GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LA IDENTIDAD DOCENTE DEL EDUCADOR DE PREESCOLAR INDÍGENA Y SU SENTIDO DE PERTENENCIA CON EL NIVEL EDUCATIVO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

LETICIA NAYELI CANO CORONA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. OLIVIA PÉREZ LÓPEZ

IXMIQUILPAN, HIDALGO. FEBRERO 2025

“Para llegar no hay que correr,

tan solo hay que seguir andando”

-Los caligaris

“Lucho por una educación que

nos enseñe a pensar y no por una

educación que nos enseñe a obedecer”

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

A dios: Por darme la vida, una familia maravillosa y la oportunidad de poder realizar este posgrado, porque a pesar de las adversidades, nunca me dejaste caer, gracias infinitas por tus bendiciones.

A mi hijo Edahi: Mi fortaleza de cada día, gracias por acompañarme en cada momento, porque tu sonrisa y tus abrazos me motivaban a salir adelante, cuando creía que no podía más, tu amor me ha llevado a alcanzar esta meta, la cual te la dedico con amor, es toda tuya.

A mi bebé morsi: Gracias por ser mi compañero de vida, por apoyarme de principio a fin en esta aventura, tanto emocionalmente cómo económicamente, por tenerme paciencia cuando no podía estar a tu lado, por cuidar a nuestro bebé mientras hacia mi tarea, por cada una de las veces que me abrazaste y motivaste, diciéndome que lo lograría, tu amor fue una base sólida que nunca me dejo caer, este logro también es tuyo. Te amo.

A muñes: Mi niño que, con su cariño, abrazos llenos de amor me brindaron fortaleza, con esas palabras, sonrisas y momentos juntos, me motivaron a salir adelante, más que mi sobrino, un hijo más, por ello, como siempre te hago parte de este logro. Te amo.

A mis padres: Mamá nene, desde niña fuiste mi maestra ejemplar, mi modelo a seguir, incluso hoy en día me contagia la pasión con la que realizas tu trabajo, la cual me motivo a ser docente y a seguir buscando crecer profesionalmente, tus abrazos, acompañamiento y el apoyarme con labores del hogar para que pudiera avanzar en mis trabajos, cada uno de los momentos que me abrazaste cuando creía que no podía más, gracias por confiar en mí, A mi papá, que con tu fortaleza me brindaste palabras de aliento, porque muchas veces me enfocaste cuando estaba perdiendo la brújula, por cuidar de mi niño cuando iba a la escuela y porque tu confianza en mí, fue mi mayor motivación para lograrlo. Este triunfo también es para ustedes. Los amo infinitamente.

A Nayeli: Por confiar en mí misma, por creer que lo lograría, por no dejarme caer, por luchar por alcanzar mis sueños, por mi esfuerzo y perseverancia, hoy con orgullo puedo decirme, ¡lo he logrado!

A mi familia: Hermanos, quienes me apoyan emocionalmente, a mi abuelita, quien siempre me daba su bendición e incluso un taco para el camino, antes de irme a la escuela, gracias, por tanto.

A los educadores que contribuyeron a esta investigación: Este trabajo no hubiera podido ser posible sin ustedes, gracias infinitas por darme la oportunidad de escuchar sus voces, llenas de experiencias significativas, espero tener la fortuna de seguir coincidiendo y aprendiendo de ustedes, unos docentes ejemplares.

A mis amigas: Juanita, gracias por tu apoyo en la escuela y en la vida diaria, porque cada una de esas pláticas hicieron más llevadero el proceso, gracias también a la Mtra. Brenda un ser de luz, que con su alegría y buena vibra me motivaron a luchar por alcanzar esta meta, a todo el grupo de los chidos, que pronto lo lograran también y a la Mtra. May una gran compañera quien últimamente me ha acompañado y apoyado anímica y emocionalmente en mi vida diaria.

A la Dra. Elia Delgadillo y a mi tutora la Mtra. Olivia: Ejemplos de perseverancia y superación, por cada una de sus palabras, por su tiempo y dedicación, por aclarar mis dudas, por el esfuerzo que realizaron para apoyarme, por creer en mí, este logro también es de ustedes, infinitas gracias por guiarme hacia el camino del éxito.

A la Mtra. Rosa María: Desde la normal un gran ejemplo de vida como docente, gracias porque desde la normal guio mi formación docente y aún a pesar de los años me acompaña en varios ámbitos de mi vida, porque más que maestra, se volvió mi amiga.

