte de los países europeos instituyó como disciplina a la educación infantil, principalmente mediante la pedagogía. Los principios rectores eran el respeto y el afecto hacia el infante.

...de acuerdo con los rígidos estereotipos de la época, sólo las mujeres en tanto madres— pueden hacerlo, abriéndoles posibilidades de empleo como institutrices o como maestras en escuelas de párvulos y primarias. Para su formación, a lo largo del siglo XIX se instituyen Escuelas Normales para Profesoras.

(González, 2007, p.51)

Es a partir de los años setenta del siglo XX que en América Latina aumenta considerablemente el ingreso de mujeres al ámbito laboral (Berger, 2009), lo que significa que pasaron a ser proveedoras dentro de sus contextos familiares. Para comprender el ingreso de las mujeres al campo laboral actual debe de especificarse el concepto de globalización. Al respecto, Vargas (2009) la define como la diversidad de procesos y dinámicas sociales y ambivalentes, las cuales están hegemonizadas y poseen orientación neoliberal, trayendo a la postre múltiples conflictos y exclusiones. Dichos procesos abren la posibilidad de generar nuevas distorsiones de género, pero a su vez subvertir otras, lo que propicia nuevas dinámicas de inclusión y exclusión. Vargas (2009) argumenta que diversos análisis de corte feminista han dejado en evidencia que los movimientos sociales, la construcción de la identidad de las personas y la política económica están relacionados de una manera inseparable. Valdivieso (2009) afirma que la globalización ha favorecido el intercambio de mercancías, ideas, capital, tecnologías e información, lo cual, si bien ha traído beneficios, también implica consecuencias negativas como una mayor proporción de habitantes en condiciones de vulneración y pobreza, y unos cuantos privilegiados. En congruencia con esto, Bilbo (1994) considera que a raíz de la Segunda Guerra Mundial se crea “la sociedad de los servicios”, la cual estuvo a cargo de las mujeres, volviéndose un reflejo de la polarización social anteriormente mencionada.

Lamas (2013) manifiesta que las mujeres están posicionadas en la mitad oprimida por el patriarcado; no obstante, tanto la etnia como la clase pueden generar otro tipo de barrera entre mujeres. Esto deja en evidencia que la situación de las mujeres en el mundo actual no es igual para todas; sin embargo, cada una de las mujeres ha sido afectada por la división sexual del trabajo impuesta socialmente y que las ha ubicado en un lugar de subordinación, por lo cual, a pesar de vivir circunstancias de vida diversas, puede considerarse que, como grupo, poseen algunos intereses generales compartidos (Valdivieso, 2009). Por su parte, Lagarde (2011) puntualiza que Zilla Eisenstein (como se citó en Lagarde, 2011) argumenta que para lograr comprender la opresión de las mujeres, se necesita hacer un análisis de las estructuras de poder que rigen nuestra sociedad, estas son: a) la estructura de clase capitalista; b) la jerarquización de lo masculino sobre lo femenino -la cual se ha caracterizado por situar a los varones en un lugar de privilegio- y; c) la división racial del trabajo (Lagarde, 2011).

Lagarde retoma las argumentaciones de Engels (como se citó en Lagarde, 2011), quien consideraba que el trabajo de las mujeres en el ámbito público significaría su liberación y emancipación, para puntualizar que, al no ser despojadas de sus obligaciones dentro del ámbito privado, se encuentran doblemente oprimidas. Lagarde (2011), utiliza la categoría *doble opresión* para englobar tanto a la opresión de clase como a la de género. Aunque ambas tienen un origen distinto, se han complementado: el término de doble opresión significa que todas las mujeres sufren opresión por género, independiente de la clase social a la que pertenezcan, pero sólo las que están en las clases sociales menos favorecidas padecen opresión de clase (Lagarde, 2011).

La opresión de clase afecta tanto a trabajadoras como a trabajadores por el hecho de ser explotados, en cambio la opresión genérica tiene dos características de esencial relevancia: por un lado, sólo oprime a las mujeres y a lo relacionado con lo "femenino"; por otro, agrava la opresión de clase. En este sentido, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres, 2016) menciona que, en el caso de las trabajadoras, su labor es menos remunerada por el simple hecho de ser mujeres, aun cuando la preparación y el tiempo invertido sean los mismos en el trabajo que realicen (Inmujeres, 2016). Las mujeres suelen ser discriminadas y subordinadas por las Instituciones del Estado, por su jefe, por la sociedad, y por sus compañeros de trabajo, cuestión que se deriva de las

relaciones asimétricas de poder que se imponen, teniendo como referencia los sexos dentro de la cultura patriarcal (Lagarde, 2011).

Al ser la opresión de género un fenómeno que afecta a todas las mujeres, según Lagarde (2011) se trata de una serie de características que se generan en circunstancias de dependencia vital, subordinación y discriminación a las mujeres en sus relaciones con los varones dentro de una sociedad y del Estado. Este tipo de opresión se expresa en todas las modalidades de desigualdad entre hombres y mujeres. Es identificable cuando las mujeres se encuentran subordinadas bajo el mando de otro ser humano o instancia (normas, instituciones, deberes impuestos por la cultura patriarcal, los hombres, etc.), de manera que uno de sus factores determinantes es la división genérica de los espacios sociales (Lagarde, 2011). Butler (2013) expone que la opresión –en términos generales- al no poder contenerse a sí misma, se sustenta produciendo peones culturales o enfrentando a “los individuos” como objetos teóricos; posee poder dialéctico y necesita participación individual a gran escala para sobrevivir.

Rubin (2013) explica que múltiples autoras pensaban que la opresión que sufrían las mujeres podría ubicarse en el núcleo del sistema capitalista, proponiendo la relación entre la (re)producción de mano de obra y el trabajo doméstico (Benston, 1969; Dalla Costa, Largaia y Dumoulin, como se citó en Rubin, 2013). Este tipo de argumentaciones fue muy común. A manera de ejemplo, Reed (1993) llegó a afirmar que la opresión de las mujeres se erradicaría una vez que la diferencia de clases no existiera: ella proponía que la “revolución” expuesta por Marx era la clave para lograr esto. Congruente con eso, Hartman (como se citó en Scott, 2013) creía que el capitalismo y el patriarcado son entes separados que interactúan entre sí, pero que había que priorizar la lucha de clases. Nosotros coincidimos con Cucchiari (2013), quien manifiesta que la jerarquía establecida con base en el género “tiene vida propia” independiente al sistema de clases, por lo cual el avanzar en un aspecto (de clase) no es garantía de cambio en otro (de género).

Tal como se expuso con anterioridad, la globalización ha acentuado las desigualdades sociales entre mujeres y hombres, y ha perjudicado a las primeras al fortalecer el patrón de poder moderno-colonial-patriarcal. Según Valdiveso (2009), algunos aspectos del mundo globalizado que están profundamente relacionados con el género son:

- La feminización de la pobreza
- La poca valoración de las habilidades laborales de las mujeres

- La brecha de acceso a las nuevas tecnologías

Como se argumentó anteriormente, no todas las mujeres están en la misma situación de desventaja, pues, aunque muy pocas han sido beneficiadas con el “desarrollo”, siguen sometidas a dobles jornadas de trabajo (considerando el trabajo doméstico). Pese a que las mujeres han ganado espacios en el espectro público, el sostén del espacio privado sigue siendo visto como una responsabilidad exclusivamente femenina, por lo que las labores que las mujeres realizan son poco valoradas socialmente. En México la proporción de mujeres de 12 años en adelante que realizan este tipo de labores es mucho mayor que los hombres del mismo rango de edad en todos los Estados de la República (Girón, 2009; Inmujeres; 2016, 2017; Lagarde, 2011; Valdivieso, 2009). Lagarde (2011) menciona que el trabajo que realizan las mujeres ha estado particularmente regulado por la carga que se le da al *rol* reproductivo que se supone “debieran” cumplir y se ha caracterizado por su devaluación económica y su anulación conceptual.

Respecto al impacto que ha tenido la globalización en la vida de las mujeres, Berger (2009) menciona que en muchos casos la globalización no ha sido favorable para ellas, ya que pocas llegan a ocupar empleos bien remunerados: padecen discriminación laboral y son asignadas a realizar labores identificadas socialmente como trabajos femeninos, los cuales reproducen el *rol* tradicional doméstico (dentro de estas labores están las de cuidado y educación de los niños y las niñas). Por lo regular, a las mujeres que son empleadas en estos cargos no se les exige formación académica, a pesar de que existe un discurso mediático bien difundido sobre la importancia de los primeros tres años de vida y su papel de cimiento, ello contrasta con la paupérrima preparación que tienen las personas que atienden a la primera infancia en México (Salinas-Quiroz, 2014, 2017; Salinas-Quiroz, comunicación personal 2014). Adicionalmente, por lo general tienen pocas oportunidades de progreso: “cuando se requiere mano de obra barata o cuando se trata de funciones públicas de reproducción, o de trabajos inferiores se recurre a las mujeres” (Lagarde, 2011, p. 134). Un reporte de la Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (Comisión Económica Para América Latina [CEPAL], 2016) destaca una amplia inserción de las mujeres en el ámbito laboral mediante su participación en servicios como técnicas, vendedoras y empleadas domésticas, mostrando una fuerte relación de estas actividades con el bajo nivel educativo.

Welti y Paz (1996) encontraron que las mujeres participantes en su estudio no continuaron trabajando en la mitad de los casos porque el hombre no se lo permitía, sobre todo en el caso de las mujeres más pobres, donde algunas de ellas veían el matrimonio como la salida de un trabajo insatisfactorio. Berger (2009), puntualiza las ventajas con las que pueden contar las mujeres cuando se insertan en el mundo laboral, pues considera que, aunque los salarios sean bajos, la feminización de la oferta de los empleos y las oportunidades de empleo lograron transformar ligeramente la jerarquía de género impuesta, traduciéndose en la obtención de más independencia y autonomía. Lo anterior en algunos casos se refleja en los círculos familiares de forma positiva, ya que adquieren más poder en lo respectivo a la toma de decisiones y en la redistribución de las tareas domésticas. Según Girón (2009), en Latinoamérica la integración de mujeres a la fuerza de trabajo ha contribuido a frenar la disminución de los ingresos en los círculos familiares; sin embargo, esto no significa que se logre detener el crecimiento de la pobreza. Contrario a esta visión, Hernández y colaboradores (2009) mencionan que:

La situación femenina dentro del mercado de trabajo y en la vida “pública” se ha visto restringida u obstaculizada por sus obligaciones familiares y las contingencias cotidianas del hogar, en el caso de México esto refleja que los *roles* de género aún reproducen la visión patriarcal hegemónica. (Hernández et al., 2009, p. 28)

Girón y González (2009) identificaron un patrón de conducta generacional y geográfica en las mujeres frente a los *roles* patriarcales de género. Esto significa que la edad y la zona geográfica en donde se desarrollan las personas tiene una marcada influencia en la aceptación o el rechazo de los roles tradicionales de género. En congruencia con lo anterior, exponen que en el caso de México la mayor parte de mujeres que tienen un empleo están situadas en los niveles más bajos de ingresos: “Las mujeres exponen con claridad ser las más pobres entre los pobres” (Girón, 2009, p.79). En la actualidad, dicha problemática continúa vigente, ya que en el período de 2010-2017 las mujeres seguían recibiendo un salario menor al de los hombres en diversos campos de trabajo. Si bien dicha disparidad se redujo para el año 2013, en el 2017 la brecha salarial por género volvió a incrementarse (Inmujeres, 2017). En cuanto al nivel de ingresos de hombres y mujeres en los distintos escenarios laborales, la mayor diferencia de ingresos por hora de trabajo de hombres y mujeres se encuentra en los funcionarios y directivos de los sectores privado, público y social, donde en promedio los hombres ganan

más de 24 pesos en comparación con las mujeres. En el caso de trabajos industriales, ayudantes, artesanos, trabajos técnicos artísticos y profesionistas, los hombres ganan alrededor de poco más de siete pesos. Solo es en las actividades ganaderas, agrícolas, silvícolas, de pesca y caza que las mujeres ganan alrededor de cuatro pesos más; no obstante, son minoría (Inmujeres, 2017).

Cabe destacar que en muchos casos el trabajo dentro del ámbito público es entendido por las mujeres como una situación circunstancial que no encuentra su justificación en una decisión propia, pues consideran que el trabajar va en contra de los valores que han interiorizado, en los cuales, el *rol de madre-esposa* es visto como prioritario (Lagarde, 2011). Según la autora, lo anterior crea una crisis de identidad que las puede orillar a reproducir relaciones de poder en el ámbito público similares a las que surgirían dentro de lo cotidiano (Lagarde, 2011).

1.2 División jerárquica sexual del trabajo

Durante mucho tiempo las ciencias sociales no consideraron importante el estudio de la división sexual del trabajo, pues se argumentaba tanto en la academia como en lo cotidiano, que los roles que desempeña cada sexo tenían su justificación en la función reproductiva de la especie humana. Sin embargo, la psicología y otras disciplinas recientemente se han dado a la tarea de estudiar los diversos mecanismos psíquicos y los fenómenos socioeconómicos mediante los cuales se construyen las relaciones de género en las esferas públicas y privadas (Lagarde, 2011; Sarrió et al., 2004). Como consecuencia de la diversidad cultural de roles de género, las explicaciones biológicas que se usaron en épocas anteriores para justificar la división sexual del trabajo se han invalidado. Actualmente los estudios que tratan esta problemática analizan los factores sociales, históricos, culturales y psicológicos que han determinado las posiciones desiguales asignadas tanto a mujeres como a hombres en el mundo laboral (Sarrió et al., 2004).

Lamas (2013) menciona que Lévi-Strauss (como se citó en Lamas, 2013) consideró que las sociedades suelen configurar sus propias divisiones de trabajo mediante esquemas conceptuales, en este caso, dividiendo a la cultura y la naturaleza, de manera que se vincula a las mujeres con la naturaleza (basándose en la función reproductora de la hembra humana), a pesar de que se sabe que el origen de esta vinculación es meramente cultural.

Cuando las mujeres desafían esta relación ficticia, son consideradas “menos mujeres” o “antinaturales” (Lagarde, 2011; Lamas, 2013). Lo anterior ha generado una marcada sobreespecialización genérica de los trabajos, dentro de la cual las mujeres han sido relegadas a labores vinculadas con su rol reproductivo, el cual incluye la crianza y la procreación. En cambio, en el caso de los varones, la exigencia es el dominio de la naturaleza o trabajo productivo (volar, cazar, nadar, etcétera), posicionándose en la esfera pública (González, 1998; Lagarde, 2011; Lamas, 2013). Según Lagarde (2011), el feminismo marxista ha contribuido con múltiples argumentos a la división sexual del trabajo planteando que:

- Las sociedades han especializado y dividido a los humanos en distintas formas de trabajo de naturaleza excluyente y generalizada. Se toma como referente una característica física (en el caso que nos incumbe, el sexo) para tal asignación.
- El trabajo es una de las bases de la división sexo-genérica en la cultura y la sociedad.
- La división sexo-genérica ha sido una justificación que remite a la representación simbólica de poderes inalterables.
- La división sexo-genérica tiene carácter histórico; sin embargo, ha servido para fines económicos y ha agrupado a la humanidad en dos grupos antagónicos y excluyentes.
- Debido a que la división sexual del trabajo ha sido considerada una derivación de la naturaleza, es una de las más difíciles de erradicar (Lagarde, 2011).

En la cultura patriarcal en la que vivimos se les exige a las mujeres estar al frente de la esfera doméstica –maternidad-, de manera que su ausencia dentro de este círculo supondría un deterioro de la familia: es por esto que muchas de ellas se debaten entre el desarrollo profesional o el familiar, ya que “...para los hombres el éxito consiste en un trabajo bien remunerado y para las mujeres...consiste todavía en poseer un buen matrimonio” (Hernández et al., 2009, p. 32). Rubin (1986), afirma que la división sexual del trabajo también puede ser entendida como un “tabú”:

Un tabú contra la igualdad de hombres y mujeres, un tabú que divide los sexos en dos categorías mutuamente exclusivas, un tabú que exagera las diferencias biológicas y así crea el género. La división sexual del trabajo puede ser vista también como un tabú contra los arreglos sexuales distintos de los que contengan por lo menos un hombre y una mujer imponiendo así el matrimonio heterosexual.

(Rubin, como se citó en Lamas, 2013, p.58)

Otro de los sustentos de la división de las profesiones son las barreras educativas, ya que en muchas ocasiones los niveles educativos a los que han tenido acceso las mujeres son relativamente inferiores, por lo cual es más común que se posicionen como asistentes o secretarías que como presidentas o directoras (Hernández et., al 2009). A partir de la década del sesenta del siglo pasado, algunos estudios comenzaron a considerar las relaciones de trabajo como no asexuadas, lo cual impulsó el uso de la categoría de género, reconociendo su importancia (Sarrió, 2004). Al reflexionar sobre la situación laboral actual de muchas mujeres, Vargas (2009) considera que al no tomar en consideración el valor del trabajo reproductivo de las mujeres, sus jornadas de trabajo son duplicadas, pues según la visión neoliberal, la responsabilidad del Estado en lo referente a bienestar de la población es designada a lo privado. La irrupción de las mujeres en el escenario público modificó necesariamente la configuración de lo privado, pero la magnitud del cambio aún no es clara y persiste el desfase entre el discurso sobre esta esfera y su realidad actual. Muchas mujeres siguen llevando la carga del trabajo no remunerado y a su vez llevan un papel activo en la esfera pública (CEPAL, 2016).

Las estadísticas de empleo refieren alzas en la mano de obra en diferentes sectores de la economía donde desempeñan labores consideradas tradicionalmente como femeninas, manuales, servicio doméstico, sector educativo, de salud, mano de obra, servicio informal, servicios financieros, turísticos, respondiendo esto a que se ubica en el mercado laboral con respecto al género. (De Barbieri, 1991, pp.18-19)

En congruencia con esto, es posible afirmar que en el régimen patriarcal las mujeres no deben fungir el rol de proveedoras, por lo cual aquellas que asumen dicho papel en muchas ocasiones son segregadas, poco reconocidas, confinadas a labores feminizadas y peor remuneradas que los varones, pues ante tal la óptica social son el “jefe de familia”, de manera que suelen ocupar trabajos masculinizados que gozan con un elevado prestigio. Lo anterior hace más fácil entender que gran parte de la opresión de género tiene su sustento en la dependencia económica de las mujeres (Lagarde, 2011; Hernández et al., 2009; Organización Internacional del trabajo [OIT], 2016). Las mujeres son sometidas a diversas exigencias sociales, por lo que se ven orilladas a aceptar puestos precarios sin seguridad social y con poca protección laboral con el fin de tener mayor flexibilidad y así cumplir con lo que se les exige para con sus

círculos domésticos, lo que sustenta una estrategia desreguladora del mercado de trabajo (Valdivieso, 2009; OIT, 2016).

Conway, Bourque y Scott (como se citó en Lamas, 2013) mencionan que uno de los grandes problemas a enfrentar es que el sexo biológico en muchos casos determina la recompensa obtenida por realizar trabajos que requieren del mismo gasto de energía. Según las autoras, este problema se encuentra presente en diversas economías (tanto capitalistas como socialistas) y en distintos contextos (urbano, rural e industrial), por lo cual se trata de un problema que rebasa la crítica a cualquier tipo de sistema económico. Por otra parte, Rubin (2013) explica que el capitalismo es heredero de la desigualdad sexual, pues esta es previa y por consecuencia independiente del sistema económico. Por otro lado, para comprender mejor la división sexual del trabajo, se debe de analizar el vínculo entre la historia de la familia, el mercado laboral y el Estado para después poder atender los diversos procesos (de índole económica, política e ideológica) que visualizan a las mujeres como una fuerza de trabajo distinta a los varones; esto significaría la deconstrucción de los roles y responsabilidades impuestos tanto a varones como a mujeres (Hernández et al., 2009).

Concretamente en el contexto mexicano, el Inmujeres y el INEGI han realizado investigaciones cuantitativas sobre qué tipo de trabajos realizan las mujeres y hombres; empero, debido a las categorizaciones utilizadas en dichos estudios, no se tiene claridad sobre cuántas mujeres trabajan en educación inicial. Pese a lo anterior, es posible aglutinarlas en la categoría de “trabajadores de la educación”. En el segundo trimestre de 2016 se subrayó una prevalencia de mujeres en tal sector aun cuando no se especifica cual es el rol que estas personas desempeñan en las instituciones educativas. Otro dato a destacar de dicho informe, es que las labores no remuneradas vinculadas con el cuidado de otras personas siguen siendo realizadas mayoritariamente por mujeres (Inmujeres, 2016), lo cual sirve como evidencia empírica de todo lo que hemos argumentado sobre la vigencia de la división jerárquica sexual del trabajo.

1.3 Feminización y masculinización de las profesiones

El trabajo es uno de los espacios de la vida humana en el que está presente la división por sexos. Muchas mujeres y hombres se definen personalmente por la labor que realizan; inclusive las feminidades y las masculinidades se han construido a lo largo de la historia con base en la labor en que se desempeñan, de manera que hemos configurado ocupaciones, “femeninas” y “masculinas”. Tales actividades son valoradas de forma distinta, por lo que muchas mujeres son vistas como mano de obra barata a las cuales se les designan tareas de menor prestigio y retribución económica; esta segregación con base en el género es impulsada por distintas instituciones educativas, pues existen trabajos “para hombres” y “para mujeres” (Lagarde, 2011; Scott, 2013; Valdivieso, 2009). Lo anterior genera que muchas personas consideren que las actividades “femeninas” requieren de habilidades o destrezas socialmente vistas como “propias de las mujeres”. El que hombres ingresen en ocupaciones feminizadas, o las mujeres a trabajos masculinizados, no modifica de manera instantánea el esquema de información relacional vinculado con hombres o mujeres; sin embargo, si se tiene un proceso de aprendizaje repetitivo por un periodo largo de tiempo, pueden surgir cambios graduales (Sarrió et al., 2004). Si bien en los últimos años más mujeres han podido ingresar a la educación superior, así como a diversos ámbitos del sector laboral que anteriormente eran exclusivamente ocupados por hombres, siguen concentrándose en profesiones que son consideradas “femeninas” con menor retribución económica y reconocimiento social. Lo anterior representa una *segregación horizontal*, ya que marca una diferencia en la representación de hombre y mujer en distintos sectores laborales, y una *segregación vertical*, pues hace evidente una distinta concentración de mujeres y hombres en puestos y niveles determinados (Sarrió et al., 2004).

A lo largo de la historia, el trabajo que las mujeres han realizado dentro del ámbito doméstico no ha sido reconocido debido a que se ha considerado como parte de la “naturaleza femenina” de cada mujer: ejemplo de lo anterior es criar a las y los niños, cuidar de personas enfermas y labores de aseo. Estas tareas suelen desvalorizarse, colocarse en sitios inferiores o incluso tener nulo reconocimiento (Lagarde, 2011; Hernández et al., 2009; OIT, 2016). Sarrió et al. (2004) afirman que la feminidad (relacionada socialmente con las mujeres) no es aceptada en los círculos laborales en los que se encuentran lo cual puede

generarles una crisis de identidad con las siguientes consecuencias:

- Mayor índice de exigencia y autocrítica, debido a esto, es común que muchas mujeres dejen pasar oportunidades de crecimiento por considerarse incapaces o poco preparadas.
- Propicia auto desconfianza e inseguridad, lo que puede ocasionar que se sientan en constante evaluación.
- Causa niveles de estrés elevados, los cuales tienen su explicación en las políticas organizacionales, el propio conflicto de identidad y la inflexibilidad de los roles de género establecidos.

Es importante mencionar que pese a la división de las profesiones en femeninas y masculinas, cuando existen crisis económicas, las mujeres suelen ser excluidas de campos de trabajo originalmente concebidos como femeninos y estos lugares son ocupados por varones, con ello, las profesiones son revaloradas cultural y económicamente (Lagarde, 2011).

1.4 El techo de cristal

En la década del ochenta del siglo pasado, dentro de los estudios de género se adoptó la metáfora del *techo de cristal* con el fin de explicar la poca presencia de las mujeres en los puestos de poder como consecuencia de la discriminación que sufren a través de mecanismos sutiles que se caracterizan por su difícil análisis. Resulta complicado visibilizar esta barrera, pues no existe una ley, código o dispositivo social que la legitime dentro de nuestra sociedad. Analizar las relaciones de género en el ámbito laboral puede hacerse desde dos perspectivas: una de ellas consiste en el análisis de las barreras que continúan impidiendo el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad y la otra es considerar los diversos factores que pueden favorecer su inclusión. Para lograr lo anterior, debe de considerarse al sistema sexo-género como la espina dorsal de la problemática a tratar, ya que mediante este se configura la realidad psicológica y social que construye a las personas (Sarrió et al.,2004; Lagarde, 2011).

La globalización tomó como estandarte del patrón cultural eurocentrista, androcentrista y del “American way of life”, en el cual los valores más importantes son la competencia, la independencia, la racionalidad y el dominio de la naturaleza; valores íntimamente ligados con

las concepciones estereotipadas de lo masculino y más valorados en comparación con los valores que se vinculan con el estereotipo femenino como son la cooperación, la emocionalidad, la sensibilidad, o la interdependencia. A pesar de que cada vez son más mujeres las que se incorporan a la educación superior y al mercado de trabajo, muchas siguen teniendo preferencia por profesiones consideradas “femeninas”, las cuales suelen ser menos valoradas (Sarrió et al., 2004; Valdivieso, 2009).

Pese a que el patriarcado es previo e independiente del capitalismo, ambos están interrelacionados y se refuerzan el uno al otro: una evidencia de esto es la división sexual del trabajo, la cual surge de la separación artificial entre el mundo público y el privado, posicionando a los varones en el ámbito público, el cual goza de una cantidad mayor de privilegios, contrario al ámbito privado que ha sido asignado a las mujeres. La forma en la que las mujeres han sido relegadas al mundo privado ha sido pieza clave en el desarrollo de la vida política y el desarrollo capitalista (González, 1991; Rubin, 1986; Valdivieso, 2009).

Según los argumentos de Valdivieso (2009), ni el Estado, ni el mercado se han preocupado por saciar las labores propias del espectro privado, lo que ha desencadenado en una múltiple jornada de trabajo para las mujeres que no representa una mejora significativa en su calidad de vida, esto aunado a la ficticia separación entre los ámbitos social y económico, en la cual a las mujeres se les ubica como un “aspecto” social. Las mujeres que logran alcanzar cargos dentro de las burocracias gubernamentales ocupan cargos dentro de los gabinetes sociales (como lo son la salud, la educación o la seguridad) lo cual es en cierta forma una transferencia de la división sexual del trabajo que impera en todas las esferas de la vida de la humanidad.

Los movimientos feministas han evidenciado las relaciones opuestas y jerárquicas que la globalización ha sustentado y reforzado entre el espacio público y privado, lo natural y lo cultural, el progreso y el retraso: todo esto posicionando a los hombres en un polo y a las mujeres en el otro –subordinado- (Valdivieso, 2009). Por todo lo anterior, es posible afirmar que la discriminación por género es la más antigua de todas, tiene un carácter histórico y es producto de las diversas relaciones de poder, conflictos y actos de resistencia los cuales han tenido su sitio en el proceso de globalización (Lagarde, 2011; Valdivieso 2009).

Tomando como base lo expuesto por la Organización internacional del Trabajo (OIT,2016) puede afirmarse que, pese a que existen avances graduales, de seguir la tendencia como hasta el momento, la desigualdad salarial que enfrentan las mujeres no podrá extinguirse hasta dentro de setenta años. Este tipo de desigualdad no está relacionada con el desarrollo económico de un país, por lo que el crecimiento económico no se traduce en el beneficio igualitario de dicho crecimiento para hombres y mujeres (OIT, 2016). Para lograr un cambio en favor de las mujeres, dicha organización propone que tanto hombres como mujeres reconozcan que tienen el derecho y la obligación de participar tanto en las labores de cuidado o domésticas, como de integrarse a la fuerza laboral, y que las labores de cuidado deben ser remuneradas digna y justamente

2. Estereotipos de género

El género es una de las categorías principales de los estudios feministas, los estudios sobre “la mujer” y la Teoría Queer. Gracias a la misma, se pone al descubierto cómo la sociedad se ha configurado de forma binaria y oposicional (resaltando las dicotomías de homosexual–heterosexual y mujer–hombre).

El género permite “analizar las segregaciones que la sociedad ha construido a partir de las diferencias biológicas del sexo tanto a mujeres como a varones se les asigna por nacer así comportamientos, valores y actividades para toda la vida con variantes dependiendo de las etapas del ciclo vital” (González et al., 1997, p. 20).

El género permite hacer visible que las concepciones de matrimonio y familia tuvieron su origen en el sistema heteropatriarcal, por lo que estudia las relaciones entre sexos (Cucchiari, 2013; González, 1998; Scott, 2013). Al rastrear los antecedentes de las investigaciones sobre las diferencias entre hombres y mujeres en el campo de la psicología, podemos comprobar que en la primera mitad del siglo pasado muchos teóricos se apropiaron de fundamentos biológicos (como el darwinismo o el determinismo biológico, las cuales han sustentado todo tipo de discriminación hacia las mujeres y la comunidad Lésbico, Gay, Bisexual y Transexual –LGBT-) y usaron como base al método científico (que prioriza la medición y la clasificación): esto

trajo como consecuencia que se trazaran estándares normativos en los estudios de personalidad (González, 2012). Sin embargo, el término género fue introducido en el área de las ciencias sociales gracias a la psicología (médica), lo cual se comprueba en los estudios de Money (como se citó en Lamas, 2013) quien ya acuñaba dicho término; no obstante, es Stoller (como se citó en Lamas, 2013) quien en sus estudios sobre trastornos en la identidad sexual empieza a trazar la diferencia entre sexo y género (Lamas, 2013). Posteriormente, se le han dado diversos usos a la categoría de género; uno de estos es el de visibilizar cómo las diferencias biológicas han acarreado diversas modalidades de desigualdad de origen cultural (Lamas, 2013). González (2012) retoma algunas de las aportaciones más sobresalientes hechas por dos autores:

- Derrida (como se citó en González, 2014) expone que el pensamiento occidental se sustenta en diversas oposiciones jerárquicas (dentro de las cuales puede encontrarse la oposición entre femenino y masculino) las cuales adquieren su significado con base en la diferenciación de sus componentes; empero, desenmascara esta visión y argumenta que en la realidad cada uno tiene rasgos del otro, en consecuencia, la esencia “del hombre” es una idea errada, por lo cual plantea el surgimiento de nuevas identidades y la visibilización de todo aquello ignorado por el discurso hegemónico.
- En el año 2000 Bourdieu (como se citó en González, 2014) explica que el triunfo de la división de los sexos se basa en presentarla como un decreto natural: esta parece contribuir a establecer el orden de las cosas, por lo que se llega a considerar ineludible.

En casi todas las culturas del planeta siempre han existido normas explícitas e implícitas sobre lo que debe de ser o hacer un hombre o una mujer, por lo cual las personas aprenden a lo largo de la vida y a través de múltiples medios todo lo relativo a su rol sexual para así poder lidiar con las demandas de la sociedad. Por medio de diversas instituciones, la sociedad impone a los seres humanos la adopción de diferentes atributos, mitos, normas, creencias y expectativas para que no se desafíe la norma establecida, en consecuencia, pone en marcha un mecanismo de castigos y recompensas (González, 1998; Rocha y Díaz, 2012).

Según Vázquez y Martínez (2011), un estereotipo se genera por mecanismos cognitivos que activan las personas en su medio social; sin embargo, coinciden con Wyer, quien en 2004 (como se citó en Vázquez y Martínez, 2011) menciona que es más oportuno estudiar el contenido de los estereotipos, que el proceso que trae consigo la formulación de creencias,

conductas o juicios de valor. Rocha y Díaz (2005) explican que los estereotipos aparentan ser inamovibles y sirven para difundir las creencias y prescripciones sobre alguien o algo; ya sea de sus características o de sus conductas.

Los Estereotipos de Género (EG) son una variante de los estereotipos en general; no obstante, estos son componentes esenciales de la identidad de género: pueden estar ligados a los prejuicios y son tanto prescriptivos, como descriptivos (López, 1994; Rocha y Díaz, 2012). Los EG tienen una función prescriptiva y normativa, ya que, al estar basados en la estructura binaria de género, limitan y condicionan el potencial de cada ser humano al estimular o reprimir ciertos comportamientos con base en la posición que se les fue impuesta en el sistema heteropatriarcal -por lo cual ninguna afirmación basada en los EG es neutra, sino que posee una naturaleza jerarquizante-. Tales distinciones son lo que realmente le da sentido a la identidad genérica, impactando acciones, pensamientos y la forma de representar la realidad (Barberá, 2004; Colás y Villaciervos, 2007; Lamas, 2013).

Es importante mencionar que los EG son interpretaciones consensuadas a nivel sociocultural, por lo que son considerados partes imprescindibles de la identidad de género; sin embargo, aunque por presión solemos apegarnos al mandato social, también podemos modificar estos decretos con nuestro actuar (Rocha y Díaz, 2012). Para estos autores, las personas hacen uso de tres niveles distintos de identificación para apropiarse de estereotipos de género:

1. Primer nivel del proceso de identificación: se genera con base en características biológicas (se clasifica el humano en un bloque: es considerado mujer u hombre);
2. Segundo nivel del proceso de identificación: El ser humano conoce una serie de concepciones culturales con teorías propias de cada sexo (dentro de la cual están los estereotipos) y;
3. Tercer nivel de identificación: Tomando como base todo lo atribuido a cada sexo, la persona construye su identidad de género. En nuestra cultura, conduce a la apropiación del modelo heteropatriarcal para entender tanto a mujeres como a hombres, tomando como pretexto la diferencia biológica (Rocha y Díaz, 2012).

Según López (1994) el estudio de los EG se ha desarrollado en dos niveles: por un lado, están los estudios que hacen énfasis al entorno social y cultural (enfaticando en sus contenidos) y por otro lado están los de acento individual (centrados en procesos intrapsíquicos e individuales).

Existe una confusión teórica respecto a la diferencia entre rol de género y EG. Para Rocha y Díaz (2012), el hilo divisorio es claro: mencionan que un rol de género es una serie de acciones y expectativas con respecto a alguien dependiendo de su posicionamiento social –en el caso que nos interesa, es el lugar que se les ha impuesto a las mujeres dentro del sistema sexo/género-, en cambio, los EG son definidos como una interpretación exagerada que incluye un cúmulo de creencias que se vinculan con lo que gran parte de la sociedad piensa que le corresponde a un grupo o ser determinado, traduciéndose en un esquema mediante el cual se organiza la información y en algunos casos promueve la perpetuación de diversas modalidades de opresión -en el caso que nos ocupa, la opresión de género-. En congruencia con esto, Lamas (2013) menciona que los *roles* de género pueden tener ciertas variaciones, dependiendo de algunos factores como la clase social, el nivel generacional, la cultura y el grupo étnico, entre otros. La división de los *roles* de género es uno de los ejes esenciales de la división sexual del trabajo que ya hemos expuesto.

Los EG, al ser dependientes del entorno en el que se habita –pues no es posible hablar de estereotipos de género a nivel global-, se pueden modificar conforme el contexto cambie. Distintos autores afirman que actualmente la población mexicana se encuentra transmutando estas estructuras (López, 1994; Rocha y Díaz, 2012). Uno de estos cambios es la integración de las mujeres a la esfera pública, lo cual expone una clara relación entre los roles de género y los EG, por lo que consideramos que la reproducción de los roles tradicionales de género sólo contribuye a la perpetuación de los pensamientos innatistas y la opresión de las mujeres que dichos postulados defienden. Rocha y Díaz (2012) utilizan el concepto de *androginia psicológica* para hacer visible que en la actualidad mujeres y hombres se apegan cada vez menos a los esquemas tradicionales que le corresponden según la posición que les ha sido impuesta en el sistema sexo/género. Se trata de un concepto útil debido a que la identidad de género no es una reproducción totalmente fiel de los EG. Sabemos que las personas pueden tener tanto características masculinas (instrumentales) como femeninas (expresivas), de manera que el grado en que alguien se apega a las imposiciones estereotipadas de género depende de su entorno y lo que éste le haya proveído mediante el proceso de socialización.

La noción de androginia psicológica también está presente en otras disciplinas como la antropología: Lamas (2013) expone que existen personas que pueden poseer algunas características identificadas como “propias” del sexo opuesto, lo que demuestra que los atributos no provienen de imposiciones biológicas, sino que son meramente culturales. “No es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada y adquirida “(Lamas, 2013, p.110). Con

esto podemos entender que se han cimentado en la imposición binaria de género -la cual es la base de cualquier modalidad de feminidad y masculinidad-; no obstante, consideramos de vital importancia dejar claro que el sexo no siempre es un elemento exclusivamente biológico, por lo que a pesar de analizar en esta disertación cómo la feminidad tradicional impacta en la vida de muchas mujeres, esto no significa que la feminidad sea una característica exclusiva de quienes se identifican como mujeres.

Tal vez la característica más representativa de los EG es su multicompenencialidad, esto significa que los estereotipos de género no sólo son una clasificación de los rasgos de personalidad según el género, sino que además incluye roles de género, características físicas y habilidades cognitivas (López ,1994; Barberá, 2004). A continuación, presentamos una tabla en donde se muestran algunos rasgos definitorios multicomponenciales de los EG tradicionales:

Estereotipo de género (EG)	Rasgos característicos	Características físicas	Roles/tipo de empleos en donde se espera se desenvuelva	Habilidades cognitivas
Femenino (atribuido cotidianamente a las mujeres)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensiva - Maternal - Tierna - Sensible - Amorosa - Vanidosa - Pasiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Delicada - Delgada - Débil - Sexy - Bella 	<ul style="list-style-type: none"> - Ama de casa - Enfermera - Niñera - Actividades relacionadas con la moda o el arte 	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad - Imaginación - Sentido estético - Intuición - Percepción
Masculino (atribuido cotidianamente a los hombres)	<ul style="list-style-type: none"> - Valiente - Seguro - Activo - Competitivo - Protector 	<ul style="list-style-type: none"> - Fuerte - Vigoroso - Viril - Tosco 	<ul style="list-style-type: none"> - Puestos directivos - Puestos que requieran fuerza física incluyendo al 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para resolver cualquier tipo de problemas - Afinidad con las ciencias exactas

			deporte - Prácticamente cualquier área que no esté vinculada a lo femenino (dentro de las ciencias e inclusive el arte).	- Pensamiento abstracto - Capacidad de análisis.
--	--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia con base en Barberá (2004), Colás y Villaciervos (2007).

Según los argumentos de Rocha y Díaz (2012), el EG de masculinidad es más rígido que el de feminidad, justificándose con una mayor presión social hacia “ellos”. Otro aspecto que mencionan que debe considerarse es la edad: a mayor edad, mayor flexibilidad en cuanto a los roles que piensan pueden desempeñar, pues afirman que los roles estereotipados de género responden a la estructura de familia tradicional, por lo que cuando se modifica y la división de roles deja de ser funcional, se da paso a su mutación. Por otro lado, López (1994) menciona que el cambio de los EG únicamente se logra mediante el cambio social, por lo que considera que, aunque se presente información que desmitifique los estereotipos, si no se modifica el entorno, no habrá modificación o desaparición de los EG. Este mismo autor menciona que en 1987 Rodríguez y González (como se citó en López, 1994) encontraron cinco tipos de argumentaciones que son usados por las personas para “validar” las diferencias entre mujeres y hombres, las cuales son:

- Teoría tradicional: Concibe a la mujer como procreadora, ama del círculo familiar y doméstico (por lo tanto, apoya abiertamente la división sexual y jerárquica de trabajo que ya se ha contextualizado en el Capítulo 1).
- Teoría Biológica: Hace énfasis en diferencias innatas (de procreación, hormonales, caracteres sexuales, etc.), por lo cual sólo se sustenta en la capacidad reproductora del ser humano.
- Teoría Psicológica: Expone que hombres y mujeres tienen aspectos psicológicos que

les diferencian (aunque siguen posicionados en un esquema binario de género que acentúa la diferencia).

- Teoría liberal: Subraya la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres aun cuando estos grupos conserven sus “características propias”.
- Teoría progresista: Visibiliza la estructura patriarcal que oprime a las mujeres.

Como se puede apreciar tanto en la tabla sobre multicomponencialidad de los EG como en las teorías que recién se exponen, algunas argumentaciones explican a la feminidad y a la masculinidad como bloques opuestos (activo-pasivo, débil-fuerte, etcétera). Siguiendo esta lógica, si se clasifica a alguien como mujer, significa que automáticamente las características del EG opuesto (hombre) le serían ajenas. A esto Barberá (2004) lo denominó como *modelo de congruencia*; no obstante, la autora considera que el modelo andrógino representa mejor la realidad. Los EG más bien siguen el modelo de congruencia (Barberá, 2004; López, 1994). Evidentemente en esta disertación, junto con nuestra asesora, nos posicionamos en contra de ver a lo masculino y lo femenino como bloques opuestos o complementarios.

López (1994) menciona que a los EG se les ha dado una dimensión cognitiva, encuadrándolos dentro de las teorías de los esquemas. Se entiende al género como un esquema que tiene como fin clasificar a las personas dentro del entorno social. Los estudios que se sitúan en esta línea se han ocupado mayormente de la relación entre procesamiento de información vinculada al género y la identificación de esquemas de género, exponiendo que el concepto que se forma de género repercute en la forma en la que se procesa la información sobre lo que es un hombre y una mujer. El autor plantea que en la concepción estrictamente cognitiva no se considera que las categorías mujer y hombre se representan de forma asimétrica para las personas, o sea que, si el tema de los EG se comprendiera únicamente con las explicaciones de los esquemas de género, esto significaría que a la hora de procesar dichos esquemas actuarían forma simétrica.

Respecto a los esquemas de género, Barberá (2004) dice que en teoría son rasgos compartidos por mujeres u hombres; se trata de elementos simplistas en constante transmutación y que operan gracias a estructuras de conocimiento desarrolladas previamente, por lo que sirven para darle a la persona información - aunque inexacta- sobre los demás. Pese a esto, pierde toda su valía cuando se vuelve una construcción rígida que fomenta la discriminación social y por consecuencia se vincula a ciertos prejuicios sociales que perjudican a grupos vulnerados por el sistema heteropatriarcal.

Otro dato relevante es que a pesar de que los EG se presentan como algo consensuado en la sociedad, no representan a la diversidad de mujeres, por lo que existen importantes diferencias entre las creencias estereotipadas y la autopercepción que cada mujer -u hombre- tiene de sí misma. Lo anterior puede relacionarse con la formación académica, el nivel socioeconómico, la cultura, los grupos de pertenencia o referencia y la edad (Barberá, 2004). Pese a que no hay una congruencia total, es un hecho que en muchas ocasiones las mujeres –y los hombres- suelen describir los EG de forma muy similar al modelo tradicional, por lo que Barberá (2004) llegó a la conclusión de que si bien la autopercepción de las personas se ha modificado gracias a cambios sociales (no siempre encajando con la visión conservadora de los EG), la manera en la que estas personas interpretan lo relativo a feminidad o masculinidad sigue sin sufrir algún cambio radical.

Con la finalidad que la identidad de género y EG se entiendan mejor, podemos decir que son inherentes uno del otro puesto que el estereotipo surge de las expectativas sociales, “eres como esperan que seas”, en este caso partiendo de dos categorías biológicas (hombre o mujer). Culturalmente se les asociarán determinadas formas de ser, pensar y actuar en sociedad: conocemos a estos ideales de ser hombre o mujer como EG. Cuando las personas se identifican con dichos EG, crean una imagen (identidad) de lo que creen que son y que deberían ser, moldeándose a las características del grupo al que “pertenecen” y a su individualidad (Barberá, 2004; Bleichmar, cómo se citó en González ,1998; Lamas, 2013; López, 1994; Rocha y Díaz ,2012; Vázquez y Martínez, 2011).

Por otra parte, es muy común que cuando se habla de EG se confunda este concepto con la definición de prejuicio, pues ambos tienen una relación muy estrecha. Según explica del Olmo (2005) en la década del 70 del siglo pasado, uno de los grandes teóricos que trabajó en el estudio de los prejuicios fue Gordon Allport, quien los definía como como una actitud hostil hacia una persona que pertenece a un grupo en específico solo por pertenecer a dicho grupo. Esta idea generalizada y previa de la persona se entendería como propia de dicho grupo; sin embargo, la autora difiere con él, pues expresa que también puede haber estereotipos (y prejuicios) neutros o positivos. Pese a esto, Allport logró demostrar que los prejuicios se aprenden desde las primeras etapas de la vida y no son algo innato o perteneciente a la personalidad (del Olmo, 2005).

Ungaretti, Etchezahar y Simkin (2012) se refieren al prejuicio como una “actitud individual hacia un grupo y sus miembros” (p.14). Los prejuicios tienen un componente afectivo, un componente cognitivo y un componente conativo, lo cual en muchas ocasiones sirve para

mantener la división entre grupos (Ungaretti et al., 2012). Para ilustrarlo mejor proporcionamos el siguiente ejemplo: Cuando una persona es homofóbica tiene una serie de creencias -negativas- sobre los y las personas homosexuales (componente cognitivo), este cúmulo de creencias hace que la persona les tenga odio, repulsión e intolerancia (componente afectivo), los cuales expresan mediante comportamientos de discriminación y violencia (componente conativo). Entonces, los prejuicios pueden contribuir a la creación y mantenimiento de relaciones jerárquicas y desiguales entre grupos (Ungaretti, et al., 2012).

Por lo anterior, los prejuicios, al tener como fin la clasificación en grupos de lo que está a nuestro alrededor, pueden brindarnos un margen de interpretación para orientar nuestra conducta, pero se corre el riesgo de dejarse llevar por generalizaciones, lo cual entorpece a las relaciones interpersonales. La más grande de sus desventajas es la resistencia al cambio, ya que, por su simpleza, se suele pensar que son muy funcionales y son fáciles de transmitir, pero difícilmente modificables: aun cuando se tenga una serie de experiencias con el grupo o la persona objeto del prejuicio (o estereotipo) que puedan desmitificarlo, se suelen conservar las ideas prejuiciosas y se omite la información nueva (del Olmo, 2005). Pese a que los prejuicios y los estereotipos son similares, los segundos pretenden conformar “la esencia” de un grupo y transmitirla mediante la socialización. De esta manera, los estereotipos interfieren en las relaciones sociales, mientras que los prejuicios se limitan a una actitud individual hacia un grupo o algunos de sus integrantes (del Olmo, 2005). Al realizarse un duro cuestionamiento sobre la legitimidad de los EG, se ha intentado deconstruirlos, por lo cual el incluir distintas prácticas de socialización en la cotidianidad puede revalorizar los atributos “femeninos” que por mucho tiempo han sido vapuleados (Cortes y Parra, 2009; López, 1994).

En lo que respecta al contexto educativo, los EG se socializan en los diversos escenarios educativos (informales, formales y no formales) en comunión entre la persona y los contextos, dentro de los cuales se aprende a interpretar el mundo social y se desarrollan estrategias para reproducirlo, generarlo y enfrentarlo. En este sentido, es mortificante cómo dentro de las vías de aprendizaje de la cultura patriarcal podemos encontrar a los materiales de apoyo, el curriculum, las técnicas didácticas dentro del aula y la administración institucional.

2.1 Conceptualización de género

Tanto Rocha y Díaz (2012) como Ortner y Whitehead (como se citó en Lamas, 2013) explican

que han existido distintas formas de entender la diferencia sexual: a) la esencialista, que argumenta que estas diferencias son innatas y naturales, por lo cual se desliga de todo argumento sociocultural; b) la de polarización, que considera a los sexos como dos bloques distintos y complementarios, lo cual ha sido utilizado para justificar la división de ocupaciones, roles y, responsabilidades con base en el “sexo biológico” (un ejemplo de esto es la división sexual del trabajo que hemos explicado en el capítulo uno); y c) la concepción androcéntrica, que no solo hace una división antagónica de los sexos, sino que pone a los varones en una posición de eminente privilegio, en otras palabras, se trata de la expresión más radical del régimen heteropatriarcal.

En 1935, Margaret Mead dejó una huella en la historia con el texto “Sex and Temperament in Three Primitive Societies”, en el cual expone que el género es algo cultural y que varía dependiendo del contexto (como se citó en Conway et al., 2013). No es sino hasta las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado que el término género se adoptó en el área de las ciencias sociales; cabe destacar que actualmente muchas de estas investigaciones se consideran pioneras del feminismo académico. Uno de los grandes logros de la inserción de esta categoría dentro del ámbito académico es el de mostrar una postura opositora a las formulaciones biologicistas, lo cual ha cambiado la forma en la que se ve la situación de las mujeres en la sociedad y las opresiones que padecen. Pese a lo anterior, es importante dejar claro que el término de género trata de las relaciones entre sexos y no únicamente de las mujeres, pues para comprender algún fenómeno que atañe a la vida de las mujeres, tenemos que considerar qué papel juegan los hombres en dicha cuestión y viceversa, esto es, no concebir a hombres y mujeres cómo entes separados (Lamas, 2013; Scott, 2013).

El género es el conjunto de atributos sociales, culturales y psicológicos de feminidad o masculinidad, incluyendo condiciones económicas, así como relaciones sociales, de poder y dominación que contribuyen a la asimetría de los varones y las mujeres como consecuencia de procesos históricos de construcción social (González, 1997; Herrera, 2000; Lamas, 2013). Ortner y Whitehead (como se citó en Lamas, 2013) exponen que las concepciones de género, reproducción y sexualidad pueden ser entendidas como producción de distintos tipos de práctica o acción que se dan dentro de diversas modalidades de organización en la vida social política y económica.

La lógica del género se basa en un sistema de poder-dominación. En 1992, Bourdieu expuso sobre esta lógica como una modalidad de violencia simbólica; este tipo de violencia es ejercida hacia un agente social (por ejemplo, las mujeres o personas no heterosexuales) con su propia

aprobación y consentimiento, lo cual significa que la supremacía que la sociedad le da a los varones está tan enraizada, que escasas personas la cuestionan, pues es definida como natural (Bourdieu, 1992). La violencia simbólica se realiza mediante un acto cognitivo y de falso reconocimiento el cual está aparte de la voluntad y los controles de conciencia (Bordieu, como se citó en Lamas, 2013).

Visto con base en la dicotomía, el género se ha establecido de forma jerárquica mediada por las diferentes instituciones del entorno –religiosas, sociales, “científicas”, económicas, políticas, estatales– y encuentra su “justificación” en los órganos genitales, constituyendo así un sistema ideológico. La jerarquía que se ha impuesto mediante el género les ha dado a los varones una posición de privilegio, mostrando a hombres y a mujeres como dos esencias opuestas, pero complementarias. Dichas categorías son concebidas como universales; esta jerarquía juega un papel determinante en las relaciones entre varones y mujeres; sin embargo, no son estáticas o inamovibles, pues elementos como las necesidades de Estado pueden impulsar su cambio (Cucchiari, 2013; González, 1998; Scott, 2013).

Cabe recordar que el origen del género es sociocultural, por lo que, desde esta perspectiva analítica, se debe hacer un duro cuestionamiento a la superioridad del discurso biológico frente al social, el cual ha funcionado para la jerarquización social y la distribución irregular del poder, reflejándose en categorías como raza, fenotipo, sexo y edad, entre otras, las cuales también forman parte de un complejo discurso ideológico para fundamentar desigualdades (González, 1997). La supremacía de lo biológico sobre lo social se caracteriza por la imposición de una dicotomía sexo-genérica excluyente, inalterable, exclusiva y jerárquica, lo que ocasiona que las personas intenten saciar las demandas que el contexto les impone para cumplir íntegramente con la posición que le fue asignada en dicha estructura –incluyendo a la heterosexualidad-. Aunado a esto, debe considerarse que gran parte de los prototipos actuales de masculinidad y feminidad se originan en otros países –por lo tanto, en otras culturas-, lo cual ocasiona que las personas tengan mayor dificultad en identificarse con dichos constructos (Butler, 2013; González, 2012).

En contraposición con la concepción binaria de género, González (2012) expone que Fausto-Sterling en 2006 argumentó que ninguna evidencia científica tiene la facultad de determinar el sexo de una persona, por lo cual llega a concluir que, si bien la identidad de género es un constructo social, también lo es el sexo (como se citó en González, 2012). En palabras de Lamas (2013), “la dicotomía hombre-mujer, más que una realidad biológica, es una realidad simbólica o cultural” (p. 340). Entonces, el género es una “producción contextual constante”,

la cual tiene el objetivo de definir a los seres humanos de forma concreta, ya sea como hombre o como mujer (De Lauretis, como se citó en González, 2012, p.16). Por su parte, Butler menciona que el género es “una identidad débilmente construida en el tiempo, instituida en el espacio exterior, mediante la repetición estilizada de actos “(como se citó en González, 2001, p.17).

La idea ahistórica, natural y esencialista sólo existe como idea, ya que la realidad está constituida de sujetos capaces de resignificarse: esta fundamentación ayuda a transgredir la premisa científicista que toma como misión definir una esencia natural de las identidades – dentro de las cuales puede mencionarse la sexual- (González, 2012).

González (2012), menciona que el género no es algo consolidado e inalterable, sino que se encuentra en construcción cada una de las veces que se delinear o esencializan los discursos que refieren a los hombres, a las mujeres y a las diferencias entre ambas partes, por lo cual interpretar al género como dos bloques complementarios, sólo reafirma la idea de un sistema sexo-genérico que tiene como base la heterosexualidad obligatoria, pues la mínima unidad económica encuentra su sostén en la idea de la reproducción humana (Rubin, 2013), omitiendo la esfera erótica presente en dicho sistema.

En cuanto al papel de la reproducción como fundamento de la estructura del sistema sexo-género, tener descendencia biológica es únicamente una de las opciones de vida que se relaciona con el deseo, no forzosamente con la preservación de la especie humana (González, 2014). La capacidad reproductora de la hembra humana ha sido una de las principales argumentaciones para resaltar y normalizar las diferencias entre varones y mujeres (este tipo de ideas arcaicas han sido aceptadas tanto por partidarios biologicistas y deterministas, como por el feminismo de la diferencia); no obstante, el embarazo no es un elemento que “convierte” a un humano en mujer, aun cuando la maternidad o paternidad suela ser vivida de forma grata por muchas personas, cualquier generalización acerca de lo que son las mujeres (o los hombres) provoca entender las diferencias entre sexos como algo natural (González, 2014).

Por otra parte, Solana (2013) explica que Butler concibe al género como una construcción performativa, lo cual es indicio de que el ser humano deviene de un género determinado mediante la reproducción de un gran abanico de gestos, discursos, estilos y modos de ser, los cuales son recursos sociales que sirven para poder representar una serie de comportamientos generalizados. En este sentido, puede afirmarse que, desde la teoría de la performatividad, las acciones de los seres humanos no son manifestación de su identidad de género, sino más

bien son reproducciones de la fantasía de poseer tal carácter genérico. Desde esta postura el género no se elige voluntariamente, pero tampoco es algo innato en los seres humanos, sino que se actúa socialmente, no obstante, actuar el género no es una acción involuntaria o mecánica, pues se considera más como una improvisación dentro de un entorno constructivo (Solana, 2013).

El género ha logrado permanecer en su naturaleza binaria debido a la reproducción continua de actos, ya que con esto ha logrado ser concebido como algo continuo y natural; empero, dentro de la repetición de las acciones nunca hay una repetición idéntica al modelo original, por lo que de esta forma a lo largo de la historia las concepciones van transformándose en lo que se denomina “repetición subversiva” (Butler, como se citó en Solana, 2013).

Butler (como se citó en Solana, 2013), plantea que debido a que el género se ha construido a lo largo del tiempo, no es posible establecer su origen, por lo cual no considera pertinente conceptualizarlo como la consecuencia de las relaciones psíquicas y culturales del pasado, pues para ella representa “una forma contemporánea de organizar las normas pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo de vivir el propio cuerpo en el mundo” (como se citó en Solana, 2013, p.308). Cabe destacar que, dentro de esta estructura binaria, jerárquica y heteronormativa de género, “el hombre” y “la mujer” son categorías políticas las cuales exclusivamente son un “momento histórico” dentro del desarrollo de la categoría sexual.

2.2 Identidad de género

Antes de mencionar las principales aportaciones teóricas sobre la identidad de género, debemos conceptualizar a la identidad. Rocha y Díaz (2012) sostienen que la identidad tiene relación con las características que le permiten a determinado ser humano diferenciarse de otros seres o grupos, por lo cual es una construcción social/relacional, de manera que también abre la posibilidad de identificación con quienes posean ciertos aspectos en común. Consecuentemente, la identidad hace referencia a la subjetividad de las y los actores sociales, en otras palabras, es la propia concepción y definición del sujeto y sus endogrupos. La configuración identitaria ocurre en un sistema social en el cual existen normas preestablecidas que suelen adoptarse (Rocha y Díaz, 2012).

En la década del sesenta del siglo pasado sobresalieron las aportaciones de Robert Stoller (como se citó en Rocha y Díaz, 2012), quien conceptualizó la identidad de género como el sentido estático de feminidad o masculinidad y propuso que se configura en el segundo año de vida. La identidad de género no posee una naturaleza biológica, sino cultural y social, por lo cual los significados de femenino y masculino poseen independencia del “sexo biológico” (González, 2012), por lo que el “sexo biológico” ha servido como pretexto para perpetuar la desigualdad entre mujeres y hombres (Rocha y Díaz, 2012).

Lamas (2013) establece una diferencia entre identidad de género e identidad sexual al mencionar que la primera está sujeta al momento histórico y social en el que una persona se encuentra, trayendo consigo una gama de símbolos culturales de la diferencia sexual (género) necesarios para que los seres humanos puedan clasificarse y sentirse parte de un grupo determinado. Siguiendo a la autora, tenemos la obligación ética de criticar prácticas, discursos y representaciones sociales que oprimen, discriminan o vulneran a determinadas personas o grupos con base en el lugar que ocupan según las clasificaciones impuestas. Por otro lado, Lamas (2013) define a la identidad sexual como el proceso psíquico y de simbolismo cultural que cada persona tiene y da como resultado la orientación o diferencia sexual (heterosexual u homosexual), mientras que la identidad de género se expresa como una realidad subjetiva impuesta a consecuencia de la denominación al nacer macho o hembra humano, según el entorno de la persona, la simbolización cultural y su momento histórico.

Rocha y Díaz (2012) retoman las ideas de Rossan (como se citó en Rocha y Díaz, 2012) para explicar que la identidad de género es una agrupación medianamente consolidada de actitudes que determinado humano tiene sobre sí, por lo cual adquiere una significación especial el reconocerse como mujer u hombre (identidad sexual), de manera que se vuelve el sostén de la identidad genérica. La identidad genérica se vincula con el contexto sociocultural e histórico en el que se habita, ya que es en este encuadre en el que la humanidad se apropia de lo que es designado como femenino o masculino y se llega a identificar con algunos de estos rasgos según su posicionamiento en la dinámica sexo/genérica impuesta. Cabe destacar que para estos autores la identidad de género es individual (pues atañe a cada persona, es decir, no hay una identidad exactamente igual que otra) y a la vez es referencial, pues se crea con base en la influencia de otros seres humanos (social).

Según Tre y Kremer (como se citaron en Rocha y Díaz, 2012) existe una delgada línea que separa los roles de género y la identidad de género, refiriendo que la primera es la acción pública de la identidad de género y la segunda experiencia obtenida al representar dicho rol.

Por otra parte, y contrario a nuestra visión, Spence (como se citó en Rocha y Díaz, 2012) - acorde con la concepción binaria de género- menciona que ser una mujer o un hombre implica la aceptación y la conciencia del “sexo biológico” que se posee. Así mismo, un elemento que suele influir en la identidad de género es el nivel académico, ya que las mujeres que poseen altos niveles académicos y laboran fuera del hogar logran empoderarse en sus relaciones de pareja y familiares, removiendo algunos de los *roles* tradicionales de género. En muchos casos, modificar estos roles podría suponer violencia doméstica por parte de sus parejas varones, al no estar dispuestos a perder el control sobre ellas (Candelas 2009; García y Oliveira, como se citó en Rocha y Díaz, 2012; García y Oliveira como se citó en Candelas, 2009; Shuler et al., como se citó en Candelas, 2009).

Pese a que para Rocha y Díaz (2012) el sexo es un elemento de carácter biológico determinado con base en el aparato reproductor que se posea, reconocen que esto no se traduce en una adopción precisa de los rasgos que socialmente se supondría son propios de cada sexo. Contrario a esto, la identidad de género es un proceso de construcción de interpretaciones y significados sociales, el cual se basa en la distinción entre sexo y género, cuya naturaleza es cultural, psicológica y social (Radl, 2001; Rocha y Díaz, 2012). Esta diferenciación traza una evidente visión dicotómica del aspecto sexo/genérico del ser humano, pues se manifiesta de forma explícita la supuesta correspondencia macho humano-hombre o hembra humana-mujer.

Por otra parte, Lamas (2013) retoma aportes del psicoanálisis para explicar la incorporación de la “identidad de género (por como son nombrados y por la ubicación que familiarmente se les ha dado) en los niños y las niñas” (p.349). Ante esto, es común que se adopten las características que para el entorno son “propias” de cada género y se rechacen las que representan al género opuesto: una vez que se establece esta dimensión de la identidad, es casi imposible alterarla (Lamas, 2013). Butler (2013), basándose en la obra de Beauvoir (como se citó en Butler, 2013), explica que la asunción del género es un proyecto laborioso, estratégico y sutil; se trata de una interpretación impulsiva y cuidadosa de la realidad cultural normativa. En este sentido también representa un proyecto –sujeto a la interpretación personal- para renovar la historia cultural mediante las corporalidades.

Por otra parte, Bleichmar (como se citó en González, 1998) argumenta que la clave de la identidad de género se sitúa en el esquema ideo-afectivo tanto consciente como inconsciente mediante el cual la persona crea un sentido de pertenencia a un sexo y no al otro, tomando como base lo que las y los adultos esperan de las o los niños, lo que resulta en una relación

dialéctica de lo que espera que llegue a ser y lo que ya se es. Es en este punto donde la persona comienza a desarrollar la pertenencia a un determinado grupo sexual (considerando esto se diría que, si se pertenece a un grupo, no puede pertenecerse al otro, pues ambas categorías son mutuamente excluyentes).

Basándose en la dicotomía sexual, la identidad de género refiere a los aspectos psicológicos de la sexualidad y da una génesis a los seres humanos; no obstante, esta postura es muy cuestionable, ya que si las diferencias entre sexos son adjudicadas a las personas en lugar de justificarse con base en las experiencias, podría decirse que la conducta humana es determinada a priori con base en el sexo, pero la realidad es que estas diferencias conductuales tienen su sostén en demandas contextuales (González, 2012).

En la identidad de género converge el aspecto normativo -lo que el entorno demanda a cada humano según el lugar que le fue impuesto en el sistema sexo/género- y lo subjetivo -la interpretación que hacen respecto a las características que se consideran propias de cada sexo y cuales se apropian- (Rocha y Díaz, 2012). Según estos autores, las actitudes de género son el componente motivacional de la identidad de género. Dichas actitudes permiten que las personas reafirmen su posición en el sistema sexo/género. Según su propuesta, las motivaciones de género se configuran por las siguientes partes:

- Componente afectivo: incluye la valoración (prejuiciosa) que tenemos sobre las personas del sexo “opuesto”, en otras palabras, se refiere al sexismo.
- Componente cognitivo: en este rubro encontramos a los EG (Rocha y Diaz-Loving, 2012).

Es importante aclarar que los dos componentes son atravesados por la discriminación de género, la cual suele llevarse acabo de múltiples maneras y no todas sus manifestaciones poseen un carácter estigmatizante, sino que a veces se ve reflejada en idealizaciones, como en el caso de la sobrevaloración de la figura de *madre-esposa* (Rocha y Díaz- Loving, 2012).

2.3 Socialización de género

La socialización se refiere a un cúmulo de procesos de corte psicosocial a través de los cuales el ser humano “biológico”, se desarrolla históricamente como persona y miembro de la

sociedad. Dentro de este proceso se aprenden hábitos, creencias, valores, costumbres, estereotipos y roles, entre otros (Cortés y Parra, 2009; González, 1998; Radl, 2001). Lo anterior implica que la socialización se da en un proceso histórico situado temporal y espacialmente dentro de una sociedad diversa que se encuentra en constante transmutación. Es dentro de este encuadre que se configura la identidad social y personal; los seres humanos se construyen frente, con y en la sociedad (Cortés y Parra, 2009).

La socialización primaria –también denominada socialización familiar- se compone de los procesos de interiorización que se dan en los primeros años de vida. Por mucho tiempo se creía que este proceso era el único que imponía las características, roles y comportamientos que necesita una persona para poder desenvolverse en su entorno; sin embargo, posteriormente se descubrió que en las etapas subsecuentes de la vida se continúan reconfigurando las identidades. Pese lo anterior, la socialización primaria posee una carga valorativa y afectiva, por lo que juega un papel crucial en la inducción a procesos de socialización futuros (Cortés y Parra, 2009).

La socialización primaria es el sustento cognoscitivo de las formas de comportamiento social y de la cultura en términos generales, por lo que –siguiendo un esquema tradicional- recae en la familia la adaptación del humano a su medio, el desarrollo de la personalidad, los valores que interioriza y su constitución genérica (González, 1998). Dicho proceso finaliza cuando la persona “ya es miembro afectivo de la sociedad y está en posición subjetiva de un yo y un mundo” (Cortés y Parra, 2009, p.185). Mediante este tipo de socialización los seres humanos construyen una idea general de cuál es su lugar en el mundo que habitan y configuran su identidad personal, la cual se va a modificar a lo largo de toda la vida. Dentro de la socialización primaria las personas comienzan a adoptar una serie de patrones conductuales los cuales, según las demandas de la sociedad, corresponderían al sexo con el cual se identifican (Cortés y Parra, 2009).

La socialización secundaria es definida como la internalización de submundos situados en instituciones –escuela, trabajo y familia, entre otras- (Cortés y Parra, 2009), esto significa que aprendemos cómo es la dinámica social dentro de diversas instituciones o contextos. Un caso que nos ayudaría a explicar esto es el de los CEI, ya que, para muchas niñas y niños, se trata de la primera experiencia en una institución educativa, por lo cual deberán desarrollar una serie de capacidades para “adaptarse” mejor a las demandas de este contexto. Según Cortés y Parra (2009) a diferencia de la socialización primaria, en el proceso de socialización secundaria no es indispensable la vinculación emocional de las personas. El ser humano

configura una concepción de la realidad a través de ambos tipos de socialización, por lo que es conveniente que haya simetría en ambos procesos. En el momento en el cual la persona transita del contexto de socialización primaria a los contextos secundarios, se presentan una serie de problemáticas con referencia al género. Si bien en las primeras etapas de la vida el niño o la niña es influenciado/a por la ideología patriarcal –plagada de roles y EG-, puede encontrar en la socialización secundaria una oportunidad para resignificar la realidad que ha interiorizado con respecto a lo que significa ser mujer u hombre mediante la confrontación de valores e ideologías plasmadas en los diversos escenarios (Cortés y Parra, 2009).

Las personas se apropian una serie de supuestos sobre lo que es y debe ser la diferencia sexual mediante la interacción con su entorno; proceso al que se le denomina socialización de género (Cortés y Parra, 2009). Todas estas creencias están influenciadas fuertemente por los roles y EG propios de la sociedad –en nuestro caso responden a la cultura occidental globalizada-. El espectro sexual de la identidad –al igual que cualquier otro aspecto- es construido por la sociedad, por lo cual responde a un proceso histórico influido por sistemas de opresión entre los que encontramos el de género, que a su vez se sustenta en la discriminación y la subordinación femenina (Cortés y Parra, 2009).

2.4 Constructo de feminidad

Para el posicionamiento biologicista, la mujer cumple una esencial labor como procreadora de la especie humana y esto ha ocasionado que surjan una serie de creencias con respecto a sus capacidades (instinto materno) y sus supuestas limitaciones físicas (fortaleza), por lo que históricamente las ha confinado al ámbito doméstico (González, 1998). En la sociedad, cuando un bebé nace, se le asigna un género dependiendo de sus órganos genitales. Lo anterior implica que se le comenzará a exigir que cumpla con una serie de atributos ligados a este aspecto de su identidad. En el caso de las mujeres, la feminidad es aprendida desde la educación informal. Entre las premisas que defiende la feminidad tradicional, se encuentra la priorización de los roles maternos, los cuales supuestamente no requieren preparación intelectual o creatividad, ya que se consideran como innatos en la mujer. Lo anterior representa una conceptualización de la mujer como subordinada al hombre, otra de las razones por las cuales no han sido remuneradas económicamente en múltiples contextos. Algunas de las características de este tipo de feminidad son la necesidad de ser protegidas, miedo a lo que

no conoce, superficialidad y un marcado consumismo (González, 1998; Lamas, 2013).

Dentro del sistema heteropatriarcal, imperante en múltiples culturas, se realiza una marcada división de las mujeres respecto al papel que desempeñan dentro del núcleo familiar: madre, esposa, hermana. Esta clasificación tiene una gran importancia dentro de la construcción de la feminidad. Es importante aclarar que el significado y la relevancia de cada uno de estos roles familiares depende de cada cultura (Ortner y Whitehead, 2013).

Entre los siete y los 11 años las personas adquieren *flexibilidad de género* (Fernández, como se citó en Rocha y Díaz, 2012), es decir, la habilidad de decidir si les gusta algo típicamente relacionado con su sexo o con el sexo opuesto (por ejemplo, un niño puede decidir si le gusta jugar con muñecas); sin embargo, según su concepción no puede ocurrir un cambio en la identificación sexual, pues se visualiza estática. Posteriormente entre los 11 y los 20 años llega la etapa de *redefinición sexual*, donde con base en los cambios propios de la pubertad se lleva a cabo una reflexión sobre las características corporales y los roles que realiza cada género (Rocha y Díaz, 2012). En el rango de edad de 20 a 50 años las personas llegan al estadio llamado *realización de los papeles sexuales y de género*. En esta etapa la persona realiza -o no- los *roles* que se espera efectúe según su posición en el sistema sexo/género. Es hasta el medio siglo de vida (en adelante) cuando se llega al *reajuste sexual y de género*, el cual se propicia por cambios corporales y sociales -por ejemplo, el fin del ciclo menstrual- (Rocha y Díaz- Loving, 2012).

Por otra parte, pese a la extenuante demanda social de acatar los roles y EG propios de la feminidad tradicional, la cada vez más notoria incorporación de las mujeres en el mundo público, incluso en profesiones antes vistas como exclusivas de los hombres, impacta en la identidad de las mujeres y propicia el empoderamiento en otros aspectos de su vida como las relaciones amorosas o familiares. Pese a que las y los expertos no pueden definir de qué forma el ingreso al mundo laboral impacta en la vida de las mujeres, es un hecho que en el contexto mexicano muchas mujeres han encontrado incontables trabas a nivel social y cultural para alcanzar el éxito laboral, entre las que sobresalen una sobrevaloración del hombre como el proveedor de la familia y de la mujer como responsable de los cuidados infantiles y las labores domésticas (Inmujeres, 2016; Rocha y Díaz Loving, 2012). Siguiendo ese hilo argumental es oportuno mencionar que los autores dan una explicación convincente sobre la génesis de la diferenciación de atributos correspondientes a mujeres u hombres: mencionan que las características “propias” de cada sexo no tienen una fundamentación proveniente de sus caracteres biológicos, sino que son una consecuencia del proceso de socialización, el cual,

como ya mencionamos, acontece desde las primeras etapas de la vida. El entorno le exige a una persona que desarrolle determinadas habilidades normativas. Un ejemplo de esto es cuando a una niña se le proporciona una muñeca para jugar a “ser mamá”, en cierto sentido se le está induciendo a que desarrolle las habilidades que en la sociedad se consideran propias de una *madre-esposa* como ser tierna, responsable, abnegada, amable y dulce (Rocha y Díaz-Loving, 2012).

La feminidad es una dimensión psicológica que incide en la identidad de género y es importante para el autoconcepto. Cuando una mujer se asume como tal, identifica y se apropia de EG sobre lo masculino y lo femenino (Rocha y Díaz-Loving, 2012). Ser (asumirse) mujer implica socialmente poseer ciertos rasgos de personalidad, pero también se demanda que realicen actos “característicos” de las mujeres. Según estos autores, en la sociedad heteropatriarcal a las mujeres se les ha impuesto los siguientes roles normativos:

1. Labores reproductivas.
2. La crianza y la educación de las nuevas generaciones de humanos.
3. Cuidado de otras personas normalmente concebidas como vulnerables -ancianos o ancianas, enfermas o enfermos, niñas o niños, etcétera-.
4. La labor doméstica (Rocha y Díaz-Loving, 2005; Rocha y Díaz-Loving, 2012).

Estas tareas han sido vinculadas con características estereotipadas, por lo que a las mujeres no sólo se les exige que realicen determinadas labores, sino que se espera además que su esencia se adapte a los caprichos heteropatriarcales. Todo lo anterior resulta en el hecho de que muchas mujeres obedientes, y en algún sentido partidarias de la opresión heteropatriarcal, encuentren la plenitud y la razón de su existir en la servitud a algún varón –hermano, padre, pareja, hijo- poniendo antes que otras cosas –como podría serlo el éxito laboral- a las relaciones interpersonales (Rocha y Díaz-Loving, 2012). Muchas mujeres, en un esfuerzo por adaptarse a las demandas de género, se han visto obligadas a hacer propias dentro de sus cuerpos y mentes cada uno de los rasgos que dentro de su entorno se consideran propios de la naturaleza femenina, por lo que es preciso dejar en claro que cuando “nos vivimos” como mujeres –u hombres-, realmente estamos representando categorías políticas impuestas no naturales (Butler, 2013).

Con todo lo que hemos expuesto, es obvio que la construcción e imposición de feminidad –y masculinidad- son de naturaleza opresora, por lo cual creemos pertinente el cuestionamiento

de la utilidad de estas definiciones de género dentro de la vida de las personas, en este sentido, coincidimos con Butler (2013) cuando menciona que gracias a las dislocaciones de género podemos visualizar lo inútil que puede llegar a ser seguir representando los géneros que hemos “llegado a ser”, por lo cual nos situamos en el dilema que representa elegir seguir viviendo como mujer –u hombre– o constituir otra identidad de género. Cabe aclarar que ese tipo de decisiones se complejiza por el constreñimiento social que dentro de la visión heteropatriarcal no ha dado lugar a identidades fuera del binarismo.

Al analizar las obras de Simone de Beauvoir y Monique Wittig, Butler (2013) menciona que cuando un ser humano busca llegar a ser mujer -como algo que siempre está en curso-, toma como referente al entorno, pero bajo sus propios términos, por lo que las mujeres pese a ser construidas socialmente, también se construyen a ellas mismas. Las autoras definen llegar a ser mujer como un cúmulo de actos intencionales y apropiativos mediante la obtención paulatina de destrezas. Se trata también de un proyecto con la finalidad de asumir una significación y estilo corpóreo según la demanda de las normas culturales (Butler, 2013).

2.5 Resistiendo al heteropatriarcado

Según las argumentaciones biologicistas, los roles –tradicionales- de género tienen sustento en la biología, mediante la cual se organiza la estructura económica y sexual. Con base en estas suposiciones se ha establecido que las mujeres deben de desarrollar rasgos expresivos y se ha sobrevalorado el rol de la familia y el matrimonio, los cuales tienen su sostén en una gama de vínculos afectivos y económicos (González, 1998). Herrera (2000) considera que la asignación de género se da desde el nacimiento basada en los órganos sexuales. Para ella, la familia juega el papel más importante en la configuración de las identidades sexuales, refiriéndose a la misma como formativa y casi insustituible.

Debido a que desde el nacimiento se impone la división genérica heteropatriarcal en las personas, a los tres años de edad aproximadamente ya se tiene una idea establecida sobre la masculinidad y la feminidad, es decir, cómo se debe de comportar alguien según el lugar que ocupe en esta estructura y el valor afectivo y social atribuido a cada una. Lo anterior se aprende mediante diversas vías como medios de comunicación, familia y centros educativos -en el caso de la primera infancia, CEI-, entre otros (Mora, Muñoz y Villarreal, 2002).

Una de las “instituciones” apoyada por el sistema heteropatriarcal que más marca la vida de las mujeres es el matrimonio, pues se trata de las principales vías de prestigio masculino en distintas culturas: en este marco, la esposa es vista como un bien como un medio de producción (debido a la capacidad reproductora de las mujeres cisgénero) donde se le suele dar sobrada importancia a la descendencia masculina. El matrimonio ha servido para justificar las concepciones hegemónicas de género, reproducción y sexo (Ortner y Whitehead, 2013).

Basándose en las argumentaciones sobre la violencia simbólica de Bourdieu, Lamas (2013) menciona que al analizar la posición que ocupan los hombres y las mujeres en la estructura matrimonial, es notoria la inferioridad impuesta a las mujeres, lo que incluye la obligación de adaptarse al ideal masculino de virtud femenina, el cual demanda castidad y candor, pero también incluye cualidades físicas que aumentan su atractivo y “valor “físico.

En México, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en 2010 el porcentaje de las personas que se consideran católicas era el 89.3% de la población, por lo que es menester considerar la influencia que este sistema de creencias tiene en la vida de las personas, particularmente en las mujeres (INEGI, 2010). Al respecto, Ortner y Whitehead (2013) manifiestan que en las sociedades católicas la imagen de la madre es entendida como una figura entregada al cuidado, la protección y la compasión. Por otra parte, Lamas (2013) expone que la ideología judeocristiana, basándose en supuestos esencialistas, constituye un “fundamento cósmico” que a nivel sociocultural ha promovido la subordinación y opresión de las mujeres. Dicho fundamento se propaga a todos los aspectos de la vida como el político, el económico y el doméstico, entre otros. Se trata de una justificación poderosa debido a que gran parte de la población comparte el mismo sistema de creencias: todos los ritos y prácticas que en ella se gestan tienen encriptado el discurso de la superioridad masculina.

El sistema heteropatriarcal ha idealizado el rol materno caracterizándolo como instintivo, el cual requiere entrega y la anulación de la madre como persona, traducéndose como una barrera para la independencia y autonomía de muchas mujeres, con afectaciones en su salud y funcionamiento familiar (Herrera, 2000; Rocha y Díaz- Loving, 2012). Dentro de los círculos familiares, las mujeres se enfrentan con múltiples demandas relacionadas con labores asignadas a su género o bien con prejuicios o ideas erradas sobre su posición dentro de la familia (Herrera, 2000).

Pese a todas las imposiciones socioculturales y “científicas”, hay posturas como la de Butler (2013) que al concebir a “la mujer” (y al hombre) como una categoría política, deja en claro

que en la realidad carecemos de una esencia específica, pues es simplemente una opción cultural que se ha tomado como verdad natural. Lo anterior significa que, si las personas logran desapegarse de las demandas de dichas categorías, pueden crearse diversas realidades, experiencias y posibilidades que desarticulan de forma radical los designios y opresiones del sistema binario patriarcal heteronormativo. En congruencia con esto, Lamas (2013) nos invita a cuestionarnos sobre si la feminidad que se cree característica de las mujeres es un hecho natural o en verdad es un *performance* cultural, por lo que una manera de innovar el género es verlo como un proyecto que no está aún concluido y que podemos modificar mediante actos de resistencia.

Para poder comprender mejor cómo se puede hacer resistencia al sistema heteropatriarcal, Solana (2013), siguiendo a Butler, menciona que hay que buscar dentro de la subversión una vía de cambio que logre poco a poco desestabilizar el sistema. Esta subversión no tiene como simple fin hacer que lo establecido se venga abajo, sino que invita a transformar las normas gradualmente hasta que se desvanezca el velo de lo que es concebido como normal, en otras palabras, es repetir acciones dentro del marco social, pero resignificándolas para poder lograr modificaciones. Los cambios deben de conseguirse mediante recursos y formas de actuar características de la sociedad, en apariencia acatando las normas, pero alterando el sentido que se les da, pues es: “una parodia del dispositivo de género, que, a pesar de citar sus mecanismos y sus ideales, mina su poder opresivo y abre las posibilidades hacia nuevas configuraciones de género” (Solana, 2013, p. 164).

3. Elección académico-profesional

La elección profesional es una de las decisiones más importantes en la vida de una persona; no obstante, pocas veces se tiene la certeza sobre cuál es la formación que se desea adquirir. Dicha elección está influenciada por un complejo ramaje de condiciones sociales y elementos individuales (Martínez, 1993; Mosteiro, 1997). En la mayoría de los casos se experimenta una sensación de incertidumbre ocasionada por la falta de información acerca de cuáles pueden ser las mejores opciones, cuestiones económicas, de género y familiares (Martínez, 1993). En este contexto es muy común que las mujeres sufran la presión de sus familias para que no estudien alguna profesión que les permita salir de su localidad (Martínez, 1993).

Dentro del quehacer del/a psicólogo/a educativo/a se encuentra la orientación educativa, en la

cual se consideran los diversos factores que influyen en las personas al momento de elegir qué desean estudiar. A continuación, mostramos diversas posturas sobre los elementos presentes en la elección académico-profesional:

Autor y año de la propuesta	Elementos característicos
Crites (1974)	<p>Propone que la elección académico-profesional se rige por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Variables orgánicas: Relacionadas con factores estrictamente biológicos. ● Variables estímulo: Influencia del ambiente más próximo, la cultura y los endo/exogrupos ● Variables respuesta: Se relacionan más con la persona en particular (intereses, personalidad y aptitudes). ● Variables teóricas: Supuestos teóricos sobre las formaciones profesionales.
Suoer (1975 y 1985)	<p>Concibe a la elección profesional como un proceso evolutivo en el cual influye:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El autoconcepto ● Las etapas de la vida profesional ● La madurez profesional ● El modelo de carrera
Osipow (1982)	<p>Reconoce la influencia de los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Intereses y aptitudes profesionales ● Personalidad ● Características familiares

	<ul style="list-style-type: none"> ● Factores económicos ● Oportunidades e impedimentos de realización
<p style="text-align: center;">Castaño (1983)</p>	<p>Explica los siguientes factores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Situaciones sociales y naturales ● Elementos individuales (personalidad, actitudes, aptitudes cognitivas e instrumentales) ● Disposiciones y experiencias ● Creencia de probabilidad de éxito (subjetiva/ “objetiva”).
<p style="text-align: center;">Royo y Jiménez Correa (1993)</p>	<p>Describen los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Factores socioeconómicos: Engloban características personales, influencia familiar y medio de residencia. 2. Factores pedagógicos: Características académicas propias de cada persona (rendimiento escolar) y servicios institucionales (orientación vocacional). 3. Factores Psicológicos: Intereses, “inteligencia”, madurez vocacional, motivaciones, valores... 4. Factores institucionales: Prestigio, oportunidades de ingreso, costo.
<p style="text-align: center;">De Amorós (1993)</p>	<p>Factores que van desde lo individual (valores y aspiraciones), hasta lo social (tradiciones familiares, prestigio social que con el que cuenta la carrera y factores económicos). Subraya que se elige en la “adolescencia” periodo con “inestabilidad emocional”.</p>

<p>Cupani y Pérez (2006)</p>	<p>Influyen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creencias de la persona sobre sus capacidades y la autoeficacia. 2. Creencias de la persona sobre los resultados a obtener mediante su esfuerzo. 3. Intereses que motivan la elección profesional 4. Actitudes personales (aptitudes, etnicidad y género). 5. Variables contextuales.
<p>González (2009)</p>	<p>Menciona dimensiones que conforman la elección profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dimensión cognitiva: Habilidad para buscar información sobre las profesiones -o conocimiento sobre ellas-, habilidades para la toma de decisiones, autoconocimiento - habilidades y motivaciones -. ● Dimensión motivacional: Satisfacción y motivación de la elección profesional. ● Dimensión funcional: Perseverancia, flexibilidad, posicionamiento activo. ● Orden social: Prestigio de las profesiones, oportunidades de estudio o laborales y el contexto familiar.

Fuente: Elaboración propia con base en Mosteiro (1997)

López (1994) menciona que no es el entorno en sí el que moldea las decisiones humanas, sino que son producto de la interpretación hecha de su propia realidad y las reglas que en ella

se aplican gracias al proceso de socialización. Según una investigación realizada en 2010 en escuelas públicas y privadas de nivel medio superior en el bajío de la República Mexicana, los factores más importantes que influyen en la elección profesional de las y los estudiantes son: campo de trabajo, actividades propias de la profesión, retribución económica y la opinión de sus padres (primeramente, la de la madre y consecutivamente la del padre). Sobre la opinión de la madre, los resultados arrojan que se trata del factor más importante por el “apoyo emocional y motivacional” que representa (Moreno, 2010). Tanto estudiantes como orientadores consideran más útil el uso de pruebas y cuestionarios que arrojan habilidades e intereses; sin embargo, varios/as autores/as mexicanos e iberoamericanos concuerdan que deben tomarse en cuenta factores socioculturales para que las personas jóvenes tomen mejores decisiones respecto a la carrera a elegir (Gavilán, 2006; Hernández, 2008; Vuelvas, 2002).

La elección profesional suele realizarse antes del estudio a nivel profesional, por lo cual resulta muy importante la orientación brindada a las y los estudiantes para que puedan decidir el tipo de trabajo que desarrollarán, descubrir aquellas áreas donde son más aptas/os, reconocer aquello que sea de su interés y determinar su vocación (De Amorós, 1993). Presumiblemente, aquellas personas que estén satisfechas con la carrera elegida, la desempeñarán de una mejor manera, además de encontrar satisfacción individual y social. Alguien se vuelve bueno en lo que hace cuando cuenta con una “identidad ocupacional”, explicada por Bohoslarsky (como se citó en De Amorós, 1993) como una integración de diferentes identificaciones entre lo que la persona sabe que es, lo que quiere y de qué manera lo conseguirá. Una persona con identidad ocupacional tendrá la seguridad de poder realizar aquello que se le demande, pues lo relacionará su vocación y aptitudes. Por el contrario, una mala elección profesional producirá insatisfacción y desajustes en la personalidad (De Amorós, 1993).

3.1 Factores psicosociales que influyen en la elección profesional

Uno de los principales factores que influye en la elección profesional es el prestigio social de una carrera, lo cual genera una fuerte competencia entre los distintos grupos sociales (Swartz, 1975). Tener un título es un valimiento que dará prestigio social al individuo comparado con otras ocupaciones. Cada comunidad crea ideas, juicios y valores para confirmar la creencia de que existen actividades mejores y peores, pues en el imaginario social las mejores carreras

brindan más prestigio, éxito y dinero, lo que eleva la condición social y las torna más difíciles de alcanzar. Ante este panorama, la persona aspirante a estudiar una carrera universitaria se encontrará con la necesidad de que su forma de pensar sea igual a la de su entorno y se sienta identificada con su cultura (De Amorós, 1975). Quiénes estudian otra carrera, también pensarán que el verdadero prestigio pertenece aquellas personas que sí pudieron lograrlo (De Amorós, 1993). Estas pautas sociales de conducta social fueron denominadas como *enajenación* por Erich Fromm (como se citó en De Amorós, 1993).

La época influye también, ya que en cada periodo se han tenido distintas necesidades; la influencia de los medios masivos de comunicación ha modificado las formas de comportamiento y de pensar, haciéndonos “ver” qué carreras son más importantes y con cuáles tendremos éxito social (Fromm, 1981). El sujeto se convierte en una cosa que tiene que ser empleada con éxito en el mercado, es decir, en una mercancía más, lo que ha mermado las relaciones verdaderamente humanas. El sentimiento de identidad de mujeres y hombres no se toma en cuenta como parte de su actividad como personas que aman, piensan y sienten, sino por el papel sociocultural que deben cumplir (Fromm, 1981). Como consecuencia de concebir a la carrera profesional a manera de mecanismos de ascenso social de nivel socioeconómico, existe la fantasía de cierta movilidad, pero no ocurre lo mismo en clases medias y altas, por lo que cada una les dará prestigio a determinadas carreras (Fromm, como se citó en De Amorós, 1993).

Los procesos identificatorios de hijos e hijas con sus madres/padres juegan un papel importante, pues las y los jóvenes pueden experimentar el deseo de parecerse a ellas/os. Específicamente el padre suele jugar una mayor influencia en la elección de la carrera en el ya que se le ve como una figura de autoridad, por lo que el individuo hallará una expresión emocional correlacionada con el ambiente familiar (Rubinstein, como se citó en De Amorós ,1993). Dentro de la elección profesional, más allá de conseguir un trabajo que genere los recursos económicos necesarios para cubrir con necesidades básicas, también necesitará desarrollar ciertos valores como la dignidad, la cooperación y generosidad en la carrera que se ejerza; relacionarse con otros seres, trascender, y elevarse de la naturaleza animal, así como la necesidad de ser único/a (Fromm, como citó en De Amorós,1993). Según el autor, esta es la parte más profunda para salvarse: una forma de liberarse, ya que, según él, no lograr está satisfacción producirá que el sujeto se encamine a su autodestrucción (Fromm, como citó en De Amorós ,1993). Necesita un verdadero sentido de aquello a lo que se dedique, con la necesidad de ser creador; de transformar. La profesión es otra forma de los seres

humanos de encontrar sentido a la vida y de cumplir un papel importante en la sociedad (Fromm, como citó De Amorós, 1993).

Respecto a la conexión entre el género y la elección profesional, Mora y colaboradores (2002) explican que debido a que las personas son tratadas con desigualdad dentro de una lógica heteropatriarcal, las mujeres en muchas ocasiones se ven restringidas en la expresión de su identidad, lo que desemboca en aprendizajes que las persuade para aplazar sus proyectos profesionales para ocuparse de obligaciones familiares.

Aunado a lo anterior, sus opciones de estudio y posibilidades laborales están feminizadas como parte consecuencia de la visión androcéntrica que aún se tiene dentro de la educación; no obstante, existen mujeres que deciden oponerse a este sistema opresor y se adentran en áreas del conocimiento tipificadas como masculinas (Colás y Villaciervos, 2007; Mora et al., 2002). A esto hay que añadir que, tal y como argumentamos en el capítulo primero, una enorme proporción de las mujeres que ingresan no dejan de ser las responsables de lo relativo al ámbito doméstico, por lo que, en la elección académico-profesional, existe una disputa entre el rol de trabajadora y el de madre (Mosteiro, 1997). Desafiar los convencionalismos heteropatriarcales no es algo sencillo: para lograrlo estas mujeres deben cuestionar sus experiencias de vida, la influencia de personas significativas, su elección vocacional y sus preferencias e intereses (Mora et al., 2002).

Mora y colaboradores (2002) explican que la conducta vocacional está mediada por múltiples componentes como el entorno familiar, la estructura económica, el sistema educativo y los estereotipos profesionales. El que a las mujeres se les exija que prioricen su rol materno, visto como su principal labor, acarrea que se conciban a sí mismas como seres para otras personas y poseedoras de características como la obediencia, la servitud y la entrega, desembocando en elecciones profesionales vinculadas con dichos valores, lo que contrasta con los varones que suelen inclinarse por áreas técnicas o directivas.

Por otra parte, Mosteiro (1997) declara que debido a EG y a la división sexual y jerárquica del trabajo, muchas mujeres creen que si estudian alguna profesión que no se vincule con el rol tradicional de feminidad tendrán menos oportunidades de encontrar empleo, lo cual le acarrea mayor miedo al fracaso y a abandonar su mundo de afectos -pues toda la sociedad les “grita” que no poseen las características necesarias para realizar ese “trabajo de hombres”-. Por lo tanto, las elecciones profesionales son el resultado de la comparación de la autoimagen con la concepción que se tiene de la profesión a estudiar. En el caso particular de las mujeres, es

común que el contexto patriarcal las haga dudar sobre su rendimiento y capacidades, lo cual corta lo ambicioso de sus expectativas profesionales (Mora et al., 2002).

Un concepto que nos ayuda a comprender mejor lo anterior es el de *representación social*, el cual se refiere a la forma en la que interpretamos nuestro medio social; las representaciones son un engranaje psicológico y social que nos permiten actuar, así como construir la realidad (Jodelet como se citó en Moscovici, 1993). Gracias a las representaciones sociales, el sujeto adopta valores y actitudes que le ayudarían a ser más eficiente en la tarea en que se desempeña; sin embargo, también puede llegar a tratar a las personas como cosas dentro del universo social donde existen estereotipos, prejuicios y formas de ser inflexibles (Jodelet como se citó en Moscovici, 1993). Por lo tanto, elegir una carrera asignará una representación en la sociedad y el sujeto hará el intento por cumplir ese papel por inducción social colectiva (Jodelet como se citó en Moscovici, 1993).

A pesar de todas las trabas que impone el entorno sociocultural, las mujeres poco a poco han logrado incorporarse dentro de áreas laborales que han sido consideradas masculinas. Sobre esto, Mora et al. (2002) manifiestan que cuando se lleva una forma de vida menos estereotipada -debido a la flexibilidad y apertura del entorno específico de la persona-, la toma de decisiones educativas y vocacionales se relacionan más con los intereses y competencias personales, que con EG. Una vez explicadas las generalidades de los contextos socioculturales en los cuales ocurre la elección profesional, centrándonos en la influencia del sistema sexo-género, es importante describir algunos aspectos de la Educación Inicial con el fin de brindar más información sobre el trabajo de las participantes y especificar aspectos trascendentes de su labor.

3.2 Educación inicial y la profesión de educadora o educador de nivel inicial

La Educación Inicial (EI) puede ser definida como la atención educativa que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad con el propósito de potencializar su desarrollo integral. En México, hace aproximadamente 70 años se brindaban servicios de tipo asistencial para hijas e hijos de m/padres obreros; no obstante, esto ha cambiado en últimas décadas, puesto que las leyes respecto a los derechos de los niños, las niñas han avanzado, lo que le ha dado más peso al acto educativo sobre el cuidado. Lo anterior se debe a que internacionalmente se afirma que la infancia (período comprendido entre los 0 y los 3 años de edad) es una de las

etapas más importante del desarrollo físico, intelectual y emocional del ser humano, puesto que en este tiempo todas las vivencias, emociones e interacciones influyen en la creación de las capacidades para toda la vida (e.g. Organización Mundial para la Educación Preescolar [OMEP], 2014; Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], sf; UNICEF, 2001).

Según información de la OMEP (2014), son diversas las investigaciones que confirman que los primeros años de vida del ser humano marcan con mayor fuerza actitudes y hábitos que continúan a lo largo del crecimiento como valores, cualidades, aptitudes y capacidades. Existen evidencias científicas, particularmente desde la economía, que demuestran que la inversión en esta etapa es una de las mejores apuestas que la sociedad puede realizar, pues el retorno financiero es alto y de larga duración (OMEP, 2014). El UNICEF también reconoce la importancia de esta etapa de la vida, argumentando que todas las interacciones que las niñas y los niños tienen con las personas de su entorno tienen un papel crucial en su desarrollo y que esto se verá reflejado en etapas posteriores. Si bien es un hecho que el desarrollo no es algo lineal y que muchas de las carencias –muchas veces de tipo emocional- tenidas durante la primera infancia se pueden compensar posteriormente, esto no significa que el resultado vaya a ser el mismo que el de una persona que no padeció las mismas. Dentro de las múltiples razones para apoyar la inversión en la educación inicial se encuentra la de reducir las diversas desigualdades que imperan en la sociedad, incluyendo la de género. Así, consideramos que para lograrlo es muy importante la participación de las personas que trabajan directamente con las y los niños –educadoras, puericulturistas, pedagogas, etcétera- (UNICEF, 2001).

Vila (2000) realiza una reflexión acerca de la importancia de la EI en la cual plantea que este espacio de socialización busca la sustitución de la familia, encaminando de manera especializada los aprendizajes necesarios para un desarrollo social óptimo que en la familia se encontraría a través de las experiencias, la imitación y el juego, pero no de manera especializada sino informal, con lo cual concluye que al niño y a la niña se le prepara para formar parte del "sistema escolar". Por el contrario, Salinas-Quiroz y Rosales (2016) afirman que en México: la denominación como «guarderías» y/o «estancias» infantil evidencia una visión asistencialista, centrada en el adulto, que conceptualiza el servicio como una prestación laboral de la madre y/o el padre, en donde «guardan» a sus hijos o ahí se «están» (Salinas-Quiroz y Rosales, 2016). Asimismo, llamar al nivel educativo que abarca de los cuatro a los seis años «preescolar» le resta relevancia y lo posiciona como un servicio

preparatorio y de segunda. Lo anterior nos lleva a cuestionar la terminología empleada para hacer referencia a la Enseñanza Inicial (EI) y la Enseñanza Preescolar (EP), dado que esos recintos tienen más la finalidad de acoger a las niñas y los niños que de insertarlos en un proceso educativo. En ese sentido, consideramos que resultaría más adecuado nombrarlos como «Centros de Educación Inicial» (CEI), ya que las niñas y los niños tienen el derecho a recibir, además de cuidado, atención educativa de calidad, independientemente de los derechos laborales de sus madres y padres (Salinas-Quiroz y Rosales, 2016), con un interés público superior que los beneficie en términos de su desarrollo y derechos humanos.

Entre las cosas que las niñas y los niños aprenden dentro de los CEI, se encuentran la capacidad de interpretar "diversas situaciones y actuar de forma oportuna. El aprendizaje que se adquiere mediante las situaciones cotidianas como los son negociar reglas y roles" (Goudena y Martínez, 2005, p.24). Se aprenden los significados del lenguaje corporal y gestual (Berstein, 1990), y "se desarrollan vínculos como los de la amistad" (Fabes, 1996, p.24), así como relaciones de base segura (Salinas-Quiroz, 2014; Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015). Lloyd y Duveen (como se citó en Leaper, 1992) mencionan al género como un factor importante en la construcción de grupos y en la convivencia entre las niñas y los niños, ya que éste puede incluir o excluir a alguien según sea el caso. La educación sexual en EI abriría el horizonte de lo establecido culturalmente sobre "lo que es" y lo que "no debería ser". Salir de la concepción que se tiene sobre las niñas y los niños como seres pasivos y asexuales desde una mirada adultocéntrica evitará que se sigan reproduciendo las mismas formas de ver y acercarse a la sexualidad, transmitiendo roles estereotipados. Dichos aprendizajes ayudarán a la niña y el niño a cuidar su cuerpo y a prevenir o tener la libertad de denunciar el abuso sexual (Salinas-Quiroz y Rosales, 2016).

Debido a que la población con la que se pretende trabajar en la presente disertación son educadoras de nivel inicial, presentaremos los principales rasgos que rodean esta profesión. Cambón y De León (2008) mencionan que a lo largo de la historia la profesión docente ha sido considerada una necesidad del Estado, ya que contribuye a la formación del "ciudadano" mediante la homogeneización cultural de la población y el disciplinamiento, por lo cual se le ha atribuido un carácter correspondiente más al ámbito de lo moral que instructivo, considerando por consecuencia que las personas que se dedican a dicho trabajo deben cumplir con cualidades morales y de buenas costumbres. Según los autores, lo anterior ha ocasionado que se priorice la enseñanza de aprendizajes, más que contenidos pedagógicos en su formación (Cambón y De León,

2008). Por otra parte, el *rol* de las educadoras o educadores está feminizado, ya que en muchas ocasiones se les ha nombrado como “segunda madre”, la cual tendría dentro de sus funciones la de disciplinar a las y los niños, esto aunado a la relación que se hace de dicha profesión con cualidades vinculadas socialmente con lo femenino como es el “espíritu de sacrificio” (Cambón y De León, 2008). Las educadoras y los educadores también han sido nombrados como creadores del orden social; esta misión trae consigo cierto grado de valoración social, la cual fungía a la vez como recompensa por su trabajo; no obstante, el costo a pagar se refleja en el imaginario social que se tiene de ellas, ya que trae consigo una serie de demandas a cumplir las cuales encuentran su justificación en la idea de “vocación”. Lo anterior representa una situación contraproducente, pues con base en la vocación se les desconoce cómo trabajadores (Cambón y De León, 2008). El rol docente, en cualquier grado escolar, puede entenderse de la siguiente forma: “El maestro es una especie de mezcla entre Superman (o Súper Chica), Santa Teresa (o San Francisco), y el sobreviviente imaginario de la modernidad: la segunda madre (función materna)” (Cambón y De León, 2008, p.25). Los trabajos de crianza, educación y cuidado realizados por las mujeres han sido considerados parte de la “naturaleza femenina”, por lo que, aunque son requeridos por la sociedad, han sido poco reconocidos al considerarse trabajos subespecializados con salarios bajos (Lagarde, 2011). En México, la profesionalización del educador y educadora es relativamente reciente, ya que, en el año 2002, por medio de una Reforma Constitucional al Artículo 3°, se presentó el nivel preescolar (EP) como obligatorio, lo cual exige una preparación a nivel licenciatura para las educadoras, para concebir a su labor dentro del ámbito educativo y no así exclusivamente dentro del asistencial (Alaníz y Farfán, 2016).

Según la OMEP, los recursos que los Estados de Latinoamérica y el Caribe invierten para la infancia (en específico lo que refiere a la educación) no son homogéneos, siendo los y las niñas de 0 a 3 años los que menos se han visto beneficiados. Esta organización indica que la profesionalización de las y los docentes también es dispar según la etapa educativa, ya que a mayor edad de las y los niños, aumenta la preparación y la remuneración económica de las y los maestros; no obstante, esto no es una norma, interfieren otros factores sociodemográficos (OMEP, 2018). Los problemas sociales y profesionales a los que se enfrentan las mujeres son un holograma uno del otro, ya que las educadoras continúan manteniendo un lugar de desigualdad y sin ser reconocidas por su labor, recibiendo una retribución monetaria paupérrima y con condiciones precarias en su ambiente de trabajo, lo que hace que su profesionalización sea un reto (Alaníz y Farfán, 2016). Debido a que la importancia de la El

radica en la reorientación de pensamiento, así como formas distintas de actuar mediante valores y prácticas, la profesionalización de las educadoras fungiría como ejemplo de valores morales elementales para la interacción entre individuos (Bauman, como se citó en Alaníz y Farfán, 2016). Es así como la profesionalización de las educadoras podría generar un cambio importante en nuestra cultura como una forma de crecimiento intelectual que les permita aportar no solamente conocimientos, sino modificar la forma en la que se ve la profesión docente mediante la práctica ética y autocrítica que legitime la importancia de su labor y transforme aquellos esquemas culturales que mantienen la desigualdad de género.

Desafortunadamente, la Secretaría de Educación Pública no cuenta con los espacios necesarios para la excesiva demanda que existe, motivo por el cual la profesionalización se encuentra tan rezagada, además de que existen pocas oportunidades y becas que suelen ser insuficientes o no se adecuan a las necesidades, puesto que la mayor parte de las educadoras ya está laborando frente a grupo (Alaníz y Farfán, 2016). En cuanto a las estrategias a las que recurrió el gobierno fue la firma de un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional para diseñar una oferta educativa en modalidad semiescolarizada para maestros y maestras en servicio. Asimismo, se buscó la certificación mediante exámenes que evalúan los conocimientos prácticos de manera autodidacta por parte del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), así como la opción de un examen único en el que se requiere experiencia laboral comprobable (Alaníz y Farfán, 2016). Los autores consideran que, si bien este tipo de pruebas legitiman cierto saber intelectual y de habilidad docente, únicamente evalúan el dominio del programa educativo preescolar. Lo anterior carece de una visión autocrítica que permita gestionar su desempeño docente al generar nuevas formas de aprendizaje, saliéndose de los esquemas tradicionales de enseñanza y mejorando su práctica docente al contar con referentes teóricos, técnicos y didácticos (Alaníz y Farfán, 2016).

Es importante mencionar que actualmente no existe una formación académica de nivel superior para las personas que trabajan exclusivamente con grupos de niñas y niños en nivel inicial (0 a 3 años), pues sólo existe la Licenciatura en Educación Preescolar que pretende abarcar hasta los 6 años y da mayor importancia al período de los 3 a los 6, por lo que los programas a los que tienen acceso las personas que eligen dedicarse a la atención educativa de personas menores de tres años es de tipo técnico. En lo que respecta a las cifras sobre las personas que trabajan en CEI como educadoras de niñas y niños menores de tres años de edad, en 2003 el INEGI declaró que el entonces Distrito Federal fue la entidad federativa con

mayor número de personal en CEI teniendo un porcentaje de 34.3% en comparación con el resto del país, en este estudio también se explica que en promedio el porcentaje de educadoras que trabaja en CEI en México es de 11.6%; 28.4% de asistentes educativos y 12.2% de puericulturistas (INEGI, 2003).

Un punto importante a destacar es que dentro de nuestro país existen distintos tipos de CEI, los cuales buscan responder a las demandas y necesidades de la primera infancia en distintos contextos. Pueden clasificarse de la siguiente manera:

- Servicio escolarizado gubernamental: centros de desarrollo infantil y guarderías¹ de instituciones paraestatales y órganos desconcentrados.
- Servicio semi escolarizado y no escolarizado gubernamental: Dentro de esta categoría se encuentran los programas para jornaleros agrícolas de Secretaría de Desarrollo Social (Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL]), las guarderías rurales del (Instituto Mexicano para el Seguro Social [IMSS]), los (Centros de asistencia infantil comunitaria [CAIC], el programa de educación inicial comunitaria del (Consejo Nacional para el Fomento Educativo [CONAFE]) y el programa de educación inicial no escolarizada.
- Servicio privado de EI: En esta categoría se encuentran todos los centros educativos privados.
- Servicios mixtos y no gubernamentales: Engloba a la red de guarderías y estancias² infantiles de (Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL]), los centros comunitarios construidos como asociaciones civiles y/o organizaciones colectivas (SEP, sf).

Así, en el año 2010, la operación de algunos programas para el personal de los Centros de Actividades Infantiles [CAI] y los Centros de Capacitación Integral [CCAI], dejaron fuera a la EI. Recordemos que, en el año 1993, el que fuera presidente de México, Carlos Salinas de Gortari fusionó a la educación inicial y la educación preescolar, lo cual nos muestra la invisibilidad del grupo de 0 a 3 años, tal como lo que hemos expuesto a lo largo de este trabajo (Alaníz y Farfán, 2016). El reconocimiento (social y económico) del trabajo de las educadoras de nivel inicial y el impacto que tiene su labor en la formación de las y los niños respecto al

¹ Los servicios de EI en nuestro país no sólo son conocidos como *guarderías* o *estancias* a nivel popular, sino que los mismos programas gubernamentales continúan denominándolos de tal manera, lo cual, según Salinas-Quiroz (2014,2015,2017) los asocia con labores de tipo asistencial y no así educativas.

² Ver nota anterior.

género sigue siendo una demanda urgente, ya que en 2018 la OMEP sugirió que deben fortalecerse las políticas públicas centradas en la valoración del trabajo en la primera infancia y la formación continua de las y los docentes; asimismo, subrayó la importancia de que los y las profesionales de la educación reciban un salario igualitario con los maestros de otros niveles educativos. Estas políticas educativas deben de incluir dentro de su misión el eliminar la feminización de la profesión de educador de nivel inicial, liberar dicho nivel educativo de los EG apegados al ideal de maternidad y los roles de cuidado impuestos tradicionalmente a las mujeres (OMEP, 2018).

Se ha sugerido que las educadoras desvalorizan su propio trabajo, ya que conciben a la docencia como oficio, en parte por ser un gremio absolutamente femenino, pero también por falta de prestaciones, así como por las malas condiciones de trabajo, los pocos requisitos de ingreso y la falta de reglamentación (Alaníz y Farfán, 2016). Otro factor a tomar en cuenta es que la mayoría de las educadoras se inserta al campo laboral a edades tempranas y con pocos conocimientos académicos; muchas de ellas con estudios incompletos del nivel medio-superior en la Ciudad de México, y en el caso de las escuelas indígenas, con estudios mínimos de secundaria (Alaniz y Farfán, 2016). Según cifras de Servicios Escolares la de Universidad Pedagógica Nacional [UPN] - CDMX-Norte, el 85% de las educadoras no tiene un contrato definitivo que les permita acceder a mejores condiciones laborales y su salario está por debajo del sueldo mínimo vigente (Alaníz y Farfán, 2016). Por todo lo anteriormente expuesto, es necesario que la profesionalización de las educadoras sea tomada con seriedad y que se hagan más propuestas en distintas universidades, ya que solo el 10% de las educadoras cuentan con un título que las avala. Hasta ahora, se espera que en 8 años se titulen 1,312 educadoras en la CDMX, aunque las cifras de la SEP reportan 7,139, con lo cual la oferta que existe se tardaría alrededor de cuatro décadas (Alaníz y Farfán, 2016).

En suma, el humano no puede ser considerado un ser ajeno a su contexto sociocultural y no tiene una esencia predeterminada, pues su identidad es producto de su entorno - heteropatriarcal-. Dentro del contexto sociocultural que le construye, una serie de grupos privilegiados han tenido el poder para imponer su forma de pensar y así seguir oprimiendo a determinados sectores de la población. En el caso de este proyecto nos enfocamos en la opresión (de género) que sufren las mujeres educadoras que atienden, cuidan y educan a niñas y niños en la primera infancia.

El discurso heteropatriarcal que produce la opresión de género en nuestra sociedad se comienza a construir durante la socialización primaria y continúa a lo largo de la vida

(socialización secundaria), con el fin de crear identidades de género afines a al binarismo. Para hacerlo, sus principales herramientas son los EG y roles de género, con los cuales se va modelando lo que se entiende como masculinidad/feminidad. Los EG son multicomponenciales, por lo que las características que deben cumplirse son diversas e impactan el ámbito laboral, ya que el heteropatriarcado ha logrado generar una rígida división sexual y jerárquica del trabajo en la cual las profesiones más identificadas con el estereotipo de feminidad dominante son las menos valoradas y, por ende, las menos remuneradas. Las personas suelen apropiarse de dichos mandatos y, en consecuencia, tomar sus decisiones vocacionales con base en lo que se les ha dicho que es propio de “su género” (según los EG). Lo anterior da cuenta de la vinculación entre el proceso de socialización, la identidad de género, los EG y la elección profesional.

Método

Problema de investigación

El objetivo de la presente investigación es conocer las posibles implicaciones de los EG en la elección profesional de las personas; específicamente nos interesa estudiar dicha asociación en un grupo de educadoras de nivel inicial. Elegimos esta población debido a que una de nosotras participó como asistente de investigación en un proyecto que se llevó a cabo en Centros de Educación Inicial –CEI- (Salinas-Quiroz, 2014), escenarios donde el cuidado y la atención educativa de las y los niños era realizado exclusivamente por mujeres, por lo cual surgió la inquietud de indagar empíricamente cuáles son las implicaciones que tienen los EG en la elección profesional de las educadoras, ya que el hecho de que sea una profesión exclusiva para mujeres nos parecía tener relación con el sistema patriarcal que actualmente impera en la sociedad. Con base en textos sobre teoría queer y feminismos revisados de manera autodidacta o por recomendación de profesoras de la UPN, así como con los referentes adquiridos en una clase sobre género, violencia y ciudadanía cursada en el octavo semestre de la licenciatura en psicología educativa en la misma institución, pudimos percatarnos de que los trabajos que en nuestra sociedad son realizados mayoritariamente por mujeres -u hombres- perpetúan una ancestral y universal división sexual del trabajo, la cual no posee ninguna naturaleza biológica (aunque se basa en la significación que se confiere a los cuerpos), sino que es producto de la misma sociedad -por medio de la educación-. Lo anterior refleja la feminización (o masculinización) de las profesiones, por lo que bajo ninguna circunstancia el incremento de la participación de las mujeres en la esfera pública es reflejo de una sociedad igualitaria. Esta segmentación laboral refleja la desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Al explorar sobre lo que se ha escrito respecto a la influencia que tienen los EG en la elección profesional de las educadoras, encontramos sólo un texto que aborda su relación con las decisiones vocacionales de educadoras de preescolar, así como la feminización de su labor (López, 2013); sin embargo, no encontramos publicaciones con educadoras de nivel inicial, por lo cual consideramos de gran valor realizar esta investigación, ya que de esta forma, la presente disertación contribuirá a conocer con mayor profundidad las características de las educadoras de nivel inicial y así visibilizar la importancia que tiene el entorno social; particularmente la influencia del sistema heteropatriarcal en su elección profesional.

Justificación

La presente investigación surge con el fin de conocer si los EG influyen en la elección de carrera en un grupo de educadoras de nivel inicial, esto debido a que la literatura especializada sobre género y estereotipos indica que las personas construyen su identidad mediante el proceso de socialización. Dicho proceso se da a lo largo del ciclo vital dentro de una cultura, la cual está permeada por diversos estereotipos, roles y estigmas, que tienen influencia en la elección profesional de los individuos (Barberá, 2004; Bonilla, 2004; Rocha y Díaz-Loving, 2012).

En la actualidad, la educación inicial debe tomar a las y los niños como individuos activos y partícipes en su propio desarrollo, lo cual subraya la importancia de salir de una perspectiva adultocéntrica que les concibe como sujetos pasivos y receptores (Salinas-Quiroz, 2014; Salinas-Quiroz y Rosales, 2016; Tomasini, 2008). Aunado a esto, a lo largo del ciclo vital, específicamente durante la infancia, se lleva a cabo el proceso de socialización, el cual desemboca en la construcción de la identidad (Radl, 2001; Sarrió et al., 2004; Rocha y Díaz-Loving, 2012). En el proceso de socialización se le atribuye a la familia un gran peso, pues tradicionalmente es el primer espacio de crianza; no obstante, es cada vez más común que las y los niños pasen parte de su día en el CEI donde también se da dicho proceso.

En 2014 el INEGI no reportó cifras concretas sobre el número de niñas y niños de 0 a 3 años que acuden al CEI, lo cual representa un gran problema, pues al no tener registros exactos sobre las personas de esta edad, puede interpretarse que no se les considera parte importante de nuestra sociedad (Hernández et al., 2009). La escasez de información sobre niñas y niños de 0 a 3 años a la que nos enfrentamos al hacer esta investigación podría significar por consecuencia del pensamiento andro, adultocéntrista de nuestra sociedad, el Estado estas personas han merecido el suficiente estudio y registro lo cual es muy grave ya que si los mantienen invisibilizadas e invisibilizados será más difícil identificar las problemáticas que viven.

Cabe destacar que en esta investigación solo trabajaremos con educadoras que laboren en CEI subrogados del Instituto Mexicano del Seguro Social de la Ciudad de México (CDMX) y la muestra no será representativa. Pese a esto, el presente trabajo de tesis constituye un

antecedente en la investigación sobre las educadoras de nivel inicial, lo cual visibilizará su rol activo como miembros de la sociedad y protagonistas en la educación institucionalizada de la primera infancia, ya que la mayoría de las investigaciones afines resaltan su importancia en la promoción del desarrollo de las y los niños, pero escasamente las toman como el centro de la investigación. Tal y como mencionamos con anterioridad, según el género de las personas se reproducen y limitan formas de ser o actuar; sin embargo, se trata de una categoría que no suele tenerse presente en investigaciones sobre las personas participantes en la EI, pese a que estigmas y formas de ser influyen tanto a educadoras, como a niñas y niños.

Al no haber estudios similares con educadoras de nivel inicial, una de nuestras ambiciones es visibilizar a las educadoras no sólo por su importancia en el papel del desarrollo integral de los y las niñas, sino también reconocer la importancia de darle voz más allá de su labor educativa; mostrar que hablar de educadoras no debe limitarse a resaltar cuales son las características que él o la cuidadora necesitan para que el desarrollo de los y las niñas que tiene a su cuidado y tutela sea el deseado, sino también considerar que son personas con una historia de vida y un contexto sociocultural que les antecede. En el caso específico de las educadoras de nivel inicial no solo damos voz a profesionales de la educación, sino también recaudamos los testimonios de unas sobrevivientes al sistema heteropatriarcal, ya que día a día las mujeres están expuestas a una serie de violencias que pueden desembocar en la muerte. Estas violencias (psicológica, sexual, física y económica) se promueven y legitiman mediante la socialización de género que reproduce ideales machistas, de los cuales los EG tradicionales hacen parte. Existe un doble discurso, pues por un lado cada vez está más difundida la idea de lo importante que son los primeros tres años de vida, pero por el otro se trata de un sector que se le resta importancia desde la preparación misma de las personas que desempeñan ese trabajo, hasta la remuneración que consiguen por el mismo (Salinas-Quiroz, 2014, 2017). Buscamos recuperar las experiencias de las educadoras participantes para explorar la unión entre el sector público y el privado e indagar si esto moldea su identidad profesional. En congruencia con lo expuesto por la OIT, consideramos que los programas y servicios educativos –en donde podemos mencionar a la orientación vocacional, que es una de las ramas de estudio más sobresalientes de la psicología educativa- tienen como una de sus principales obligaciones propiciar el cuestionamiento y la modificación de los prejuicios para que mujeres y hombres opten por dedicarse a trabajos fuera de los estereotipos de género, lo cual posteriormente podría incidir en la abolición de la segregación ocupacional y sectorial (OIT, 2016), en este sentido, este trabajo es un recordatorio de que los factores

psicosociales deben de ser tomados en cuenta por las y los psicólogos educativos cuando se trabaje en el ámbito de la orientación vocacional.

Pregunta de investigación

¿Cómo se expresan los EG de un grupo de educadoras de nivel inicial de la Ciudad de México y cuáles son sus implicaciones en su elección profesional?

Objetivo General

Conocer cuáles son los EG de un grupo de educadoras de nivel inicial y cuáles son sus implicaciones en su elección profesional.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar los EG en un grupo de educadoras de nivel inicial.
- Identificar y analizar los motivos por los que las educadoras eligieron dedicarse a la asistencia educativa para la primera infancia.
- Analizar e interpretar los resultados obtenidos en las entrevistas para indagar si existe alguna implicación de los EG en la elección profesional en un grupo de educadoras de nivel inicial de la Ciudad de México.

Tipo de estudio

Para cumplir con el objetivo establecido en esta disertación hemos decidido utilizar una metodología cualitativa, puesto que se adapta a la complejidad del contexto sociocultural de las participantes. Concordamos con Mieles, Tonon y Alvarado (2012) quienes mencionan que las investigaciones cualitativas intentan retratar la realidad humana y su subjetividad en la vida cotidiana. Según estos autores, las investigaciones cualitativas usan el diálogo como

herramienta de interacción para poder visibilizar las cualidades dinámicas, diversas y multidimensionales propias de las sociedades humanas. Según Mieles y colaboradores (2012), el conocimiento es una concreción de quien investiga y quien proporciona los datos por medio de la interacción, por lo que la subjetividad y la intersubjetividad son vistas como instrumentos que sirven para conocer la realidad de las personas y no representa un impedimento para la creación de conocimiento.

El método específico que decidimos utilizar es la entrevista semiestructurada para recoger información. Los datos provenientes de las entrevistas serán transcritos, es decir, se volverán textos para finalmente interpretarlos (Flick, 2001). Elegimos dicha técnica porque nos permite tener un acercamiento más profundo y flexible para comprender y analizar el discurso personal de cada educadora.

Respecto al plan de análisis, se seguirán los lineamientos del análisis temático (Braun y Clarke, como se citó en Mieles et al., 2012), el cual permite la organización, identificación y revisión a detalle de la información recogida para reconocer patrones o temas que mediante una escrupulosa lectura puedan ser de utilidad para llegar a resultados que permitan la comprensión o interpretación del fenómeno estudiado (Braun y Clarke como se citó en Mieles, et al., 2012). El análisis temático pasa por un proceso completo que nos permite identificar referencias cruzadas entre los temas que emergen de la información de cada uno de los participantes al vincularlos y compararlos con otros datos recopilados de distintas entrevistas (Alhojailan, 2012), es decir, la identificación de patrones entre las distintas narrativas de las personas participantes.

A pesar de que el análisis temático y el análisis de contenido tienen características similares, por ejemplo, examinar los datos transversalmente para identificar temas y patrones, su mayor diferencia es que el análisis temático no cuantifica los datos (Vaismoradi, Turunen y Bondas, 2013). El análisis temático implica buscar, a través de un conjunto de datos, aquellos que permitan encontrar patrones con significados repetidos. En ese sentido las preguntas se consideran y modifican antes y durante el análisis temático (Holloway y Todres, 2003).

El análisis temático consta de seis fases, las cuales no necesariamente se llevan a cabo de forma lineal, sino que pueden realizarse de forma dinámica; sin embargo, esta flexibilidad también hace necesario reportar cuidadosamente y sustentándose con argumentos claros, por qué se decide, en determinados casos, llevar una secuencia ajena a la propuesta originalmente por Braun y Clarke (Mieles et al., 2012).

Las fases propuestas por Braun y Clarke (como se citó en Mieles et al., 2012) se muestran a continuación:

Fase	Características
<p>Fase 1. Familiarización con los datos (información)</p>	<p>En esta fase se transcribe la información y se le dan repetidas lecturas de manera activa que permitan buscar significados y patrones que se irán haciendo evidentes (es importante estar familiarizado con los datos) (Riessman, como se citó en Baun y Clarke, 2006). Se configuran patrones por medio de anotaciones generales, pues se trata de encontrar estructuras y significados sacándole el máximo provecho a la información (Braun y Clarke, 2006).</p>
<p>Fase 2. Generación de categorías o códigos iniciales</p>	<p>Fase donde se realizan grupos de información con el mismo significado. Para lograr esto, se recomienda seguir las pautas planteadas por Braun y Clarke (como se citó en Mieles et al., 2012), las cuales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Codificación de los patrones más relevantes (tantos como sea posible). 2.- Incorporar información necesaria en cada código para que el contexto no pase por alto.

	<p>3.- Un mismo dato puede ser codificado en más de una ocasión.</p> <p>La información puede codificarse en la modalidad inductiva y/o teórica (Braun y Clarke, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad inductiva: Se logra a partir de los datos sin codificar. • Teórica: Se analiza la información partiendo de los intereses teóricos de quien investiga.
<p>Fase 3. Búsqueda de temas</p>	<p>Una vez que los datos han sido codificados y recopilados, se buscan los temas; es importante considerar que, según esta propuesta, un tema es un fragmento de información que “captura” un aspecto relevante con base en la pregunta de investigación (Braun y Clarke ,2006).</p> <p>Se clasifican los códigos en temas donde se pueden utilizar representaciones visuales (Braun y Clarke, 2006).</p> <p>En caso de los códigos que parezcan no pertenecer a ningún tema, se crea un tema llamado misceláneo para guardar los códigos temporalmente (Braun y Clarke, 2006).</p>
	<p>Se recodifica la información con la finalidad</p>

<p>Fase 4. Revisión de temas</p>	<p>de delimitar los temas y posiblemente descubrir nuevos.</p> <p>Los criterios que se siguen para preparar categorías son los propuestos por Patton (como se citó en Braun y Clarke, 2006): homogeneidad interna y heterogeneidad externa, es decir, se buscará que los datos sean congruentes (esto implica releer los extractos recopilados y ver si se forma un esquema coherente) y se identificarán diferencias claras y significantes entre los temas, lo que puede llevar a eliminar/crear temas.</p> <p>Al término de esta fase los temas deben encajar (Braun y Clarke, 2006).</p>
<p>Fase 5. Definición y denominación de temas</p>	<p>Parafraseo del contenido de datos de manera que se identifique lo que es interesante sobre ellos y se expliciten las razones (Braun y Clarke, 2006).</p> <p>Se identifican los temas definitivos, por lo que pueden elaborarse jerarquías temáticas</p> <p>-temas y subtemas- (Braun y Clarke, 2006 como se citó en Mieles et al., 2012).</p> <p>Al final del análisis se les darán nombres concisos que identifiquen el tema (Braun y Clarke, 2006).</p>

<p>Fase 6. Producción del informe final</p>	<p>Gracias a la comprensión e interpretación de la información puede construirse una narración sustentada en la argumentación fruto del análisis temático.</p> <p>La construcción entre los relatos y la teoría tiene que convencer al lector de su validez, así como mostrar los datos más interesantes (Braun y Clarke, como se citó en Miele et al., 2012).</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia con base en Braun y Clarke (como se citó en Miele et al., 2012) y Patton (1990).

El análisis temático es de naturaleza cíclica y reflexiva e incluye sistematización a la vez que flexibilidad. Los datos obtenidos se dividen en unidades que nunca pierden su vínculo con la totalidad de información, pero sí representan aspectos significativos, pues se estructuran en un sistema que es fruto de los datos mismos.

Supuesto de investigación

Las educadoras de nivel inicial contarán con rasgos tipificados socialmente como femeninos y heteronormativos, los cuales fueron una de sus principales motivaciones en la elección profesional, debido a que dichos rasgos han sido vinculados socialmente con la crianza y educación en la primera infancia.

Población objetivo

Educadoras de nivel inicial. Se contactaron a 34 educadoras de la investigación doctoral de Salinas-Quiroz (2014) y se les invitó a participar en el presente estudio; sin embargo, no pudimos trabajar con ellas por falta de respuesta. Ante esto, buscamos otras participantes interesadas que cubrieran el perfil planteado. Utilizamos un muestreo no probabilístico

intencional. Optamos por buscar profesionistas de la educación que: 1) estuvieran frente a grupo en CEI; 2) laboraran en la Ciudad de México y 3) se auto identificaran como mujeres.

Escenario - Descripción de la muestra

Entrevistamos a 26 educadoras que laboran frente a grupo en CEI de la Ciudad de México. Al realizar la investigación documental, particularmente el estado de la cuestión, nos percatamos de que las personas que cuidan, atienden y educan a las niñas y los niños tienen distintos niveles educativos que van desde puericulturistas o asistentes educativas (con formación técnica), hasta licenciadas en educación preescolar, psicología educativa o con alguna maestría en áreas afines. Ante tal variedad de trayectorias formativas, no consideramos entrevistar a un solo tipo de educadoras, sino trabajar con la diversidad de perfiles. Tras culminar la entrevista número 26, las narrativas de las entrevistadas dejaron de aportar datos nuevos (criterio de saturación), por lo que dejamos de recoger información. En la siguiente tabla destacamos datos sobresalientes de las informantes:

Tabla 1. Características de las entrevistadas

Nombre	Edad	Técnico/ bachillerato	Licenciatura	Maestría
1 -Yael	44		Educación preescolar	
2- Sofia	23	Puericultura	Psicología educativa	
3-Victoria	26		Educación preescolar	Maestría en gestión de escuela y derechos humanos
4-Jaqueline	40		Educación	
5-Pamela	25	Asistente educativa	Psicología educativa	
6 -Sandra	28	Puericultura	Educación preescolar	

7 -Elena	38		Educación preescolar	Maestría en desarrollo educativo
8-Teresa	41	Asistente educativo/ Trabajadora social a nivel técnico	Psicología	Psicoterapeuta transpersonal
9-Natalie	36		Educación preescolar	
10- Elizabeth	28	Puericultura	Psicología educativa	
11-Aura	38		Educación preescolar	Maestría en psicología educativa
12 -Lilith	26		Educación preescolar	
13-Liliana	25		Educación preescolar	Maestría educación preescolar
14 -Aurora	59		Educación	
15 -Vania	38	Asistente educativo	Educación preescolar	
16-Mireya	51	Niñera especializada		
17-Ana	32		Educación preescolar	Maestría en educación básica
18- Jocelyn	27	Puericultura	Educación preescolar	
19-Viridiana	50		Educación/ Psicología educativa trunca	
20- Itzel	48		Educación preescolar	
21-Andrea	24		Pedagogía	

22-Lina	28	Bachillerato con formación técnica en docencia	Educación preescolar	
23- Karina	22		Educación preescolar	
24-Miranda	50		Educación	
25-Luna	45		Educación preescolar	
26-Kitty	48	Asistente educativa con bachillerato		

Nota: No son sus nombres reales, utilizamos pseudónimos para salvaguardar su identidad.

A través de personas cercanas a nosotros logramos el contacto con las participantes, quienes estuvieron dispuestas a participar en el proyecto y a ser grabadas en audio previo a la firma de un consentimiento informado que aseguraba que sus datos serían utilizados con fines de investigación y tratados de forma anónima y confidencial. Realizamos las entrevistas en distintos lugares, dependiendo de la disponibilidad de las informantes; algunas se llevaron a cabo en sus viviendas, otras en cafés, en la calle o en su centro de trabajo.

Hicimos un guion de entrevista que fue validado por parte de cinco especialistas en estudios de género, sexualidad, metodología, feminismo, teoría queer, psicología de la educación, educación inicial, apego y masculinidades (ver Anexo X). Una vez recibidos sus comentarios, adaptamos las 20 preguntas originalmente planteadas, por lo que reformulamos algunas y agregamos tres más, dando un total de 23 reactivos.

Las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas para facilitar el análisis temático (Braun y Clarke, 2006) con el apoyo del software Atlas ti. Cabe mencionar que para poder llevar a cabo nuestra tesis contamos con el apoyo del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED) vía el sexto *Concurso de Tesis sobre el Fenómeno Discriminatorio en la Ciudad de México*, ya que tuvimos la fortuna de ser galardonadas, por lo que nos apoyaron con una sesión metodológica y participamos en un coloquio para exponer parte de nuestro proyecto de investigación y recibir retroalimentación por parte de expertas/expertos en temas de derechos humanos y perspectiva de género. En nuestro caso específico, solicitamos a COPRED contar con capacitación sobre el uso del

software Atlas ti, esto con el fin de poder avanzar de forma más rápida con el análisis de nuestros resultados y cumplir con las fechas preestablecidas. La valiosa capacitación estuvo impartida por la Dra. Yesica Aznar Molina, especialista en el manejo del software.

Previo a la utilización del programa Atlas ti, elaboramos un listado de códigos de manera inductiva, es decir, desde la información proveniente de las respuestas de las participantes. Para lograr esto, tuvimos que releer varias veces todas y cada una de las entrevistas para así extraer temas que fueran comunes entre ellas. De las relecturas de los textos, encontramos ocho temas que definimos de la siguiente manera:

1. La educadora madre y mujer: Las mujeres se asocian con las características concebidas como feminizadas a nivel cultural, particularmente en lo referente a labores de cuidado.
2. Mi sueño: ser educadora. Vocación que las participantes sienten por ser educadoras y el significado de su labor.
3. El educador, padre o abusador: El hombre en la educación inicial como figura en extremos opuestos; por un lado, positiva, aludiendo a “la imagen paterna” por características asociadas a su género (protector, proveedor, guía, fortaleza y respetabilidad). Por el otro lado, el hombre socialmente visto como agresor sexual y físico en potencia. Este tema también hace referencia que en los CEI los hombres rara vez laboran como educadores, por lo que su presencia es vista como una leyenda.
4. La educadora multiusos: Trabajo de alta demanda en cuanto a las diferentes actividades que tienen que realizar.
5. “Miss perfecta”: Las características que tiene o debería de tener una buena educadora y cómo se relacionan con la educación en la primera infancia.
6. Los problemas de la educadora: Trata de las diferentes dificultades que encuentran en su ámbito laboral.
7. Sobrecarga de trabajo: Interferencia en el trabajo de las educadoras con las niñas y los niños, así como con las actividades fuera de su horario laboral.
8. De estudiante a educadora: Cómo tomaron la decisión de ser educadoras.

Posterior a la realización de los temas, codificamos las narrativas de las 26 entrevistas con el apoyo del software Atlas ti. Una vez que clasificamos la información dentro de las nueve temáticas inductivas, revisamos los códigos que cada una de ellas agrupaba y contrastamos las temáticas con la teoría para poder construir categorías que siguieran una aproximación tanto inductiva, como deductiva. Resultaron cuatro categorías producto de este trabajo analítico:

Resultados

1. **Influencia heteropatriarcal en la vida de las educadoras:** Trata de la influencia que ha tenido en ellas el sistema sociopolítico en el que la heterosexualidad y el género masculino tienen supremacía sobre las mujeres. Incluye también sus creencias, prejuicios, estereotipos de género e ideas sobre lo que entienden como “propio de hombres y mujeres” y el vínculo que esto tiene con las profesiones.
2. **Trabajo con la primera infancia:** Muestra la importancia que las educadoras ven en su trabajo para la formación integral de niñas y niños; reconocen que es un trabajo demandante que requiere constante capacitación y actualización, y resaltan la importancia de las habilidades de cuidado
3. **Vocación de educadora:** Las educadoras narran su historia de vida y cómo fue su elección profesional, resaltando que se trata de una “vocación” que les brinda muchas satisfacciones.
4. **Los problemas de la educadora:** Trata sobre las diversas dificultades a las cuales se enfrentan las educadoras en su trabajo como son la sobrecarga de trabajo, la discriminación o los problemas con otros miembros de la comunidad educativa.

Influencia heteropatriarcal en la vida de las educadoras

En esta categoría se agrupan códigos donde las educadoras pueden o no reconocer la influencia social y cultural que las orilló a elegir esta labor por tener características asociadas a su género, asimismo, cómo el sistema heteropatriarcal hace ver al hombre en contacto con los/las niñas como agresor por el simple hecho de ser varón.

Las participantes identifican características personales necesarias para realizar su trabajo, las cuales son tradicionalmente vistas como femeninas (amor, cercanía, empatía, alegría, sacrificio responsabilidad y paciencia).

Como educadora... pues son parecidas porque, sí; también dentro de mi trabajo soy ordenada, también soy exigente, tanto con los papás como con los niños. También soy muy chistosa y los niños se divierten y se burlan conmigo. Este... soy amorosa en gran parte del trabajo, soy amorosa con los niños, y este y... Y pues soy muy comprometida también con mi trabajo (Vania, 38 años, Lic. Educación Preescolar).

Estas características las definen como deseables si se desea trabajar en el cuidado de alguien más, vinculándolas con el rol materno, por lo que las pueden llegar a identificar como necesarias si se trabaja en educación inicial:

Sí, sí creo que, pues siempre ese constructo social de la maternidad pues sí influyó bastante en mi vida, desde el momento en que yo quería tener ocho hijos, pues sí fue inculcado desde pequeña ¿no? De ya sabes, "las niñas son maternales" y te dan esos bebitos y tú piensas que esos muñecos de plástico son como bebés reales, entonces yo creo que desde pequeña sí me fue inculcado ese constructo, no sólo de la maternidad, sino de la sensibilidad, de la vocación ¿no? Que como mujer según tienes. (Sofía, 23 años, Lic. Psicología Educativa)

En algunos casos las informantes argumentan que parte de la importancia de su labor está en que pueden ser vistas como una figura materna por las y los niños:

“...así como hay niños que buscan a veces la figura materna en nosotras, porque, es eso, y a la mera hora ya están diciendo: - mamá, tía, abuela -, buscan la figura materna” (Liliana, 25 años, Maestría en Educación Preescolar).

Sin embargo, mencionan que cualquier persona con vocación o con características idóneas para el trabajo con la primera infancia podría realizarlo sin importar su género.

“Yo creo que no habría diferencias si realmente lo están haciendo con ese compromiso, si existe tanto del hombre como de la mujer. Si se hacen las cosas con compromiso y responsabilidad, ambos podemos realizarlas...” (Aurora, 59 años, Lic. Educación Preescolar).

En la mayoría de las ocasiones relacionan características feminizadas con un mejor desempeño laboral y que su historia de vida influyó en su decisión de ser educadora, al tener que cuidar anteriormente a otra persona a su alrededor por el simple hecho de ser mujeres.

Sí, sí porque en lo que respecta a mi vida personal, yo cuidé, el momento que te menciono que dejé de estudiar por cuatro años, ese momento me lo dediqué a cuidar a mis hermanos más pequeños, ya que mis papás tenían que trabajar desde temprano...llegaban muy tarde, entonces, de alguna manera yo adquirí el papel de mamá de mis hermanos y en mí siempre estuvo el hecho de ser una buena mamá y creo que de alguna manera tal vez inconsciente fue que empecé a relacionarme con esta carrera (Elizabeth, 28 años, Lic. Psicología Educativa).

Esta categoría también explica cómo las educadoras ven a los hombres, particularmente sus características, el trabajo que les es más fácil realizar o el que se les dificulta más por el hecho de ser varones. Cuando algunas participantes hablan sobre las características que consideran propias de los hombres, suelen hacer generalizaciones (asignándole estas características a todos los hombres; por ejemplo, cuando hablan de que los hombres son más fuertes, se

refieren a todos los hombres sin hacer algún tipo de matiz que indique que pueda haber hombres que no posean dicha característica) en contraste, algunas de ellas mencionan que algunos hombres pueden llegar a tener características típicamente asociadas con las mujeres.

[Los hombres son mejores en] "...trabajos rudos que a lo mejor y nosotras no podemos, o a lo mejor y sí. Pues a lo mejor así; carpintera o cosas de cargar. Que yo sé que sí, las mujeres lo pueden hacer, pero a lo mejor son más fáciles para los hombres" (Andrea, 24 años, Lic. Pedagogía).

Algunas participantes mencionaron que en el nivel inicial existen muy pocos hombres frente a grupo y que esto es más común en provincia; sin embargo, la mayoría afirmó no conocer algún hombre educador en este nivel.

Conocerlos... No. Sé que existen y es mucho más común en los estados de la república... en la Ciudad de México son muy pocos, muchos se van, pero a educación física. Son maestros de educación física y de ahí se meten a lo que es educación preescolar. Pero yo conocerlos no, sé que existen; que en algún punto del mundo hay (Liliana, 25 Años, Maestría en Educación Preescolar).

Sea que conozcan a un educador o no, la mayoría de las educadoras menciona que, si un hombre estuviera en educación inicial como colega, esto podría ser bueno para el nivel educativo, para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, o incluso para el clima laboral debido a características que ellas consideran propias de los hombres (fuerza, firmeza y paternidad).

Pues yo digo que tendría muchísima más energía, porque yo percibo al hombre como de manera más vital, como que tiene más energía, como que estarían jugando más tiempo, cosa que las mujeres de alguna manera somos como un poco más reservadas. Ellos serían más, bueno, jugarían más y eso ayudaría, ya que el juego es algo fundamental en la educación inicial; ayudaría a que los niños también se sintieran como

con una persona que es empática y que su desarrollo se estimule a través del juego (Elizabeth, 28 años, Lic. Psicología Educativa).

No obstante, también mencionan que la incursión de los hombres en la educación inicial sería socialmente mal vista, pues se cree que podrían ser agresores sexuales o físicos en contra de los y las niñas. Algunas también comentan que, por sus características, los hombres podrían ser más permisivos o descuidados.

Diferencias... Bueno pues... yo creo que habría mucho riesgo porque, si nosotros como mujeres este... corremos el riesgo de que la mamá dice: - ¡Es que ya lo violó, es que lo tocó!, ¡Es que le hizo! -. Un hombre más, por el hecho de ser hombres (Mireya, 51 años, Niñera especializada).

Pese a lo anterior, algunas participantes -la minoría- no reconocen alguna diferencia entre hombres y mujeres, pues mencionan que cada ser humano es diferente y que, si alguien es bueno como educador, tiene que ver con otras características como la responsabilidad, la empatía y el gusto por el trabajo con las niñas y los niños, que desde su punto de vista no son propias de un género.

“...no, yo creo que ninguna, porque sí hay hombres muy honestos, sí hay hombres que respetan mucho esta parte y creo que eso nada tiene que ver, o sea rebajar al hombre yo creo que no. Yo conozco muchos hombres como te digo que sí les gusta mucho su profesión y la verdad como todo tienen mucho respeto hacia ello” (Kitty, 48 años, Asistente Educativa con Bachillerato).

Dentro de esta categoría se encuentran testimonios que exponen que los hombres que trabajan en educación inicial en la Ciudad de México son principalmente maestros de educación física, de música, guardias o intendentes, por lo que el educador de nivel inicial es casi una leyenda debido a su escasez.

El maestro de educación física, ahorita es el primer año que un hombre se inserta a nuestro nivel, siempre han sido mujeres. En los doce años que he estado educando siempre han sido mujeres; hasta en educación física es la primera vez que me toca un hombre. **¿Y a qué cree que se deba eso?** No lo sé bien, desconozco un poco lo de educación física, pero querían desaparecer lo que es educación física, entonces nos quitan a la maestra. No hay tantos recursos y nos querían dejar sin educación física; no entiendo cómo el maestro llegó acá, porque viene del Estado [De México] y solamente viene por dos horas, entonces realmente no sé (Jaqueline, 40 años, Lic. Educación).

Estos hombres también pueden tener algunas problemáticas dentro de los CEI debido a que no es un escenario educativo donde tradicionalmente esté normalizada su presencia.

Aunque te voy a contar una experiencia que tuve, yo creo que esto sí se ve ante la sociedad muy diferente porque en una ocasión yo tuve una experiencia con una mamá que el guardia de seguridad de la guardería nos ayudaba obviamente a bajar las cosas de los niños, las mochilas, los suéteres, etcétera. Entonces, una vez cuando se iba una niña, el guardia la iba a ayudar a bajar, entonces como en esa estancia había cámaras, la mamá se percató de eso, de que el guardia la llevaba de la mano, entonces hizo un mega escandalo porque dijo que, por qué entraba al salón con los niños, que eso no está bien, que no deberían de permitirselo. También nos tratamos de poner en el lugar de la mamá por las situaciones que se han visto no, o sea de que desafortunadamente muchas personas sí se aprovechan o abusan de los niños. Obviamente no era el caso, pero yo creo que sí se ve muy distinto por la sociedad (Pamela, 25 años. Lic. Psicología Educativa).

A pesar de lo anterior, algunas entrevistadas consideran que los hombres educadores pueden llegar a tener privilegios laborales o salariales en comparación con ellas.

Ahí sí siento porque, por ejemplo, una vez me tocó ver la nómina, y sí, sí me quedé, así como de ¿por qué el profesor que va una vez a la semana gana más que yo? ¿No? ...les da solamente dos horas de clase y yo estoy desde las ocho de la mañana hasta las dos de la tarde y sí es como que algo injusto, como te digo y en su clase yo tengo que intervenir, entonces como que sí, no entiendo (Sandra, 28 años, Lic. Educación Preescolar).

En contraste con esto, otras participantes refieren que los salarios para educación inicial están preestablecidos, por lo que la brecha salarial por género no es visible en su contexto de trabajo, lo cual puede significar dos cosas : 1) la diversidad de situaciones que se pueden vivir en cada CEI respecto a las relaciones laborales que se establecen entre las mujeres y los hombres que laboran en dichos centros o 2) que por determinada razón algunas de las educadoras no han podido identificar los privilegios que gozan sus colegas varones.

¿Consideras que existen diferencias en el salario que recibe un hombre y el que recibe una mujer por el mismo trabajo? No respecto a ello no, porque si tenemos la misma clave ganamos lo mismo, lo que sí son los diferentes rangos que aquí se trabajan ¿no? Pero de que si hay discriminación de acuerdo a las profesiones yo creo que sí, si nos enfocamos en los diputados yo creo que ellos ganan más con menos estudios. **¿Esta discriminación se da por género?** Más bien es digamos de cada profesión, pero también de cada puesto que tengas, pero si hablamos de la SEP, no es mucha diferencia de un rango al otro, los trabajos, el trabajo ante los niños sí es muy laborioso, sí es más delicado, sí es más enfocado a lo que te vaya a salir mejor así que en esa parte yo creo que sí nos discriminan (Kitty, 48 años, Asistente Educativa con Bachillerato).

Una situación que contribuye a que el educador de nivel inicial no pase de ser una leyenda y se materialice dentro de la realidad, es que, siguiendo lo relatado por las participantes, cuando un hombre llega entrar a una escuela para formarse como educador (generalmente a nivel técnico) suele ser víctima de violencia, ya sea por parte de sus compañeras o por personas ajenas a la institución educativa, lo que culmina en su deserción.

“Mmm... pues en todas las estancias que yo he estado jamás me ha tocado un hombre, pero, por ejemplo, en mi escuela había como un rumor, así como una leyenda de que un hombre estudio “pueri” que usaba hasta su batita y que obviamente fue muy *bulleado*” (Sofía, 23 años, Lic. Psicología Educativa).

Al analizar las entrevistas pudimos notar que es muy común que las educadoras manejen un doble discurso en cuanto al género, pues por un lado en su mayoría dicen que no hay alguna esencia o alguna característica propia de los hombres o de las mujeres, pero en algún otro punto de la entrevista afirman lo contrario. La siguiente cita lo ejemplifica:

Yo creo que no, y decir que son mejores las mujeres también sería como esa parte del machismo de decir que los hombres son mejores. No, creo que también hay hombres que son muy cálidos, que están muy abiertos, que también tiene su sentido de la ...su sentido... como se dice... pues su parte femenina muy desarrollada y pueden ser muy empáticos, muy amorosos y muy paternales. Pues también creo que si hubiera la oportunidad... si se dieran oportunidad los hombres creo que habría un ganar, ganar para los dos lados (Vania, 38 años, Lic. Educación Preescolar).

Trabajo con la primera infancia

Esta categoría trata de la relevancia de las educadoras en la primera infancia según su propia concepción sobre la niñez y el impacto benéfico que tiene en las y los niños al ser educados por una buena maestra. Las educadoras ven en su trabajo la posibilidad de influir de manera positiva en los y las niñas por medio de las herramientas y valores para que ellos/ellas sean buenas personas. Las maestras creen que, para lograr todo lo anterior, es necesario estar en constante actualización, así como reconocer las características personales que pueden interferir en su trabajo.

Las participantes mencionan que el trabajo con niños y niñas menores de seis años de edad es muy demandante y que en muchas ocasiones ellas tienen que cumplir roles más allá del de educadora, como lo es el rol de madre, psicóloga, médica, enfermera, etcétera.

Yo creo que sí, yo creo que esta parte de ser, dicen que las mujeres tenemos otro sexto sentido, entonces, a veces las educadoras tenemos que tener ojos por todos lados: nos damos cuenta cuando el niño se siente mal, cuando el niño está triste, cuando un niño este pues no está al cien, o tiene problemas en casa, o tan solo con verlo. Tenemos que ser de todo: doctoras, psicólogas, enfermeras, maestras, mamás, porque, a veces tienen esta parte de la ausencia, yo creo que sí (Sandra, 28 años, Lic. Educación Preescolar).

Realizo funciones de asistente educativa, porque también estoy incluida en las actividades pedagógicas, también las realizo. Hago funciones de mamá, de doctor, un poquito de psicóloga; un poquito de todo (Mireya, 51 años, Niñera Especializada).

Las educadoras también enfatizan la importancia de las habilidades de cuidado para poder ser una buena educadora, aunque en la mayoría de las ocasiones no logran identificar estas características con un rol feminizado a nivel social.

“...muchas personas creen que el estar frente a un niño es muy fácil, pero no: el niño tiene muchas inquietudes y muchos digamos riesgos, porque todavía no controla su cuerpo, su movimiento, su psicomotricidad, entonces, uno tiene que estar muy pendiente de los niños en todos los aspectos, tanto pedagógico, tanto didáctico y tanto emocional” (Teresa, 41 años, Maestría en Psicoterapia Transpersonal).

Se aborda la importancia de ser una buena educadora, para lo cual es imprescindible estar en constante preparación y actualización profesional.

Pues en primera, creo que [la] vocación es básico. En segunda, yo creo que el compromiso, por lo que implica el estar frente a humanos, no ante papeles. El ser como constante en esto de la actualización o en la preparación personal y profesional. El ser flexible o ser abiertos, para poder mejorar y aprender (Aura, 38 años, Maestría en Psicología Educativa).

Las educadoras enfatizan su influencia benéfica para los niños y las niñas con quienes trabajan, pues una buena educadora brinda herramientas (valores) para que las y los niños puedan ser buenas personas y estudiantes. Según su visión, esto impacta directamente en la educación básica y en la sociedad, al visualizar en la educación inicial una esperanza para una mejor sociedad en el futuro.

“Pues lo que me gusta es ver mi trabajo proyectado en los niños; ver cómo ellos van avanzando en sus aprendizajes y saber que fui parte de ello, parte de que ellos adquirieran ese conocimiento, porque fui su guía. Entonces se siente muy bien” (Lilith, 26 años, Lic. Educación Preescolar).

Ahí empecé, o sea, cuando vi la carrera de educadora ahí me metí... yo creo que la base está en la inicial, o sea si tú formas valores, el razonamiento y toda esta parte a nivel preescolar...porque se supone que, si tú hablas de valores, reglas y hábitos en preescolar, lo que te corresponde y lo demás es extra. Un niño con muy buenas reglas, muy buenos valores, muy buenos cimientos, tiene que hacer caso en primaria. Y el maestro de primaria no tendría que desgastarse en controlar un grupo y podría dedicarse a otras cosas en el conocimiento. Tú lo básico y el continuar y secundaria yo le daría lo que ya debería ser la competencia, como se manejaba en el plan de estudios, o sea que el niño sea competente (Jaqueline, 40 años, Lic. en Educación).

Las participantes también reconocen que como seres humanos pueden tener diversas debilidades que hacen su trabajo menos eficiente y acentúan la importancia de trabajar en estas debilidades para así ser mejores en su labor.

(...) como que lo que no me gusta de repente es que te sientes, a nivel personal, como mmm... como una parte de... falta de conocimiento o experiencia. Yo ahorita tengo tres años de experiencia, entonces como que siento que me falta; no obstante, no me quejo o me quedo ahí estancada, busco la forma de irme retroalimentando. No me gusta el que no me sienta cien por ciento preparada que, aunque eso es muy complicado, porque lo vas aprendiendo a lo largo de la experiencia, es como una parte que no me gusta, el sentirme a veces que no sé ni para donde ir cuando tengo una situación emergente con un estudiante (Victoria, 26 años, Maestría en Gestión de escuela y Derechos Humanos).

Vocación de educadora

Esta categoría trata sobre parte de la historia de vida de las educadoras; en su mayoría expresan el deseo que tenían desde niñas de ser educadoras y cómo de alguna manera su contexto influyó positiva o negativamente en su elección profesional, pese a que no lo reconozcan.

“Eh... tenía la idea ya de ser maestra, de ser educadora. Educadora, no maestra de primaria, sí, me gustaban más los niños más pequeñitos, no los más grandes de primaria. Tuve la experiencia de estudiar un año de normal primaria, pero en ese año como que vi la diferencia de los niños de primaria a preescolares y me incliné más hacia los preescolares que es lo que me gustó” (Aurora, 59 años, Lic. Educación).

“No tenía visualizado qué quería ser, pero, por ejemplo, desde chica yo daba clases de regularización a niños más pequeños siempre, entonces, me gustaba enseñar desde el principio. No tengo maestros en la familia, no los hay, no hay nadie que haya orientado esa carrera” (Jaqueline, 40 años, Lic. Educación).

Bueno, pues influyeron en gran parte porque cuando hice el examen para la Nacional de Educadoras, yo no quedé en la Nacional. Entonces, pues de ahí casi casi se me vino abajo todas mis ilusiones y les dije a mis papás y ellos daban otras opciones ¿no? Otras opciones de que - bueno pues es espérate vamos a ver si te buscamos para secretaria o para... Y yo necia y aferrada, entonces mi papá dijo: - Si es lo que quieres, te vamos a pagar una escuela particular-. Y sí, efectivamente ellos estuvieron con sus sacrificios ayudando para que este... pudiera yo estudiar para educación preescolar y pues pagando constantemente (Viridiana, 50 años, Lic. Educación).

Algunas participantes mencionaron que querían ser educadoras, pero que no tenían claro si existía una formación especializada, ni sobre los lugares donde podían estudiar la licenciatura, lo cual nos habla de la poca difusión y la escasa oferta educativa en el tema en la Ciudad de México. Encontramos así muchas mujeres frente a grupo con formaciones académicas distintas.

“Mi hermana fue la que me dijo de la Nacional de Educadoras porque yo ni enterada de que existía. Realmente como mi hermana estuvo en la UPN [Universidad Pedagógica Nacional], yo pensé que de ahí podía como que... tomar una licenciatura y después enfocarme a la Educación Preescolar. Pero en la Nacional de Educadoras fue donde ya me dijeron que realmente ahí es para ser maestra a nivel preescolar” (Lilith, 26 años, Lic. Educación Preescolar).

Las educadoras nos hablaron de las satisfacciones personales que obtienen mediante su trabajo con las/os niñas/os y de qué manera consideran que la vocación es necesaria para la enseñanza mediante el juego como la mejor forma de aproximarse a ellas/os.

“Mmm... pues, creo que tengo como esa vocación de...con los niños y de enseñar y pues es eso me gusta mucho estar con ellos y que aprendan. Y verlos crecer, verlos que les interesa el mundo. Y me gusta enseñarles” (Karina, 22 años, Lic. Educación Preescolar).

“Lo que más me gusta de mi profesión es jugar con ellos, el ver como ellos por medio del juego van aprendiendo diferentes ámbitos, el comunicarse, el socializar, el contar, ahora sí que todo, artes, todo” (Natalie, 36 años, Lic. Educación Preescolar).

Las profesionistas de la educación inicial expresan que su trabajo ha sido una manera de superarse personalmente y ven en los niños y las niñas que educan una forma de trascendencia a través de ellas/ellos.

Para mí ha sido como un logro y un sueño. Porque, yo desde que tenía seis años me acuerdo que dije: ‘Quiero ser educadora, quiero ser maestra’. Entonces esto se vino dando. Mi mamá es educadora, pero cuando nació mi hermana la mayor dejó ya de trabajar para atendernos, porque somos cuatro. Entonces, nos llevaba con sus amigas que eran educadoras en Aguascalientes. Yo soy de Aguascalientes, entonces desde ahí como que yo veía que sus amigas contaban cuentos y jugaban con los niños y yo dije: ‘Quiero ser eso’. Y la verdad se fue potencializando hasta ahora que ya logré... pues mi sueño la verdad (Ana, 32 años, Maestría en Educación Básica).

Pues para mí ha significado un gran compromiso y de trascender, este, en la formación de otros individuos; de alguna manera creo que los cambios que podemos hacer para una mejor sociedad comienzan ahí, eso para mí significa y es la gran apuesta que hago yo (Elena, 38 años, Maestría en Desarrollo Educativo).

¡Ay, me encanta! ¡De verdad adoro a los chicos! Tienes experiencias malas y buenas, pero me encanta ver cómo van evolucionando, que van aprendiendo y este... que todos los logros que pones en ellos como van satisfaciendo grandes cosas. Y sobre todo ahorita cuando te encuentras con ex alumnos que ya están en la universidad, pues es una gran satisfacción. Por eso luego me dicen que soy la maestra de la colonia, porque vivo ahí cerca del jardín donde trabajo y ya me encuentran ciertos alumnos (Itzel, 48 años, Lic. Educación Preescolar).

Parte esencial de que su trabajo como educadoras es el gusto que ellas sienten por estar en contacto con las niñas y niños e interesarse por ellas /ellos a un nivel más allá del educativo.

Yo creo en estos últimos años que he tenido la oportunidad de reflexionarlo, yo creo que por experiencia personal. Eh.... me interesa mucho poder brindarles a los niños un apoyo, cuando veces en casa hay circunstancias que les afectan, que la familia o por falta de dinero o por falta de tiempo, hasta por ignorancia no saben exactamente cómo apoyarlos, como sacarlos adelante. El hecho de brindar en la parte emocional, también ese apoyo y ese impulso para decir: 'Mira, pero sí puedes, mira, pero hay esto, mira, pero estas tú y tú eres el que puedes desarrollar y así. Y todo'. Te repito en lo personal veo que me ha funcionado, me ha servido y pues como que he visto que tengo "sangre liviana" o no sé, cómo se le puede decir con los niños, que me siguen, les gusta estar conmigo. Y dije: 'bueno pues sí tengo como esa facilidad o esa habilidad, yo creo que sí lo puedo desempeñar para poder ayudar' (Aura, 38 años, Maestría en Psicología Educativa).

Las participantes refieren que tener que pensar en dedicarse a otra cosa les es imposible, pues "no se ven" realizando otra labor, ya que su trabajo es parte importante para ellas como personas.

"No sé. No me visualizó haciendo otra cosa; no la verdad. Yo te podría decir: 'Podría hacer esto o me gusta mucho esto', [pero] no me veo otra haciendo otra cosa que no sea esto "(Vania, 38 años, Lic. Educación Preescolar).

Los problemas de la educadora

Esta categoría hace referencia a las dificultades a las que se enfrentan las educadoras en la realización de su trabajo con padres de familia, personal del CEI y discriminación por parte de otros profesionistas de la educación. Además del demerito social y sobrecarga de trabajo en el que se ven inmersas.

Bueno que es muy mal pagada, que, si ya sería más del ámbito laboral, que te explotan mucho. El trabajo con padres también es muy difícil ¿no? Emm... sí, sí hay mucha, ¡Ay! No bueno, sí hay por parte de padres y madres hay mucha demanda, exigencia, y la vez también pues creo que, como se le podría decir, la, hay no sé, por ejemplo, ellos tienen una forma educar a sus hijas e hijos y tú pues no solamente de tu parte, sino la institución te demanda que así debes de inculcarles tales cuestiones. Entonces, ese conflicto que se genera entre madres y padres contigo, para mí eso fue lo que me ha dificultado mi desempeño en esa carrera. Pues, por ejemplo, a mí, en alguna ocasión una mamá me dijo, es que pégale a mi hijo porque, ya es la única manera en que entiende ¿no? Y por supuesto que, a mí, jamás accedí a eso, o todo lo contrario ¿no? Que les llamas la atención, porque no siguen límites. Este... las reglas del juego todavía no las tienen, no las llevan a cabo y tú por querérselas enseñar y son niñas o niños que siempre están acostumbrados a ganar...aunque no ganara yo hacia la manera de que ganara y por favor miss le encargo que me ayude con eso y yo pues es que no puedo ¿no? Tiene que aprender como ese tipo de hechos (Sofía, 23 años, Lic. Psicología Educativa).

Entre los mayores problemas que refieren las educadoras, se encuentran aquellos que surgen con los padres de familia, así como el poco reconocimiento de su trabajo en varios niveles: social, institucional y económico.

Dónde hay muchas diferencias y no se me hace justo, es en cuanto a los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, y cada quién, yo respeto el trabajo de cada uno de ellos, cada quién sabe de qué manera, pero, la verdad, nosotras realizamos muchísimo trabajo y no nos es reconocido, entonces, de hecho, desde los niveles educativos existe ya una discriminación. Tenemos las mismas responsabilidades y no es un salario justo tan solo en Educación Básica...de hecho, por ejemplo, cuando yo estaba estudiando la carrera, tuve la oportunidad de participar en la evaluación de los docentes y me tocó aplicar en algún momento a los docentes de Preescolar entonces en esta cuestión de - ¡Ay! ¿A qué te dedicas?, ¿Qué estudias? Yo hacía referencia que estaba estudiando para educadora, para Educación Preescolar

y decían: 'Sí, para las bolitas y los palitos'. De hecho, ni siquiera tienen conocimiento de lo que implica nuestro trabajo...Sí varias veces, no es reconocido el trabajo en Educación Preescolar cuando es la base. Ni siquiera, o sea, eso sí se me hace como sorprendente y más al principio, pero se me hacía sorprendente que ni siquiera ellos conozcan nuestro trabajo cuando estamos en Educación Básica (Luna, 45 años, Lic. Educación Preescolar).

Yo creo que paciencia, ser muy práctico en cuestiones para resolver, saber que realmente eso es lo que quieren, porque muchas veces se piensa que esta carrera se elige porque, antes se decía ¿no? 'Pues estudio para educadora mientras me caso y encuentro un marido'. Es una carrera que no te implica mayor esfuerzo y no es de tiempo completo ¿no? Entonces, que sepas bien que te vas a dedicar a formar, que vas a tener la responsabilidad de formar niños, y pues creo que también cómo aprender a sortear muchas de las dificultades a las que te enfrentas de pronto cuando ya estás inserta en el ámbito laboral, o sea, cómo tratar con superiores, con directivos, con supervisores. De pronto a veces me da la impresión que sólo quieren encontrar el puntito negro para estártelo señalando cuando a lo mejor no lo existe ¿no? Cómo tener esa capacidad de resolución de conflictos con los demás (Elena, 38 años, Maestría en Desarrollo Educativo).

Pues... en la falta de reconocimiento de los padres de familia y pues a nivel de la sociedad, igual del Estado, que no es como una educación que para ellos signifique mucho, porque lo ven nada más como que el lugar en donde van a jugar; el lugar en donde pueden estar mientras los papás trabajan o el lugar en donde pues, sólo van aprender bolitas y palitos. Como que no se dan cuenta del impacto que tienen esos tres años que ellos están en el preescolar (Lilith, 26 años, Lic. Educación Preescolar).

No, definitivamente no, creo que ha sido muy devaluado, y considero una discriminación hacia el asistente educativo, porque, el asistente educativo es el que pasa y se implementa más horas con el infante tanto afectivamente, tanto didácticamente, tanto pedagógicamente y no es bien remunerado. De hecho, sí voy a comentar el sueldo, el sueldo que tenemos las asistentes educativas es de \$2,800

oscilando a \$3,200, esto es cada quincena o sea viene [N] siendo \$6,500, vamos a poner entre \$6,500 a \$7,000 porque algunas veces sí hay bonos, y yo considero que tendría que haber un aumento por toda la responsabilidad (Teresa, 41 años, Maestría en Psicoterapia Transpersonal).

Las educadoras mencionan tener sobrecarga de trabajo, ya que su jornada laboral se extiende a horas de trabajo extra fuera de la institución, lo cual contrasta con la percepción de que se trata de una profesión “poco demandante” por el número de horas que laboran dentro del CEI. Las horas extras, que llegan a ser el mismo número que la jornada dentro del centro, no son pagadas, ni reconocidas. Esta doble jornada las hace descuidar su vida personal y familiar.

No la verdad es que a veces pues... damos más tiempo de lo que es, porque dicen: ‘Si nada más trabajas cuatro horas’, pero la verdad es que no, te llevas trabajo a tu casa y supuestamente trabajamos de lunes a viernes, pero no, estamos con otro turno y luego a veces los fines de semana. Y como les digo, a veces, hasta cuando te duermes estas trabajando en la escuela, pensamientos en que tienes que hacer... pendientes. Entonces yo siento que nuestro sueldo pues no. Pero la satisfacción es lo que me gusta, que estás por vocación. Que sí necesitas lo económico, pero puedes ganar cosas... satisfacciones cuando los chicos aprenden y los papás reconocen tu labor (Itzel, 48 años, Lic. Educación Preescolar).

En los problemas internos de la educación encontramos la sobrecarga administrativa que interfiere con su labor de cuidado y enseñanza, por lo cual el trabajo que realizan implica horas extras no remuneradas.

No. Tal cual no, porque, yo ahorita estoy en un jardín de niños regular, entro 8:30 salgo 12:30, pero mi horario no acaba ahí, [pues] me llevo a veces evaluaciones, me llevo material o a la mera hora estoy pensando en qué voy hacer. No puedo hacer mis planeaciones mientras los niños están ‘¡Ahí sí jueguen y yo hago el material o hago planeaciones o hago evaluaciones, ¡No! para hacer eso yo no me puedo dar ese lujo’. Entonces siento que a veces no refleja ese tiempo extra que se les da (Liliana 25 años, Maestría en Educación Preescolar).

Eh...pues lo que menos me gusta es tanto papeleo que nos piden. Es esta parte de que...de repente la institución te pide algo, pero para hoy, en el instante ¿no? Y muchas veces como viene el concentrado, como vienen las instrucciones no son muy claras. Y muchas veces la carga administrativa que hace que te olvides del grupo ¿no? O sea, aunque esté estipulado que no puedes dejar al niño [y] que todo el tiempo tienes que estar con él, no es así ¿no? En el momento te dicen esto ahorita y lo tienes que llenar ahorita. Y eso a mí me molesta. (Viridiana, 50 años, Normal para Educadoras)

Discusión

Monsteiro (1997) agrupa a los elementos que juegan un papel importante en la elección profesional en: características económicas, influencias familiares, etnicidad y género. Esto se evidencia en los siguientes fragmentos de las entrevistas:

Pues mira, mi papá también es maestro, pero a nivel licenciatura, entonces sí un poquito este, al escuchar las pláticas de él, aunque sí decía yo con los niños: a mí me encantan los niños y ahí fue de alguna forma lo que un poquito [me] encamino hacia el nivel ¿no?” (Yael, 44 años, Lic. Educación Preescolar).

Pues realmente no me dijeron: ‘Sí, acéptalo o no acéptalo’. Yo tomé la decisión y ellos me apoyaron, este... por el trabajo por la necesidad económica, inicié trabajando aquí. Pues sí, por la necesidad económica y todo salió bien (Mireya, 51 años, Niñera Especializada).

En relación con lo anterior, Moreno (2010) argumentaba que las actividades propias de cada profesión y la opinión de los padres son influencias importantes al momento de tomar una elección profesional. Con base en los resultados obtenidos, podemos afirmar que esto no ha cambiado y que ambas siguen siendo motores de dicha decisión:

¿De qué manera influyeron tus padres / familia en tu decisión de ser educadora?

Mmm... no yo creo que esa ya fue una decisión mía, creo que, en ese aspecto mis papás siempre me han dicho que, bueno mi mamá siempre decía de que tú sé lo que quieras ser así seas barrendera, este, cualquier cosa pero sé la mejor siempre me decía, entonces siempre respetaron esa parte de que yo quería estudiar y me apoyaron, porque también es una carrera donde parece fácil o muy barata pero no porque también se le tiene que invertir mucho (Sandra , 28 años , Lic. Educación Preescolar).

Por otra parte, la elección profesional también puede realizarse al considerar características que la persona cree poseer; en el caso de las participantes, existe relación entre las características que tienen y las características que consideran propias de una educadora, por ejemplo, el gusto por estar en contacto los niños y las niñas e interesarse más allá del aspecto educativo, así como considerar al juego como medio de enseñanza en la primera infancia. Tales rasgos también son vistas como propias del rol materno (Cambón y De León 2008; Lagarde, 2011; Sarrio, et al., 2004).

Menciona 5 características que te definan como persona.	
“Amable, cariñosa, carismática, trabajadora y puntual.	Menciona
5 características que te definan como educadora.	Responsable,
cariñosa este... puntual, organizada y este... detallista.	¿Qué
características debe tener una persona para poder cuidar y educar niños/niñas pequeñas?	
Mucha responsabilidad, atención, cariño” (Jocelyn, 27 años, Lic. Educación Preescolar).	

Sin embargo, es importante no olvidar que estas características no son “naturales”, pues tienen una génesis sociocultural que inicia en lo que se conoce como socialización primaria. Si a una mujer se le exige que desde pequeña mediante el juego y la convivencia diaria desarrolle habilidades propicias para la crianza y el cuidado de niños y niñas, es de esperarse que desarrolle cierto gusto por este tipo de actividades y llegue a considerarlas parte importante de su vida (Cortes y Parra, 2009).

No, bueno es que es un poco complejo, o sea, porque si te han educado, si desde bebé te han educado como tal, pues obviamente tienes más habilidades ¿no?, que un hombre, por ejemplo, si a una niña desde pequeña le enseñan a cargar a un bebé, a disque cambiarle el pañal, pues obviamente esas habilidades se van desarrollando más ¿no? Sin embargo, no creo que sea por capacidades o habilidades biológicas ¿no? de que no puedan desempeñarse (Sofía, 23 años, Lic. Psicología Educativa).

En este sentido, no resultó sorprendente que gran parte de las educadoras mencionaran como

parte de su historia de vida que desde niñas tenían el deseo de ser maestras/educadoras y que jugaban con amigos o familiares a realizar esta actividad pensando que eso es lo que querían ser de grandes, moldeando mediante el juego su identidad personal y social por medio de roles, creencias, actitudes, actividades (Cortés y Parra, 2009; González, 1998; Radl, 2001).

Siempre decía que quería ser maestra ¡jeje! Desde chiquita siempre dije que quería ser maestra.

¿De algún grado en específico? No, siempre recuerdo que jugaba con mis hermanas a que éramos maestras, pero jamás de primaria o secundaria o sea no, fue así como en general” (Pamela, 25 años, Lic. Psicología Educativa).

Platícame, ¿Cuándo decidiste ser educadora?

Yo creo desde que tenía cuatro o cinco años, en mi educación preescolar, siempre quise ser maestra, pero ya cuando lo vi como más, este, más afianzado, o me di cuenta que eso era lo que quería fue cuando entré a preescolar (Luna, 45 años, Lic. Educación Preescolar).

Algunas comentan, aunque en menor grado, la influencia de algún familiar dedicado a la educación; este es uno de los componentes de la conducta vocacional que menciona Mora (2002), ya que los estudiantes consideran muy importante al apoyo emocional no sólo en su decisión profesional (Moreno, 2010), sino también en la conclusión de su carrera, destacando el papel de sus propias madres (López, 1994).

¿Crees que ser mujer influyó en tu decisión de ser educadora?, ¿Por qué?

No. Porque, el primero que inició... de mi familia la rama magisterial... fue mi tío Luis, ya falleció, pero fue el que empezó con todo. Y dije: ‘Pues él es maestro, él es hombre pues no pasa nada. Yo también soy mujer, para mí no fue como que decir, me van aceptar a fuerzas porque, soy mujer’. No, tenía las mismas posibilidades que todos (Liliana, 25 años, Maestría en Educación Preescolar).

¿De qué manera influyeron tus padres/familia en tu decisión de ser educadora?

De ninguna, o sea yo tomé las decisiones al final y más bien mi mamá siempre me apoyó desde que al principio yo trabajaba y estudiaba y ella se desvelaba conmigo en los trabajos; ella decía 'sí puedes' y ella me echó la mano hasta el final. Y mi papá, ya en el cuarto año de la carrera, ya cuando me vio así ya matándome, ya fue cuando me compró la computadora; me compró todo y ya él también se desvelaba haciendo los títeres o lo que tuviera que entregar. También él se desveló (Jaqueline, 40 años, Licenciatura en Educación).

Bueno la elección la tomé yo. Mi mamá, siempre me apoyó y hubo familiares que sí nos decían que me iba a morir de hambre y que le decían ella que era una carrera muy cara; que cómo se me ocurría; que me convenciera de estudiar otra cosa. La carrera socialmente siempre es vista como: '¡Ay! que linda y pobrecita nada más se va dedicar a eso'. Mi familia conmigo ha aprendido lo que implica ser educadora: que no es nada más venir a jugar y bolitas y palitos. Y pues sí le agradezco mucho a mi mamá que ella fue la que dijo: 'Eso que quiere, eso la voy apoyar y dónde lo quiera estudiar. Y lo va acabar' (Aura, 38 años, Maestría en Psicología Educativa).

En algunos casos “descubrieron” que querían ser maestras a nivel preescolar al haberse hecho cargo de alguien más dentro de su contexto. No obstante, pocas vinculan ser mujer con el hecho de que eligieron una carrera “feminizada” de cuidado. Como lo explica Monsteiro (1997), las mujeres no dejan de ser responsables de lo relativo al ámbito doméstico, por lo que, según el autor, en algunas existe el conflicto entre ser trabajadora o madre; no obstante, en este caso no hay tal conflicto, pues ambos roles pertenecen al ámbito privado y a lo “femenino”.

¿De qué manera influyeron tus padres/familia en tu decisión de ser educadora?

Pues yo creo que influyeron sin darse cuenta porque una vez digamos que yo adquiero ese rol, pues ellos no se daban cuenta de que yo cuidaba a mis hermanos, que yo era de alguna manera como esa mamá que iba a las juntas, que lavaba su ropa, que les hacía de comer, entonces, este, no fue como una imposición de mis padres, sino más bien el contexto en el que desarrollaron las cosas en ese momento (Elizabeth, 28 años, Lic. Psicología Educativa).

Lagarde (2011), Scott (2013) y Valdivieso (2009) sostienen que en la actualidad aún existe una división entre profesiones feminizadas y profesiones masculinizadas, lo que afecta la remuneración económica de las participantes. Lo paradójico resulta que, pese a que su labor es muy demandante e importante para el desarrollo y aprendizaje de las y los niños en sus tres primeros años de vida, sigue sin tener el reconocimiento que merece, restándole importancia a la preparación del personal que está frente a grupo en los CEI y asignando una pobre remuneración económica por su trabajo (Salinas-Quiroz, 2014, 2017).

No, no está nada remunerado, nada, nada, nada, porque creo que la capacidad de la educación que les estamos dando a los niños, esta educación formativa, de verdad que es invaluable; o sea tenemos un potencial en las manos, que yo preparo durante todo el día y en la tarde algún material visual, algún material didáctico; simplemente la lectura que puedas emplear para actualizarte en algún tema. El mismo programa que lo vuelves a leer una y otra vez para tu planeación semanal, tu planeación quincenal, siempre tienes que estar dedicando como más tiempo que las cuatro horas aparentes que dejas aquí con los niños. Entonces sí, yo siento que económicamente no está redituable para mí: me gustaría ganar lo cuádruple, porque creo que sí sería como muy aceptable un sueldo diferente para los educadores de inicial (Miranda, 50 años, Lic. Educación Inicial).

Lo anterior puede explicarse como consecuencia de un sistema se ha encargado de dividir las profesiones (sexo/género) con fines políticos y económicos a fin de que la mujer sea dependiente de un hombre (Gonzalez, 1998; Lamas, 2014; Rubín, 2013) y tenga menores posibilidades de acceso educativo y laboral. Según un reporte reciente de la Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2016), las mujeres trabajan mayormente realizando labores técnicas, informales y relacionadas a un bajo nivel educativo. Aunque las mujeres logren acceder a puestos de trabajo remunerado, las jerarquías que ocupan con respecto a los hombres las deja en un lugar de desigualdad (Hernández et al., 2009).

En muchos lugares sí, todavía creo que hay discriminación hacia la mujer. Todavía el hombre recibe más salario por un trabajo que pueden realizar los dos o que realizan los dos...Luego en muchas ocasiones el puesto no se lo dan a la mujer por ser mujer, sino al hombre y el sueldo es menor de la mujer (Mireya, 51 años, Niñera Especializada).

Sí, sí hay diferencias: todavía nosotros aquí en México culturalmente apenas estamos alcanzando salarios como los que recibían los hombres. A nivel ejecutivo, simplemente en los puestos, los puestos de trabajo a veces no son asignados a las mujeres aun cuando estas tengan toda la capacidad y potencial para hacerlo...Me ha tocado, eso sí lo he podido ver por medio de mi esposo que ha tenido a su alcance a mujeres que han tenido una capacidad para poder alcanzar estos roles y que tengan esta jerarquía y ese nivel de ingreso económico igual que un varón, que un ingeniero, que un arquitecto, pero sus responsabilidades como mujeres, por esas responsabilidades de maternidad, de afectividad, de llegar a la casa y todavía poder colaborar a acercarse a hacer tareas de trabajo doméstico y todo eso, eso las ha hecho no poder ingresar a esos roles todavía de jerarquías mayores, de puestos administrativos mayores y superiores, entonces eso hace que todavía no logren el ingreso económico adecuado (Miranda, 50 años, Lic. Educación).

Cuando existen crisis económicas y las mujeres son destituidas para que entonces los hombres ingresen a estas labores antes consideradas como femeninas, el prestigio aumenta, así como la remuneración económica por la labor (Lagarde, 2011).

Pues no sé, tengo esa idea o podría ser también que, si hay más hombres, igual y hasta el pago podría cambiar porque, siento que a las mujeres fuera del ámbito que sea el valor del pago sí es como que más bajo (Lilith, 26 años, Lic. Educación Preescolar).

Las participantes mencionaron que cualquier persona con vocación o características idóneas podría dedicarse a la educación de la primera infancia sin importar su género; sin embargo,

las características del cuidado están socialmente vinculadas con un rol materno y con lo femenino: amor, paciencia, alegría y sacrificio (Cambón y de León, 2008). Ellas mismas reconocen tales características en su persona y en aquellas que podrían dedicarse a este trabajo.

...he tenido la oportunidad de conocer profesores que sí tienen como el interés y la vocación por decir: no nada más me quedo aquí en mi clase, o sea le busco para que fulanito que no quiere, que está renuente, está rebelde, o que tal, a ver cómo le llevo. Pero esas otras habilidades que él tiene, las tiene que poner en práctica en lo positivo. Entonces yo creo que la vocación tiene mucho que ver, el interés, el gusto y el disfrute que tengas por tu carrera es lo que te va a permitir dar siempre lo mejor. No porque seas hombre o porque ser mujer. Conozco maestras que son como muy duras y muy indiferentes ¿no?, entonces no tiene que ver (Aura, 38 años, Maestría en Psicología Educativa).

La idea de sacrificio femenino justificaría que por vocación su labor sea poco remunerada y reconocida en la sociedad (Lagarde, 2011): esto se contrapone con la idea de que las personas buscan superarse a través de su carrera y que esto se ve reflejado en una mejor condición social, económica y de éxito social (Fromm, como se citó en De Amorós, 1993). La movilidad social que se busca por medio del estudio y el trabajo es una fantasía y sólo se encuentra en ciertas carreras que gozan de reconocimiento económico y social creado en el imaginario social (Fromm, como se citó en De Amorós, 1993), lo cual, por último, parece sólo aplicar para varones.

¿Tu salario refleja la importancia de tu trabajo, las actividades realizadas y el tiempo que inviertes?

Por ejemplo, viene mucho lo que se habla de tener experiencia ante ya un trabajo formal. Y, por ejemplo, la primera vez que empecé a trabajar en una institución, en una escuela bien parada, era matarme más de 8 horas sin sentarme, sin nada. O sea, eran mis 20 minutos de comida, “siéntate” y después era la asistente de todas y... era súper mal pagado de verdad. En el primer trabajo que tuve literal, me rentaba por \$500 a la semana y también eran dos jornadas grandes y tener niños...Bueno tener niños ¡Qué

responsabilidad una!, ¡qué esfuerzo de tenerlos a todos bien y que te pongan atención!, o sea y ahora que lo pienso decía: ‘bueno, no necesitaba tanto dinero en ese entonces ¿no? Y a lo mejor y me gustaba y lo hacía con toda la alegría del mundo’, pero ahora que te lo pones a pensar y dices: ‘¡Ay! no, ¡pues sí! ¿cómo me rentaba por \$500 a la semana no? Y a veces era así de “¿no te quedas más tiempo? ¡Ay, sí no hay problema!’ (Andrea, 24 años, Lic. Pedagogía).

¿Qué significa para ti dedicarte a la educación inicial?

Pues para mí fue como un logro importante: era algo que siempre había como querido, realizarlo, esa parte de la educación preescolar, y era algo familiar, también importante, porque nadie había tenido como que acceso a una educación de licenciatura, entonces eso era importante para toda la familia (Miranda, 50 años, Lic. Educación).

Las ideologías de sacrificio, al igual que las de vocación, están fuertemente vinculadas con la religión, la cual también permea nuestra sociedad mexicana, pues según INEGI (2010) el 89% de la población mexicana es católica. Esto también reafirma los estereotipos de género, ya que las personas creyentes en religiones judeocristianas comparten un sistema de valores que asigna ciertas características a las mujeres y ciertas a los hombres (Balduzi, 2010), lo que impacta en formas de pensar y actuar.

¿Qué significa para ti dedicarte a la educación inicial?

La verdad es mi misión en la vida: para mí implica mucho compromiso. La labor que estoy desempeñando es una misión de vida donde yo creo que lo que nosotros vamos transmitiendo a los niños es fundamental, no nada más para formarlos de manera académica, sino de hecho es primordial para formar todo su desarrollo personal: ¡me encanta!

Si no fueras educadora, ¿a qué te dedicarías? Mmm es que siempre quise ser maestra, bueno en algún momento de mi vida quise ser como religiosa, quise ser misionera, pero siempre quise esta cuestión del trabajo con los niños. **Y de haber sido misionera o religiosa, ¿cómo se imagina que sería su vida?** ¡Ay!, pues a mí me

encanta viajar, entonces yo creo como que eso es lo que yo hubiera esperado que me iba a dar satisfacciones personales (Luna, 45 años, Lic. Educación Preescolar).

Dentro del pensamiento religioso se le da un gran valor a la figura de la madre y al rol de la mujer dentro del ámbito privado, exaltando la valía de la figura de madre-esposa. Esta concepción de madre-esposa trae consigo una serie de características estereotipadas como son la ternura, la amabilidad, la sensibilidad y la paciencia (Barberá, 2004). En este sentido, las educadoras refieren poseer características que tradicionalmente se consideran propias de “la buena madre” y si bien algunas de ellas dicen que estas características no son algo exclusivo de las mujeres, otras participantes explican que algunas de sus motivaciones se ligan directamente con la maternidad, ya sea que vieron en la profesión una vía de conocimiento para ser mejores madres o bien piensan que la maternidad enriqueció sus habilidades y capacidades como educadora.

¿Cómo fue que aprendiste a trabajar con niños/niñas pequeñas?

Bueno, una fue la experiencia como mamá, y la otra fue que yo aprendí con la experiencia digamos con la práctica, porque la práctica siempre va a hacer al maestro, no hay más (Kitty, 48 años, Asistente Educativa con Bachillerato).

Estas ideas de vocación y sacrificio continúan cuando mencionan que a pesar de que pudieron dedicarse a otra cosa que les diera un mayor reconocimiento económico y social, no lo hicieron, porque consideran que es su misión de vida y que al final no es tan importante el aspecto económico, pues hacen un bien para alguien más y su recompensa es personal, de manera que “no se ven” realizando otro trabajo que no sea este.

Vi qué era lo que me gustaba en principio. Me llama mucho la atención ver crecer a los niños y yo enseñarles y ver el fruto que me deja. Y no sé, todo el mundo me dice: ‘tienes la sangre para estar con los niños, o sea, tienes como que la magia ¿no?’ Ningún niño me llora o me hace berrinche, lo puedo cargar, está conmigo un rato y no me aburro. Es algo que de verdad me llena mucho como persona (Andrea, 24 años, Lic. Pedagogía).

No. No me veo en otra cosa, me veo en una escuela o me veo en educación como educadora. Ahorita estoy haciendo investigación, pero es para la educación preescolar, entonces no (Liliana, 25 años, Maestría en Educación Preescolar).

Mmm... a lo mejor estar igual metida en alguna escuela haciendo planes de estudio o ayudando... todo en base a una escuela. O yo teniendo mi guardería que ese siempre ha sido mi sueño, manejar una escuela (Andrea, 24 años, Lic. Pedagogía).

La sociedad espera que una maestra sea una segunda madre abnegada (Cambón y de León, 2008), de manera que la “vocación” resulta en su contra, pues contribuye a que se les desconozca como trabajadoras.

¿A lo largo de su experiencia laboral ha notado algún tipo de discriminación ya sea a usted o a otra persona?

Sí, es una discriminación muy sutil, a veces entre las mismas compañeras y entre las mismas autoridades ¿no?, supervisoras que, por ejemplo, discriminan a una maestra porque consideran ellas que no sabe o porque, no las apoya en lo que ellas consideran que está bien. Lo mismo entre las escuelas ¿no? O sea, de pronto escuelas que tienen, que son escuelas privadas con muchas posibilidades y escuelas públicas, como que entre esas cosas de no sé, que ellas pertenecen a otro lugar; es que ellas no nos entienden porque estamos en otro medio ¿no? sí, es una discriminación bastante sutil, pero sí se da definitivamente (Elena, 38 años, Maestría en Desarrollo Educativo).

En otros momentos expresan que entre colegas de otros niveles educativos desconocen y demeritan su labor al no considerarla como importante dentro del área educativa. Esto reafirma que estos conocimientos “feminizados” sean poco valorados, simplemente por creer que son de “naturaleza femenina”: “naturaleza” que algunas de ellas comentan, tener lo cual refuerza esa creencia (Lagarde, 2011). Parecería que “no se necesita ninguna preparación para hacer cosas tan simples como “palitos y bolitas””.

¿Crees que existen trabajos en los que son mejores los hombres?

No, yo pienso que no, yo pienso que es una situación más bien de la persona, no del género ¿no? Porque pues también puede haber hombres que sean sumamente complicados y que tengan como estas características de las mujeres, tal vez, pero yo pienso que no, que bueno a lo mejor situaciones de fuerza, o de resistencia, pues sí son más propias de los hombres, porque nuestra naturaleza no está hecha para eso ¿no? O sea, pero en general, yo pensaría que los trabajos son para hombres y mujeres (Elena, 38 años, Maestría en desarrollo educativo).

Esta problemática la podemos ver también en el sistema educativo, ya que en inicial ni siquiera el aspecto arquitectónico está cubierto, pues casi cualquier lugar “adecuado” podría fungir como espacio “escolar” para los niños. Una serie de eventos han dejado al descubierto estas problemáticas, como el incidente en la Guardería ABC en el año 2009 donde murieron 49 niñas y niños (Salinas-Quiroz, 2014) o los espacios que fueron cerrados después del terremoto del 19 de septiembre del 2018. Estas condiciones de precarización vuelven un reto su labor (Alaniz y Farfán, 2016).

Mmm... Pues yo creo que en general no se le da como la importancia a la educación, la función tan importante que tiene en la sociedad. Se les da prioridad a otras cosas, como al fútbol y este... y no se ve realmente que el país tiene muchas necesidades y que, si las escuelas son una oportunidad para que los niños puedan acceder a otro tipo de vida, a otros estilos, a aprender y todo. Lamentablemente no en todas las regiones no se cuenta ni con la infraestructura, ni con los materiales, ni con las personas o los docentes y todo eso. Entonces lamentablemente es como...como una visión cerrada del gobierno que no le conviene lógicamente hacer personas pensantes, autónomas, en vías de desarrollo y todo. Pues...porque tampoco no se les puede como dominar y pues no se busca el desarrollo ¿no? (Aura, 38 años, Maestría en Psicología Educativa).

¿Qué es lo que menos te gusta de tu profesión?

A veces las condiciones en las que lo haces, porque, por ejemplo, no siempre estamos preparados con un plan de emergencia, en este caso, después del sismo, nosotros estamos damnificados y ante estas circunstancias no se ha presentado todo lo que realmente uno necesita para educar. Cuando no lo tienes y lo tuviste, empiezas a apreciar que a veces no necesitas tanto y ahora lo necesitas más que nunca ¿no? **Por ejemplo, en este momento después del sismo, ¿qué es lo que les hace falta?** Al principio nos faltaban aulas: estuvimos en el patio; después estuvimos en otra escuela, ahorita nos falta nuestra herramienta de trabajo que es material didáctico (Jaqueline, 40 años, Lic. Educación).

Un dato importante es que la educación inicial es vista por muchas personas como una herramienta para tener un mejor desarrollo laboral (Finco,2015); no obstante, al considerar las respuestas de las educadoras, puede entenderse que el supuesto desarrollo profesional de unos (quienes dejan a sus hijas e hijos en las guarderías y que probablemente tengan que lidiar con problemas laborales de todo tipo -incluida la precarización de su trabajo-), está siendo posible por la explotación laboral de otras (las educadoras), quienes manifiestan tener una feroz sobrecarga de trabajo, lo que significa una doble jornada laboral que aún sigue invisibilizada. Este cuadro abona a la feminización de la pobreza y a la marcada división de clases.

Yo creo que no, la verdad no es muy bien pagado y son muchas responsabilidades dentro de un salón de clases: el trabajo no solamente se queda en la institución; es trabajo que te llevas a casa; que lo haces los fines de semana; que tienes que desvelarte y hacer diferentes actividades, como te decía, papeleo que tienes que entregar. Esto ni se ve reflejado, ni es valorado o menos pagado (Lina, 28 años, Bachillerato con formación Técnica en Docencia).

Para Rocha y Diaz (2010) las actitudes de género son un componente motivacional imprescindible de la identidad de género, ya que con ellas las personas reafirman su

posicionamiento dentro del heteropatriarcado, pues se trata de valoraciones prejuiciosas y sexistas sobre el “sexo” opuesto (que en cierto sentido también termina por definir a la persona y al grupo en el que se inscribe dentro del sistema sexo/género). Estas motivaciones de género son parte importante de la discriminación por género, la cual posee una serie de matices, pero siempre reproduce una visión heteropatriarcal y esencialista de las mujeres y los hombres. Lo anterior se confirma en la muestra con la que trabajamos, ya que las entrevistadas refieren que los hombres tienen mucho que aportar a la educación inicial, pues dicen que ellos poseen algunas características que las educadoras no tienen como lo son la firmeza, la autoridad e incluso la fuerza, mostrando así de forma explícita como son entendidos y reforzados por ellas los EG; conceptualizando a mujeres y hombres como esencias opuestas y complementarias (Barberá, 2004; Colás y Villaciervos, 2007; González, 2012).

Yo creo que es en mucho, en las interacciones que ellos pueden tener porque los hombres, su forma de dirigirse a ellos es distinta a una mujer, ¿no?, es como más firme, es como a veces más seria, a veces más juguetona, eh... más fuerte, más seguros y sobre todo, para estos niños que de pronto en casa o en familia no tienen esa figura masculina, les ayuda mucho también como a percibir esa personalidad y descansar un rato de nuestra voz, también yo creo que les ayuda bastante, ¿no? Hay maestros que, si se caen o algo y ahí estamos ‘a ver, ¿qué te paso?’ y ellos les enseñan más de ‘a ver: párate sacude, síguele, anímate, ¡tú puedes!’ Entonces yo creo que, como todo en la sociedad, necesitamos de los hombres y mujeres para ir regulando todo (Aura, 38 años, Maestría en Psicología Educativa).

A pesar de lo anteriormente mencionado por las maestras, existe una contradicción importante, pues, aunque ellas expresen que no se necesita ser de determinado género para poder trabajar en este nivel académico (como se nos ha hecho creer), piensan que la inserción de los hombres como educadores no sería bien aceptada principalmente por los padres, ya que se vería en ellos a potenciales agresores sexuales o físicos para con los y las niñas. Dicha profesión está sumamente marcada por los EG, empezando por el nombre de las escuelas, ya que varias participantes hacen énfasis en que el propio nombre de la universidad especifica que es una escuela para educadoras. Aquellos varones que desearan estudiar la carrera -vista como feminizada- son blanco de burlas por parte de la sociedad en general, pues como

mencionara Lagarde (2011), transgreden el orden social y de la propia masculinidad. Mientras se cree que las mujeres son protectoras, se pensará en los hombres como agresores, así como más permisivos y descuidados.

Las diferencias vienen siendo sociales, porque... porque la gente no está acostumbrada a ver a un educador por las cuestiones de creencias ¿no? Que el educando pues puede caer a nivel básico obviamente con tendencias a abusos sexuales o abusos psicológicos en el niño, entonces siento que es una de las aperturas que se tiene que ir abriendo y fomentando a nivel social (Teresa, 41 años, Maestría en Psicoterapia Transpersonal).

En general, hijole pues todavía hay muchos estigmas respecto a que un hombre labore ahí; sin embargo, bueno por mi historia de vida, en lo personal, tanto como docente como madre de familia, pues sí me daría miedo un tanto. Este... estigma que hay entre los hombres que educan que piensan que, bueno pues van a abusar sexualmente de las niñas o los niños ¿no? Creo que en ese ámbito pues sí está todavía muy marcado; sin embargo, también no puedo generalizar y no todos los hombres, pues, abusarían de una niña o un niño ¿no? Pero creo todavía hay mucho este miedo y que hasta yo acepto que lo tendría, entonces yo creo que esa sería la dificultad que un hombre se desempeñe en este ámbito, sin embargo, pues yo creo que en la cuestión directamente con la población infantil no creo que tiene ningún problema, cualquier hombre puede desempeñarse como buen docente (Sofía, 23, Lic. Psicología Educativa).

Pues los hombres son como más relajados, como... que 'jueguen, corran'. Como que no se están preocupando tanto no sé si porque, no lo hacen así todo el tiempo, pero como que no se preocupan tanto del que corre y se cayó y del que: 'ándale levántate vamos a seguir', y estas cosas. Hay un maestro de educación física él sí, les permite que corran, que suban, que bajen. Y uno... bueno al menos yo no, porque, por el riesgo de que se caigan, por el riesgo de que se lastimen. Y luego la mamá o el papá vienen muy molestos de que se rasguñó, de que no avisó y esas cosas, ¿no? (Mireya, 51 años, Niñera Especializada).

¿Crees que ser mujer influyó en tu decisión de ser educadora?

Pienso que sí, porque por una parte está esto de que, por ejemplo, en la escuela donde yo estudié la Nacional de Educadoras, todas, quien egresa ahí tiene que ser mujer: se llama Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, o sea desde el título. En el tiempo que yo estuve estudiando ahí contaba la leyenda que algún hombre llegó a entrar y que se acabó yendo ¿no? Porque pues realmente la presión era demasiada. Creo que sí es una carrera de género, de hecho, es como muy infantil ¿no? O sea, en cuestión de la directora, la supervisora; somos las niñas, ¿no? O sea, como mis niñas, muñequita, en esta parte, difícilmente ustedes ven a educadores en el nivel inicial ¿no? o preescolar (Elena, 38 años, Maestría en Desarrollo Educativo).

Estas ideas basadas en EG nos marcan de manera muy concreta: mientras no conozcamos los mecanismos por los cuales el género jala los hilos y dicta nuestras decisiones, existen pocas posibilidades de cambio real. Se trata de un sistema complejo que avala creencias en el nombre de la ciencia, como el pensar que ya desde nuestros antepasados nómadas se cumplían tareas en función del género -el cual, ni siquiera existía, ya que es un sistema complejo que se ha armado y sostenido por varios sistemas culturales- (Cucchiari, 2013). Estas ideas se han desmentido, ya que, aunque diferenciadas, las labores de la mujer no eran siempre demeritadas (Evans, 2017; Reed, 1993).

¿Crees que ser mujer influyó en tu decisión de ser educadora?, ¿Por qué?

Para mí no. Pero creo que si hubiera sido hombre y hubiera tenido que elegir esta profesión, creo que no lo hubiera elegido. Pero déjame decirte que ya conozco a varios educadores...una generación arriba de mi había un hombre y ya hay varios. O sea, no son 100, pero sí son 10 creo.

¿Por qué cree que si hubiera sido hombre no se hubiera dedicado esto?

No sé... no lo he pensado. Es que no he pensado exactamente eso" (Ana, 32 años, Maestría en Educación Básica).

Podemos ver la división sexual y jerárquica del trabajo en varios ámbitos, principalmente en la esfera privada, donde las labores domésticas se relacionan con las mujeres, por lo que, si los

hombres participan, sería símbolo de feminizarse aun cuando se compartan espacios comunes. A pesar de que la mujer pudo incorporarse al ámbito laboral, no ha dejado de ser oprimida por el trabajo doméstico, viviendo una doble opresión no sólo porque los trabajos “feminizados” son mal pagados, sino por labores que tendrían que cumplir sin sueldo -aunque esto genere una ganancia al sistema capitalista- (Girón, 2009; Inmujeres, 2016, 2017; Lagarde, 2011; Rubín como se citó en Lamas, 2013; Valdivieso, 2009).

Ahorita en este tramo a mi casa, tengo tres hijos y sería, yo conozco todo lo que es educación, siento que le dedico mucho tiempo al trabajo, pero también eso se lo puedo dedicar a mis hijos y no lo he hecho al 100 con ellos, o sea, ahorita en este tiempo sería a mis hijos, en otro tiempo me hubiese gustado ser doctora (Jaqueline, 40 años, Lic. Educación).

En contraste con lo anterior, otras participantes refieren que el género es un constructo sociocultural que impacta directamente en todos los aspectos de la vida de las mujeres, como es el caso de la brecha salarial. Algunas refieren que dentro de los CEI los educadores gozan de mayor pago u otra clase de privilegios como flexibilidad en los horarios o días laborales, por lo que tienen presente que se encuentran en una situación de opresión frente a ellos. Esto converge con el hecho de que uno de los roles que ocupan los hombres en los CEI es el de maestro de educación física; profesión masculinizada por la supuesta fuerza y vigor necesarios en dicha área -en algunas ocasiones también ocupan materias de computación o música lo cual podría suponer que cuando se trata de un conocimiento más “especializado” hay mayor apertura para que los hombres laboren en el CEI. Tomando en cuenta lo anterior, podría pensarse que el salario de los y las maestras de educación física suele ser más alto que el de las educadoras sin especialidad (aun cuando trabajan menos tiempo y suelen estar monitoreados y apoyados todo el tiempo por ellas); sin embargo, con base en los testimonios de las participantes, esto también se desmiente, ya que explican que incluso dentro del gremio de la educación física los maestros suelen ganar más que las maestras. Esto tiene una posible explicación con lo que Lagarde (2011) y Hernández et al., (2009) plantean cuando explican que el menor pago a las mujeres podría tener su génesis en la dependencia económica que el patriarcado le impone, ya que se cree tradicionalmente que al ser el hombre “el jefe” y sostén de la familia, es algo “justo” que ganen más que ellas.

¿Consideras que existen diferencias en el salario que recibe un hombre y el que recibe una mujer por el mismo trabajo?

Sí, me consta, sí me consta: actualmente en mi trabajo hay pues profesiones similares que un maestro de educación física gana más que una maestra de educación física, entonces pues sí es algo muy injusto (Elizabeth, 28 años, Lic. Psicología Educativa).

¿Por qué crees que los maestros de música o de educación física tienen mejores tratos?

Ahí ya sería como desde dirección, porque si no se les llama la atención, pues realmente van a seguir por la misma línea de la comodidad, de que si no vienen a mi clase yo no voy a ir por ellos o que se llegue tarde y pues ya no te dio clase. A mí me pasó eso, que me tocaba un horario de 2:30 al cuarto para las tres, o sea 15 minutos, 20 minutos de clase y nunca me dio clase por lo mismo de que él llegaba a las 3:00. Y era como de, le decía a la directora. Y era como de le voy a decir, pero realmente para mí se me hizo fácil, pues ya mejor yo dar la clase en otro espacio o en el espacio, pero pues sin el maestro porque, realmente no estaba. Y como que eso, es la queja de todas las maestras porque si no da clase no le dicen nada, porque no lo han corrido y sigue ahí si no está haciendo su trabajo como debería de ser. Entonces son muchas cosas que dices, si ya faltó tres días como que está raro ¿no?, y que ni siquiera sean económicos, que nada más sea como que de faltó y ya. Está como que extraño (Lilith, 26 años, Lic. Educación Preescolar).

Por otra parte, las informantes comentan que su labor es de vital importancia para el desarrollo de las y los niños, pues además de compartirles sus conocimientos, les ofrecen una formación moral. De igual manera, creen que parte importante de su trabajo con ellas y ellos radica en que pueden llegar a ser vistas como una figura materna; en el caso de los hombres que llegaran a laborar en estos centros, podrían cubrir a la figura paterna. Sobre esto, Ignasi Vila (2000) menciona que los CEI cumplen una función muy similar a la de la familia, ya que brinda los aprendizajes necesarios para el desarrollo social y emocional; los que al igual que en el ámbito familiar, se adquieren mediante el juego, la imitación y las experiencias cotidianas.

¿Qué diferencias considera que habría si el trabajo que realiza usted lo hiciera un hombre?

Pues yo creo que ninguna: que ambos podemos hacer lo mismo porque, es como papá y mamá, pero o igual en cuanto tengamos esa responsabilidad y compromiso, yo creo que los dos podemos hacer ambas cosas (Itzel, 48 años, Lic. Educación Preescolar).

Esto en parte se explica con la imposición de un modelo familiar nuclear de naturaleza heteropatriarcal en el cual la figura del padre y de la madre son insustituibles para las y los niños -haciendo referencia a lo que Reed (1993) menciona como familia patriarcal-. Dicho modelo de familia apremia la heterosexualidad obligatoria y demerita otro tipo de estructuras familiares como serían las de madres solteras, madres lesbianas y padres homosexuales, tachándolas de deficientes. Queda un largo camino por delante para realizar un cambio paradigmático y concebir a los *procesos* que se dan dentro de las familias como un factor más importante que las *estructuras* de las mismas para el bienestar psicológico de las niñas y los niños (Golombok y Tasker, 2015 en Salinas et al., 2018). Al respecto, algunas entrevistadas entienden este tipo de familias como menos funcionales, sin notar que ellas mismas imponen ideologías y valores. Esto se explica con lo que expone Lagarde (2011) cuando menciona que el heteropatriarcado no sólo oprime a las mujeres, sino también a toda persona que desafíe la masculinidad o la feminidad que le fue impuesta, lo cual converge con los argumentos de Solana (2013) cuando dice que la heterosexualidad domina el sexo, el deseo y el género, manteniendo la opresión de las mujeres, la comunidad LGTBTTI y las disidentes sexuales, ya que cualquiera que desafía los caprichos heteropatriarcales es duramente juzgado, en este caso, cuestionando su competencia como madres/padres y la supuesta falta de figuras “maternas” y “paternas”.

¿Cuáles han sido esos cambios que ha notado generacionales?

¡Ah!, generacionales... yo creo que un poquito ahorita la pérdida de valores y la imagen de la familia. Ahorita la mayoría de los niños son hijos de madres solteras, que la madre tiene que laborar, quien educa a los niños son los abuelos. Y ahorita ya se están perdiendo mucho los valores en cuanto al respeto, en cuanto a límites, en cuanto a

reglas. Antes se favorecía un poquito más porque, era más el núcleo familiar y ahorita al haber esta situación, pues ya también tenemos que aceptar la diversidad de a veces niños que vienen que son digamos, ambos sexos, que son hijos de dos papás o dos mamás, y entonces tenemos que aceptar esa diversidad que hay también en cuanto a las generaciones. Pero la raíz es eso como que el núcleo familiar el que no se manejan esos valores por el hecho de mamá que se va a trabajar, no hay quién y la abuelita ya no tiene a veces esa tolerancia de dar esa formación (Aurora, 59 años, Lic. Educación).

No obstante, hay algunas que no estigmatizan a las madres solteras, pero sí hablan de la fragmentación moral de la familia:

Pues...algunos podrían ser porque trabajan; se justifican que trabajan y no tienen tiempo. Pero la verdad es que yo siento que a veces no le dan la importancia a sus hijos y la dedicación con calidad, porque luego piensan que por comprarles cosas ya están cumpliendo como papás, pero la verdad es que luego me doy cuenta que algunas mamás que son madres solteras este...les dan más, les dedicaban tiempo, apoyan con tareas, y en cambio otros que son familias que son papá y mamá con hijo único; ahí también te das cuenta que no les dan esa misma atención y el niño luego va mal. No le marcan luego los límites y también por eso hay muchos problemas (Itzel, 48 años, Lic. Educación Preescolar).

Uno de los datos más interesantes sobre el trabajo con las educadoras participantes es que pueden reproducirse conductas y formas de pensar heteropatriarcales en algunos contextos por el simple hecho de que las participantes decidieran estudiar una carrera universitaria o técnica, pues esto representa una afrenta a los designios heteropatriarcales dentro de su núcleo familiar y social, ya que sigue imperando la idea de que la educación para las mujeres no es algo legítimo. Respecto a esto, Hernández et al., (2009) expone que dentro de la lógica del heteropatriarcado, el éxito en la vida para los hombres se encuentra mediante el éxito profesional (ligado al ámbito público, el cual es la vía de la opulencia económica dentro del sistema capitalista); en cambio, en el caso de las mujeres el éxito se encuentra con un buen matrimonio y al ser una buena madre -relacionado con el ámbito privado y el ideal de madre-

esposa (Lagarde, 2011)-. Es importante analizar el impacto que tienen los actos de resistencia llevados a cabo por mujeres y demás grupos oprimidos por el heteropatriarcado, ya que como mencionan Butler (2013) y Lamas(2013), cuando alguien se desapega de los mandatos heteropatriarcales puede cambiar su realidad y sus experiencias, por lo que la posibilidad de ver al género como un proyecto alterable e inacabado abre las puertas para luchas contra el patriarcado heteronormativo -cambiando el imaginario de lo que se entiende por normalidad- mediante la resistencia; esta resistencia es posible con los recursos y maneras de accionar propias de la sociedad, dando la ilusión de la obediencia a la norma, pero modificando de forma radical el sentido que le damos al actuar, funcionando como un virus que desmorona poco a poco al heteropatriarcado desde su núcleo (Solana, 2013).

Mi papá dijo: 'No va a haber educación para las mujeres', o sea, nada más era para los hombres. Yo salí del bachiller y entonces me inserté al trabajo para poder trabajar y estudiar, entré a la UAM Xochimilco para medicina, pero me di cuenta que necesitaba mucho tiempo y dinero. Entonces busqué una carrera que para mí me funcionara, que me dejara dinero, poco tiempo y a la par poder estudiar una segunda carrera. Encontré educación preescolar, pero después me gustó y me quedé ahí. **¿Nos podría decir porque no había como este apoyo a las mujeres en específico en su familia?** Nunca lo pregunté, sólo me enojé, pero no lo pregunté. **¿Y usted piensa que por alguna razón era en específico que a ustedes no se les apoyara?** Mi papá decía los comentarios que luego él decía... como la hermana más chica se casó antes de los 17 años, él decía que finalmente ibas a pasar a manos de un hombre no, o sea que no necesitabas trabajar, no necesitabas y que; sin embargo, el hermano sí necesitaba porque él iba a mantener a una familia y no importaba si fueras de diez o que no fueras de diez simplemente no te tocaba. **Y a pesar de eso, ¿qué la impulsó a querer estudiar?** Siempre he sido rebelde, no lo sé, o sea a mí me dijo: 'no' y era como un sí, o sea, era para molestar a veces, entonces me dijo no y no me agaché. Me fui a buscar trabajo, tenía 17 años y medio, y empecé a trabajar en la empresa donde él trabaja; precisamente ahí me fui, de vendedora, y un arquitecto me dijo que cómo era posible que fuera joven y no decidiera tener aspiraciones, entonces es como 'te pico más' y decidí a la par hacer la carrera, aunque no tuviera el dinero suficiente, aunque tuviera que trabajar y estudiar. Y así me la llevé (Jaqueline, 40 años, Lic. Educación).

Como ya hemos referido, las educadoras mencionan que su trabajo con las y los niños tiene una gran valía, pues significa la adquisición de conocimientos, valores y competencias socioemocionales. Para lograr lo anterior necesitan estar en constante actualización para poder atender todas las demandas de las y los niños del CEI y también consideran importante trabajar en los aspectos que creen pueden entorpecer o ser perjudiciales para su trabajo como es la falta de experiencia y el no poder separar su vida personal del ámbito laboral. Sobre esto, Cambón y De León (2008) manifiestan que al ser los forjadores de nuevos y mejores ciudadanos -lo que también es expresado por las participantes al ver en la infancia una apuesta por mejorar el mundo-, las y los educadores pueden gozar cierto prestigio social por su trabajo (dicho sea de paso que esto no se traduce en una mejor remuneración económica); no obstante, este prestigio tiene un precio muy alto, pues con el pretexto de la vocación se les suelen exigir múltiples demandas (entre las que detectamos dentro de las participantes la necesidad de estar en constante actualización; la exigencia de ser el soporte emocional y desvivirse por los y las niñas más allá de sus deberes educativos -al grado de mencionar que a veces cumplen el rol de madre, médica, enfermera, psicóloga, etc.- y la sobrecarga de trabajo), al punto de desconocerlas como trabajadoras, ya que la vocación está más apegada a una romántica idea de misión de vida, que a un trabajo remunerado.

Pues bueno a través de los años, yo creo que todos empezamos con la idea de que estamos en esta profesión porque nos gustan los niños, el acercamiento al trabajo con los chiquitos, bueno en mi caso que es educación preescolar por el acercamiento a los pequeños. Pero a través que estás inmerso en la educación, esta parte me ha hecho como más sensible a tener la oportunidad en todo lo que es el área pedagógica: realmente me interesa; me gusta el área pedagógica, cómo podemos intervenir en los niños, ellos cómo van a adquirir el conocimiento. Esa es una parte que durante todo este tiempo me ha permitido como nunca dejar de estudiar, creo que todos estos años que tengo de docencia cada año tengo que entrar a un área de actualización, porque esto me permite saber o estar más consciente de lo que necesitan los preescolares (Miranda, 50 años, Lic. Educación).

¿Qué significa para ti dedicarte a la educación inicial?

¡Ay!, es una labor muy importante para México y para los ciudadanos porque, es el principio de todo el aprendizaje y de todo lo que van a llegar a ser en un futuro” (Karina, 22 años, Lic. Educación Preescolar).

Pues sí paciente, que tenga la vocación definitivamente, vocación...amm...que también sea una persona intelectual, bueno no sé sí intelectual, pero persistente; incluso en la búsqueda de información porque creo que muchas educadoras dejan pasar eso y creo que es esencial, incluso más por la diversidad de la población infantil, creo que debería de ser una persona persistente en la búsqueda en información...amm... pues obviamente debe tener muchos valores en ese sentido; por ejemplo, yo me dedicaba fines de semana a investigar lo que te decía, que actividades para esto, que estimulación temprana, que no sé qué. No, creo que no, nunca, yo no conozco aquí en México alguna compañera que me diga, no pues yo siento que sí satisface o sí me satisface el salario ¿no? (Sofía, 23 años, Lic. Psicología Educativa).

Trato de separar mi vida personal con mi vida laboral porque siento que son cosas diferentes y que sí, sí influye mucho con los niños; si llegas contenta, llegas triste, si llegas de malas, eso sí influye mucho, entonces trato de separar esa parte, trato de ser muy, no como rígida, pero sí poner muchos límites en cuanto con los niños y creo que eso es (Sandra, 28 años, Lic. Educación Preescolar).

Al ser una profesión feminizada, el trabajo de las educadoras no está reconocido a nivel social como una carrera que requiere profesionalización por ser considerada un deber biológico e innato en las mujeres (Lagarde, 2011), al grado de no existir una licenciatura que aborde de lleno los primeros años de vida de las y los niños (de 0-3 años). La formación alcanzada por las participantes es de licenciatura en educación preescolar o áreas afines como la Psicología Educativa, Pedagogía, o bien técnicas en puericultura, asistente educativa y, en un caso solamente, niñera especializada. En concordancia con esto, al analizar las respuestas de las participantes se hace evidente que no hay claridad en las instituciones educativas en donde alguien podría estudiar para dedicarse a la educación de niñas y niños pequeños, ya que varias

de ellas descubrieron la carrera por iniciativa propia o por consejo de alguien más, lo cual habla de una pobre oferta educativa y de una urgente reestructuración en el área de orientación vocacional, lo que significaría replantear de raíz la forma en que psicólogas y psicólogos educativos acompañan las elecciones de sus orientadas/os.

Estaba yo en la “Prepa 6”, cuando ya teníamos que decidir carrera y estaba recuerdo, afuera de la dirección pegadas quién sabe cuántas carreras de la UNAM. Y yo le di como seis vueltas a todo eso y no encontraba lo que yo quería. Yo tenía claro que quería ser educadora, más desconocía dónde o cómo. Tuve que solicitar mi pase a Pedagogía porque me dijeron que era como lo que más se acercaba. Pero alguien por ahí me habló de la Nacional de Educadoras en Barranca del Muerto y cuando la fui a conocer: me encantó la escuela. Entonces, hice mi examen de admisión y mi pase entró, me quedé en la Facultad de Filosofía y Letras, fui una semana a la carrera y no me gustó para absolutamente nada la Pedagogía. Y ese viernes me enteré que sí me quedé en la Nacional de Educadoras y fui la más feliz (Aura, 38 años, Maestría en Psicología Educativa).

Conclusiones

Podemos concluir tras realizar la investigación documental y empírica, es decir, el análisis de las entrevistas, que los EG influyeron en las educadoras de nivel inicial para elegir esta carrera, pues pese a que cada una de ellas tuvo una historia de vida distinta, la mayoría se autoidentifican personalmente y profesionalmente con estos estereotipos socialmente definidos como femeninos y necesarios para la Educación Inicial. Aunque en este trabajo de investigación nos centramos en la influencia que tienen los estereotipos de género en la elección profesional reconocemos que existe un vínculo con la representación social de ser “educadora” lo cual puede llegar a inferirse por la forma de ser, pensar y actuar de las participantes, su historia de vida, expresiones en su discurso y opiniones (Jodelet como se citó en Moscovici,1993). Por lo que un trabajo centrado en las representaciones sociales podría ser un objeto de estudio para próximas investigaciones.

Dichos EG fueron adquiridos a lo largo de sus vidas (socialización primaria y secundaria) formando parte importante de su identidad de género; sin embargo, pese a tener ideas ligadas a los EG tradicionales, las participantes reconocieron varias situaciones de machismo y desigualdad de género, aunque en muchos otros casos no lograron identificar un vínculo entre estas problemáticas y el sistema heteropatriarcal, por lo que una de las grandes tareas para quienes se dedican a la educación inicial con perspectiva de género es el crear espacios de reflexión y crítica para las educadoras en donde puedan expresar y problematizar esto, lo cual impactará en la forma en la que se definen como personas y la forma en la que entienden su contexto y su accionar educativo y personal. Este tipo de situaciones propiciaría que todas las personas participantes cuestionen sus propios estereotipos e idear estrategias que permitan un cambio en la forma en la que entienden los EG, aceptando sus limitantes al ser versiones caricaturizadas de “la realidad”.

Los niños y las niñas aprenden a vivir en sociedad, a ser lo que se espera de ellos y a formar su identidad en casa y en los CEI, por lo cual sería importante que como profesionales de la educación se tuviera conocimiento del impacto de los roles de género en nuestras vidas para evitar la reproducción de los mismos. Una posibilidad es que se diseñaran e impartieran materias relacionadas con el género durante su formación. Lo anterior serviría para desmontar ideas que el patriarcado ha mantenido con el apoyo de teorías biologicistas para marcar capacidades y limitantes en las mujeres (Gonzalez, 1998), al igual que creencias y saberes socioculturales donde nos reconocemos como hombres y mujeres al cumplir con

comportamientos, formas de pensar y de ser a partir de diferencias biológicas que serían excluyentes entre sí (Rocha y Díaz- Loving, 2012).

Parte de estas ideas ponen a las mujeres en competencia constante entre ellas: varias participantes refieren que, en su experiencia, las relaciones entre mujeres son más complicadas y que en grupos mixtos se suele trabajar mejor; estas situaciones presentes en los CEI son un reflejo de la realidad social mexicana. Como un antídoto, coincidimos con la propuesta de Lagarde (2006) sobre la *sororidad*, la cual promueve la no identificación positiva con el género, así como la hermandad entre mujeres para eliminar la misoginia, buscando relaciones positivas sin competitividad. La importancia de que las mujeres se alíen radica en que se puede frenar la reproducción de los roles y EG que hoy nos oprimen, así como abrir la posibilidad de exigir juntas condiciones más justas en nuestro día a día. El sistema no funciona si no cooperamos de forma activa con él.

Por otra parte, las educadoras mencionan que en provincia es más común encontrar educadores a cargo de la educación de niñas y niños pequeños; no obstante, en la presente investigación no pudimos comprobar si esto correspondía a la realidad, pues no tuvimos la oportunidad de poder ampliar nuestro trabajo de campo más allá de la Ciudad de México. Si ese fuera el caso, sería relevante conocer a qué se debe esta mayor “apertura” en dichos escenarios educativos o indagar si se trata de la invisibilización de las maestras rurales como consecuencia del pensamiento androcentrista que impera en la sociedad mexicana, por lo que el estudio de la educación inicial en los contextos rurales con un enfoque feminista resulta una de las principales líneas para estudios posteriores.

Un dato importante a considerar es que debido a que el COPRED estuvo retroalimentando nuestro trabajo, se agregó una pregunta en nuestro guion de entrevista justo a la mitad del trabajo de campo por sugerencia de la institución. La pregunta fue **¿Ha sufrido algún tipo de discriminación?**, la cual enriqueció nuestras entrevistas; empero, no se interrogó a todas las participantes como consecuencia de su incorporación tardía. Una de las problemáticas que se hicieron presentes a raíz de la formulación de dicha pregunta es que, en ocasiones, las educadoras refirieron haber sufrido racismo en su trabajo. Para ejemplificar esta problemática, compartimos el siguiente fragmento:

En la tarde supe de un caso en el que la mamá estaba muy enojada porque, su maestra no era “güera” de ojo claro...Porque, también en escuelas privadas hay como

discriminación en este sentido de que esperan que las muestras sean bonitas y bien arregladas y todo. Pero todavía estamos en lucha de esta parte de que no importa ¿no?, si el niño va tener una atención buena, ¿qué importa que sea güera o no? Yo creo... pero cada cabeza... Al oír las justificaciones de esta señora que discriminaba a la maestra en la tarde decía: 'es que yo tuve una maestra bonita y ¿por qué, mi hija no?' ¿Qué onda?, ¿no? ¿Ya en qué siglo estamos?, ¿qué esperamos de la gente?, pero quieras o no, pues hay raíces muy marcadas, tristemente (Ana, 32 años, Maestría en Educación Básica).

Desafortunadamente no contamos con elementos suficientes para hacer un análisis más a fondo sobre la intersección del racismo y el heteropatriarcado en educación inicial, pero sí podemos afirmar que las opresiones de clase, género y raza dentro de nuestra sociedad interactúan de formas muy complejas y que no puede olvidarse que si bien el género oprime a todas las mujeres, esta opresión se complica si se viven situaciones de racismo y clasismo, la cual puede ser ejercida inclusive por otras mujeres. Investigar al racismo en los CEI con una perspectiva feminista es un campo de estudio que el feminismo académico antirracista podría abordar. Identificamos que la educación (tomando en cuenta desde el nivel inicial hasta el superior) es una de las principales trincheras en las que podemos actuar para combatir el racismo, la transfobia, la homofobia, el machismo, la misoginia, etc., por lo que la formación de las y los educadores, y, por supuesto de los psicólogos, tiene que tomar en cuenta estas problemáticas.

Por otra parte, pese a la diversidad de las edades de las entrevistadas, no encontramos diferencias marcadas en sus narrativas en cuanto a los EG o algún otro de los aspectos indagados por ello inferimos que esto podría deberse a que la relación entre el rol tradicional que se les ha asignado a las mujeres en cuanto responsables de las labores de cuidado sigue siendo uno de los pilares de la forma en la que se identifican como mujeres sin embargo no tenemos suficientes elementos para confirmar nuestra suposición pues nos centramos en analizar los EG del grupo de educadoras y su influencia en la elección profesional por lo que el indagar sobre el cambio que han tenido los EG a nivel generacional es uno de los temas que se podrían abordar en futuras investigaciones.

Al ser muy bajo el salario de las educadoras, queda expuesto el poco reconocimiento de su profesión, la cual está feminizada. En este caso en particular, el sistema heteropatriarcal tiene

como arma la exigencia de la vocación para dicho trabajo, por lo que cuando se habla de la vocación de educadora, también se habla de la vocación de cuidar, ser madre y ser mujer. Pese a los notables avances de los movimientos feministas, aún queda mucho trabajo por hacer para lograr un cambio en las representaciones sociales que se tienen del género y sus estereotipos y así promover la igualdad de género tanto en la vida pública como en la privada.

Antes de comenzar el trabajo de campo se planteó que muy probablemente las entrevistas abordarían con profundidad la brecha salarial por género; empero, esto no fue un tema sobresaliente en sus respuestas, pues algunas refieren que sus salarios ya están preestablecidos por la Secretaría de Educación Pública, independientemente del género; hay otras participantes que contradicen esto, pues mencionan que los maestros, aparte de gozar privilegios, también reciben un mejor salario, por lo que una de las áreas en las que se podría profundizar es en la veracidad de la nula brecha salarial por género en educación inicial y si esto únicamente está presente en el sector privado o en todos los CEI. Con este trabajo esperamos haber contribuido en la comprensión de cómo los EG efectivamente influyen en la elección profesional.

Referencias bibliográficas

Alaníz, C., y Farfán, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el gobierno del DF*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Alvarez, C. (2014). *La cerda punk*. Valparaíso, Chile: Trio editorial.

Balduzzi, M., y Egle, R. (2010) "Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados ". *Revista intercontinental de Psicología y Educación*. 12. (2) (pp.65-83). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/262217156/Representaciones-Sociales-e-Ideologia-en-La-Construccion-de-La-Identidad-Profesional>

Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: Estereotipos y esquemas de género. En. E., Barberá y I. Martínez. (Ed.), *Psicología y género* (pp.55-80). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Bonilla, A. (2004). El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género. En. E., Barberá y I. Martínez. (Ed.), *Psicología y género* (pp.3-34). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Recuperado de http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised

Butler, J. (2013). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Witting y Foucault. En. M. Lamas. (Ed.), *El género La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.303 –326). Distrito Federal, México: Porrúa.

Berger, S. (2009). "Globalización, exclusión e inserción en la economía mundial". En A. Giron (Ed.), *Género y Globalización* (pp. 53-76). Buenos Aires, Argentina: CLACSO . Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/GyG.pdf>

Castillo, R., y Montes, B. (2014). "Análisis de los estereotipos de género actuales". *Anales de Psicología*, 30 (3), 1044-1060. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731690027>

Candelas, J.A. (2009). Mujeres empoderadas, ¿Mujeres maltratadas?: Una relación por explorar a través del sistema sexo/género. En Ortiz – Ortega, A. y Rosales A.L., (Ed.), *Aportación a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos*. (pp.95 -170). CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional.

CEPAL. (2016). *Trabajo no remunerado de las mujeres*. Infografía. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/infografias/trabajo-remunerado-mujeres>

Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes”. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45442/1/La%20interiorizacion%20de%20los%20estereotipos%20de%20genero%20en%20jovenes%20y%20adolescentes.pdf>

Cortés, D.A., y Parra, G. (2009, enero- julio). “La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías”. *Psicología desde el Caribe*. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/651/5349>

Cucchiari, S. (2013). La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: los orígenes de la jerarquía de género. En. M. Lamas (Ed.), *El género La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 181 – 264). Distrito Federal, México: Porrúa.

Cupani, M., y Pérez, E. (2006). “Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficiencia y los rasgos de personalidad”. *Interdisciplinaria*. 23 (1), 81-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18023105>

De Amorós, E. (2013). La elección profesional de carrera: Una decisión de gran trascendencia. *Educación*, II (3), 5-12.

del Olmo, M. (2005) “Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales “. *XXI. Revista de Educación*. 7, 13-23 .Recuperado de : <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1957/b15162084.pdf?sequence=1>

Escalante, E. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *Theoria*,18 (2), 55-67. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/05.pdf>

Estrada, P., López R., Sánchez C. (2010). *Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato de dos modalidades educativas*. Universidad de La Salle del Bajío. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2028.pdf.

Evans, A. (2017). *Brujería y contracultura gay*. Ciudad, México: Pensaré cartoneras.

Fassin, E. (2011) "El imperio del género. La ambigua historia política de una herramienta conceptual ". *Discurso, teoría y análisis*. 31, 11-35. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/373544683/El-Imperio-Del-Genero-Eric-Fassin>

Figuroa, E. (1993). La elección de la carrera. *Educación*. II, 5-12. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4416>

Finco, D. (2015). "Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña". *Revista Latinoamericana de Juventud. Herencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13 (19), 85-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a04.pdf>

Génesis 3:16 Recuperado de <http://bibliaparalela.com/genesis/3-16.htm>

Giron, A. (2009). "Prologo". En A. Giron (Ed.), *Género y Globalización* (pp. 13-24) Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/GyG.pdf>

Giron, A., y Gonzalez, M. (2009). "Género y políticas macroeconómicas: migración en México". En A. Giron (Ed.), *Género y Globalización* (pp.131-164). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/GyG.pdf>

González, M. (1998). "*Estereotipo de lo femenino y masculino*" (tesis de pregrado). Universidad Autónoma Metropolitana. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://tesiuiam.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=5296&docs=UAM5296.PD>

González, M., Martínez, M., López, M., Osorio, M., Becerril, L., Portos, I., Cooper, J., Álvarez, L., Eguiluz, A., González, M., González, M. (1997). *Mitos y realidades del mundo laboral y familiar de las mujeres mexicanas*. Distrito Federal, México: siglo XXI editores.

González, R. (2007). *Las maestras en México re-cuento de una historia*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional

González, R. (2012). "Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o como salir del gatopardo". En J. Silva y R. Vázquez (Ed.), *Educación y género: aportes para la discusión jurídica*. Distrito Federal, México: Suprema Corte de Justicia de la Nación: Fontamara. Recuperado de

https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/igualdad/libros/documento/2016-12/Genero-y-Educacion_0.pdf

González, R. (2013). *Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional.

González, V. (2009). "Autodeterminación y Conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable". *Revista Iberoamericana de Educación*. 51, 201-220. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157584>

Hernández, C., Camarena, M., y Castanedo, B. (2009). *Para las mujeres no todo el poder ... pero si todo el trabajo*. Distrito Federal, México: Ediciones EÓN.

Herrera, P. (2000). "Rol de género y Funcionamiento familiar". *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 16 (6), 568-573. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v16n6/mgi08600.pdf>

INEGI. (2010). *Estructura porcentual de la población que profesa alguna religión por tipo de religión*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/religion/>

INEGI. (2014). *México de un vistazo. Alumnos inscritos por nivel educativo*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bv_inegi/productos/nueva_estruc/702825064068.pdf

INEGI. (2003). *Estadísticas de educación servicios educativos complementarios*. Distribución porcentual del personal en educación inicial por tipo de servicio (pp.6).

Inmujeres. (2017). *Mujeres en cifras. Trabajo no remunerado*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN3_2017.pdf

Inmujeres. (2016). *Mujeres y hombres en México 2016*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2016.pdf

Jodelet, D (1983). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici S. (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp.468-493). Barcelona, España: Paidós.

Lucas 6:17 20-26 Recuperado de <https://www.theworkofgod.org/Spanish/Devotns/Eucarist/evangelios.asp?key=49>

Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lagarde, M. (2006). Pacto entre mujeres sororidad. Aportes para el debate. Recuperado de <http://biblioteca.efd.uy/document/188>

Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría "género". En. M. Lamas (Ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 97 – 125). Distrito Federal, México: Porrúa.

Lamas, M. (2013). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En. M. Lamas (Ed.), *El género La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp.327 –366), Distrito Federal, México: Porrúa.

Levítico 20:13 Recuperado de http://protestantedigital.com/magacin/14536/Versiculos_biblicos_sobre_la_homosexualidad

López, M. (1994). "Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera". *Revista de Psicología Social*. 9 (2), 213-230. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/02/DOCENTE/MERCEDES_LOPEZ_SAEZ/MERCEDES_PUBLICACIONES/RPS_LOPEZ_1994.PDF

López, S. (2013). "Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial". *Revista Electrónica Sinética*. 41, 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325006.pdf>

Martínez, T. (1993). "Familia y elección de carrera". *Perfiles Educativos*. (60), 1-6 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206015>

Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74),195-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>

Mora, L., Muñoz, G., y Villareal, C. (2002). Percepciones sobre la feminidad y sus implicaciones vocacionales en mujeres adolescentes. *Educación*. 26 (1), 103-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026109>

Moscovici, S. (Ed.). (1993). *Psicología social, II*. Barcelona, España: Editorial: Paidós.

Mosteiro, M. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1, 305-315. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6622/RGP_1-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y

https://www.researchgate.net/publication/264841819_EL_GENERO_COMO_FACTOR_CONDICIONANTE_DE_LA_ELECCION_DE_CARRERA_HACIA_UNA_ORIENTACION_PARA_LA_IGUALDAD_DE_OPORTUNIDADES_ENTRE_LOS_SEXOS

OIT. (2016). *Las mujeres en el trabajo*. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf

OMEPE. (2018). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. Recuperado de : http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2018/09/CLADE_PrimeiraInfancia2018_esp_web.pdf

OMEPE. (2014). *Resolución de la OMEPE 2014 sobre la Importancia de la Primera Infancia una Prioridad Inequívoca en las Políticas y las Prácticas*. Recuperado de : <http://old.worldomepe.org/es/agenda-de-desarrollo-sustentable-post-2015/resolucion-de-la-omepe-2014-sobre-la-importancia-de-la-primera-infancia-una-prioridad-inequivoca-en-las-politicas-y-las-practicas/>

Ortner, S., y Whitehead, H. (2013). Indagaciones acerca de los significados sexuales. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 127 – 179), Distrito Federal, México: Porrúa, PUEG.

Radl, R. (2001). “La socialización en función del género”. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 11(4),189-196. Recuperado de http://pmayobre.webs.uvigo.es/06/arch/profesorado/rita_rald/socializacion.pdf

Reed, E. (1993). *Sexo contra sexo o clase contra clase*. Puebla, México: Fontamara.

Rocha, T., y Díaz, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21 (1), 42-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721105>

Rocha, T., y Diaz, R. (2012). *Identidades de género más allá de cuerpos y mitos*. Distrito Federal, México: Trillas.

Rosales A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rubin, G. (2013). Tráfico de mujeres. notas sobre la “economía política” del sexo. En. M. Lamas. (Ed.), *El género La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp.35-96), Distrito Federal, México: Porrúa.

Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo. México: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 978-607-413-259-5. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/371-educacion-inicial-apego-y-desarrollo-sociocognitivo>

Salinas, F. y Rosales A., L. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, XXV (49),143-158. Recuperado de https://www.academia.edu/29334776/La_agenda_pendiente_de_la_educaci%C3%B3n_inicial_y_preescolar_en_M%C3%A9xico_sexualidad_integral?auto=download

Salinas-Quiroz, F., Rodríguez, F., Costa, P.A., Rosales, M., Silva, P., & Cambón, V. (2018). Can Children Have Ordinary Expectable Caregiving Environments in Unconventional Contexts? Quality of Care Organization in Three Mexican Same-Sex Planned Families. *Frontiers in Psychology*. 9:2349. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02349>

Sarrió, M., Ramos, A., y Candela, C. (2004). Género, trabajo y poder. En. E. Barberá y I. Martínez. (Ed.), *Psicología y género*. (pp.193-215), Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En. M. Lamas (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp.265 –302), Distrito Federal, México: Porrúa.

SEP. (sf). *Estado del arte de la educación inicial en México*. Recuperado de https://www.academia.edu/5900142/13_EDO_DEL_ARTE

Solana, M. (2013). Pornografía y subversión: una aproximación desde la teoría de género de Judith Butler. *Convergencia*. (62), 159-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v20n62/v20n62a6.pdf>

UNICEF. (2001). *La importancia de los 0 a 3 años de edad*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc01/1-2.htm>

UNICEF. (sf). *Los primeros años*. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>

Ungaretti, J., Etchezahar, E. y Simkin, H. (2012). "El estudio del prejuicio desde una perspectiva psicológica: cuatro periodos histórico-conceptuales para la comprensión del fenómeno". *Calidad de Vida*. 8, 13-30. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264557232_El_estudio_del_prejuicio_desde_una_perspectiva_psicologica_cuatro_periodos_historico-conceptuales_para_la_comprension_del_fenomeno

Valdivieso, M. (2009) Globalización, género y patrón de poder. En A. Giron (Ed.), *Género y globalización*. (pp.27-52), Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/GyG.pdf>

Valencia, S. (2015). "Del queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur global". En F. Lanuza y R. Carrasco (Coord.), *Queer y Cuir. Políticas de lo irreal*. Distrito Federal, México: Fontamara. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/389528096/Fernando-Lanuza-y-Rau-l-Carrasco-comps-Queer-y-cuir-poli-ticas-de-lo-irreal>

Vargas, V. (2009). "Prologo". En A. Giron (Ed.), *Género y Globalización*. (pp.9-12). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/GyG.pdf>

Vázquez, C., y Martínez, C. (2011). "Género y profesión como moduladores de la modificación de los estereotipos". *Anales de Psicología*. 27 (2), 427-434. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051020>

Wolff, X., Winkler, M., Reyes, M., Pasmanik, D., y Vargas, H. (2004). Ética y Género en Psicología: Explorando una Relación. *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*. (1), 55-61. Recuperado de http://www.academia.edu/10098758/%C3%89tica_y_G%C3%A9nero_en_Psicolog%C3%ADa_Explorando_una_relaci%C3%B3n

Anexos

(Anexo X)

	JUICIO DE EXPERTOS Guion de entrevista sobre estereotipos de género y elección profesional.	Abril del 2018	Validación de guion de entrevista.
		Asesor de tesis: Fernando Salinas- Quiroz.	
		Tesisistas: Elba Rosalía Retana Fabián. Rubén Velázquez Bustamante.	

Análisis de los estereotipos de género y sus implicaciones en la elección profesional de un grupo de educadoras de nivel inicial.

VALIDACIÓN DE GUION DE ENTREVISTA MEDIANTE PERSONAS EXPERTAS

Estimado(a) Validador,

Nos es grato dirigirnos a usted, a fin de solicitar su colaboración como experta(o) para validar las preguntas que componen el guion de entrevista sobre estereotipos de género y elección profesional, el cual hace parte de nuestro proyecto de tesis: *Análisis de los estereotipos de género y sus implicaciones en la elección profesional de un grupo de educadoras de nivel inicial.*

OBJETIVO DEL GUION DE ENTREVISTA: El guion servirá para recolectar información, la cual será analizada mediante un análisis temático con el fin de explorar los estereotipos de género de un grupo de educadoras de nivel inicial y si estos tuvieron implicaciones en su elección profesional.

POBLACIÓN POR EVALUAR: Educadoras de nivel inicial. Se contactarán a las 34 participantes de la investigación doctoral de Salinas-Quiroz (2014) y se les invitará a participar en el presente estudio. Dicha investigación utilizó un muestreo no probabilístico intencional, de manera que aquellas educadoras que acepten, serán de alguno de los cuatro Centros de Educación Inicial (CEI) subrogados del Instituto Mexicano de Seguro Social que participaron.

EXPLICACIÓN DEL USO DEL GUION DE ENTREVISTA: A cada una de las participantes se les realizarán todas y cada una de las preguntas para poder tener un acercamiento profundo a lo que ellas refieren entorno a los estereotipos de género y cómo esto posiblemente trajo implicaciones en su elección profesional.

Resumen del proyecto

Por medio de este proyecto, buscamos saber cómo la cultura, mediante construcciones sociales (Fernández, 2009; Wolff, Winkler, Reyes, Pasmanik y Vargas, 2004), influye en la elección profesional de las personas -utilizando creencias estereotipadas-. Pretendemos indagar sobre los estereotipos en contextos reales académicos (mediante la visión de las educadoras), lo que nos ayudará a comprender mejor como psicólogos educativos las decisiones de las personas respecto a la carrera que desean estudiar (Barbera, 2004; Martínez, 1993), pues dichos estereotipos pueden influir sus actos (González, 1998). Como consecuencia de los anteriores, hemos construido el marco teórico y el guion de la entrevista teniendo en cuenta una perspectiva de género, ya que la crianza es una labor socialmente relacionada a la esfera privada y consecuentemente concebida como un trabajo femenino, probablemente visto así también por las educadoras (Lagarde, 2011; Sarrió et al., 2004).

Por tanto, nos parece importante conocer sus influencias, culturales, sociales e ideológicas, así como su visión respecto a su labor (Cambón y De León, 2008; Sarrió, Ramos y Candela, 2004). Aunado a lo anterior, su trabajo sobre la crianza de las y los niños sin duda les impactará, puesto que, si su visión es la tradicional respecto a la idea del “ser”

hombres y mujeres, puede llevar a perpetuar las desigualdades de género (Rocha y Díaz-Loving, 2012). Para conocer toda la información antes explicada, cada pregunta tiene que ver con ejes importantes de nuestro marco teórico que pensamos que nos podía dar información.

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LAS PREGUNTAS: Con el fin de seleccionar las preguntas que conformarán el guion de entrevista final, le solicitamos valorar cada una de ellas en términos de pertinencia, relevancia y forma, asignándole a cada uno de estos aspectos una calificación de 1 a 5, siendo 1 la menor calificación y 5 la máxima.

Crterios

Pertenencia: Se refiere a la relación entre la pregunta con lo que se pretende conocer, siendo 1 nada pertinente y 5 muy pertinente.

Relevancia: Este aspecto busca conocer la importancia y representatividad de las preguntas sobre los temas en que se busca ahondar.

Forma: Evalúa la forma en que la redacción y coherencia de cada pregunta es la pertinente con el vocabulario adecuado para la población a la cual va dirigido.

Tabla para validación

A continuación, se describe la manera como se presenta la información en la tabla de validación:

1. En la primera columna de la tabla se encuentran los temas que pretende abordar cada pregunta.
2. En la segunda una breve explicación de porqué creemos que la pregunta se vincula con el tema que pretende abordar
3. En la tercera se encuentran las preguntas que conforman el guion de entrevista
4. Posteriormente, se encuentran tres columnas con los criterios de Pertinencia, Relevancia y Forma, en donde le solicitamos ingresar su calificación en la escala de 1 a 5.

5. Finalmente, se encuentra una columna para registrar sus observaciones.
6. Una vez culminada la evaluación de cada pregunta le agradecemos consignar las impresiones o sugerencias generales sobre la totalidad del guion, en la parte inferior a la tabla de evaluación.

La información se presenta en una tabla como la siguiente:

Tema	Justificación	Pregunta	Pertinencia	Relevancia	Forma	Observaciones
			Asigne una calificación de 1 a 5	Asigne una calificación de 1 a 5	Asigne una calificación de 1 a 5	

(Anexo Y)

Ficha de identificación

Nombre	Edad	Escolaridad
--------	------	-------------

Guion de entrevista

1. ¿Cómo estaba conformada tu familia cuando eras estudiante?, ¿A qué se dedicaban?
2. ¿Qué significa para ti dedicarte a la educación inicial?
3. ¿Qué es lo que más te gusta de tu profesión?
4. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu profesión?
5. De niña, ¿Qué querías ser de grande?
6. De haberte dedicado a _____ ¿Cómo te imaginas que sería tu vida?
7. ¿Cómo fue que cambiaste de opción?
8. Pláticame, ¿Cuándo decidiste ser educadora?
9. ¿Crees que ser mujer influyó en tu decisión de ser educadora?, ¿Por qué?
10. ¿De qué manera influyeron tus padres / familia en tu decisión de ser educadora?
11. ¿Cuáles son los motivos personales por los cuales decidiste dedicarte a la educación inicial?
12. ¿Cómo fue que aprendiste a trabajar con niños/ niñas pequeñas?
13. Menciona 5 características que te definan como persona
14. Menciona 5 características que te definan como educadora
15. ¿Qué características debe de tener una persona para poder cuidar y educar niños pequeños?
16. ¿Crees que estas características son comunes en las mujeres?
17. ¿Hay hombres trabajando en las estancias?, ¿Qué cargos ocupan?
18. ¿Qué diferencias consideras que habría si el trabajo que realizas lo hiciera un hombre?
19. ¿Crees que existen trabajos en los que son mejores los hombres?, ¿Cuáles?

20. ¿Crees que existen trabajos en los que son mejores las mujeres?,
¿Cuáles?
21. ¿Tu salario refleja la importancia de tu trabajo, las actividades realizadas y tiempo que inviertes?
22. ¿Consideras que existen diferencias en el salario que recibe un hombre y el que recibe una mujer por el mismo trabajo? (Usar ejemplos familiares según las respuestas que haya dado)
23. Si no fueras educadora, ¿a qué te dedicar