INDICE

INTRODUCCION

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Planteamiento metodológico 20

Trabajo de campo 28

Análisis de datos 31

CAPÍTULO I. El preescolar Indígena: institución estereotipada para mujeres y su influencia en la identidad del educador

1.1 El origen del estereotipo de "feminización del magisterio del nivel de preescolar" 38

1.2 Influencia de las reformas y políticas educativas en los educadores 43

1.2.1 Los preescolares indígenas del Valle del Mezquital 47

1.2.2 Escuelas formador*as de los educadores del Valle del Mezquital* 53

1.3 Contexto institucional del Preescolar Indígena en el Valle del Mezquital 56

1.3.1 El imaginario de las instituciones de Preescolar donde se encuentran educadores 56

1.3.2 Situación actual de los educadores en preescolar 59

CAPÍTULO II. La génesis de la identidad docente del educador: El impacto de sus primeros años de vida

2.1 Una mirada al niño que llevo dentro 64

2.2 La familia marcando el camino a seguir 71

2.2.1 Identidad docente como tradición familiar 72

2.2.2 La familia como sistema de motivación 75

2.3 El educador en su formación básica 79

2.3.1 El buen maestro: un ejemplo a seguir 81

2.3.2 Experiencias escolares que impulsaron su superación 84

CAPÍTULO III. El puente hacia la docencia: la influencia de la formación profesional y el impacto en su identidad

3.1 Los caminos de la vida me llevaron a ser educador ¿motivación o necesidad? 94

3.1.1 Formación como alternativa profesional en los años 80 95
3.1.2. Formación y labor docente como última opción para un capital económico seguro 98
3.2 El sentido de pertenencia desarrollado desde la formación docente en la “Normal Valle del Mezquital” 104
3.2.1 La realidad del ingreso a las escuelas y carreras de formación socialmente estereotipada para el género femenino 105
3.2.2 ¿Qué sucede dentro de las normales que tienen educadores del género masculino formándose en el nivel de preescolar? 113
3.3 Identidad y sentido de pertenencia del educador en formación 121
CAPÍTULO IV. Experiencias identitarias del educador en un entorno estereotipado y los retos que le representan
4.1 Enfrentamiento la realidad: El ingreso y los primeros años de servicio como educador novel 128
4.1.1 ¿Y ahora qué hago? El sentir sobre las primeras experiencias en grupo 132
4.1.2 La otra cara de la moneda: el lado oscuro de las experiencias de docentes noveles 135
4.2 El sentir del educador ante limitaciones y estereotipos 140
4.3 Expectativas y retos ante los estereotipos de la masculinidad en preescolar 155
CAPÍTULO V. Ecos de la identidad docente del educador y su proyección en la Nueva Escuela Mexicana
5.1 Identidad docente desde diversos roles asignados por la comunidad escolar 159
5.1.1 El educador como amigo y papá 160
5.1.2 El educador como apoyo y gestor en la institución 165
5.1.3 El educador como ayudante y animador 168

5.2 La imagen de sí mismo: Sentires e identificación docente
del educador de preescolar indígena 170
5.2.1 ¡De la SEP como docente no se vive, se sobrevive!:
El educador cumplidor 170
5.2.2 ¡Soy un educador chingón!: poder y liderazgo
dentro y fuera de su institución 175
5.2.3 El educador por vocación 180
5.2.4 El educador jubilado 184
5.3 Identidad docente del educador construida en la Nueva Escuela
Mexicana: Una oportunidad de proyección hacia la equidad 188

REFLEXIONES FINALES
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS
ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Las y los docentes nos vemos inmersos en un sistema escolar dañado, enfermo de varias problemáticas educativas como falta de apoyo al profesorado, desvalorización, intimidación, desigualdad, que lo han aquejado desde hace años, algunas de las cuales siguen hoy en día y a pesar de que estamos en un tiempo globalizado de constantes cambios, o en palabras de Bauman (2003) “en una sociedad líquida en transformación ante la modernidad”, la mayoría de estas problemáticas solo se han intensificado, incluso han surgido algunas nuevas en los diferentes niveles educativos, pero en esta ocasión me centraré en hablar sobre una problemática del nivel donde laboro, que es el de Preescolar.

El preescolar es un nivel fundamental para el desarrollo de los alumnos, ya que es una etapa previa que antecede a la escuela primaria, tiene diferentes subsistemas de atención, en México los más comunes y reconocidos por la SEP son: los Jardines de Niños, Centro de Asistencia Infantil Comunitarios (CAIC), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y Centro de Desarrollo Infantil (CEND)I en el sistema General, mientras que para el sistema indígena las escuelas de este nivel son llamados: Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI), los cuales según Pérez y Merino son espacios importantes, ya que se encargan de estimular los sentidos de los niños para que logren generar estructuras mentales para el desarrollo del aprendizaje formal que iniciarán en los años siguientes (Pérez y Merino, 2023).

Y más aún el Preescolar Indígena, que se ubica en zonas rurales, en los lugares más apartados de los municipios, donde los niños pocas veces tienen oportunidad de ser estimulados desde casa y esta representa una puerta de acceso al desarrollo de sus habilidades. En su mayoría, en este sistema las escuelas son de organización multigrado y unitarias, pocas ocasiones se observan escuelas de organización completa y sobre todo una particularidad que los ha caracterizado por años es que se visualiza como un espacio feminizado (Palencia, 2000), ya que en su mayoría su personal docente está integrado por mujeres, lo cual proyecta a la sociedad la ideología de reproducir patrones donde se asignen roles específicos para cada género, contribuyendo así a la desigualdad.

En este sentido, se pretende abordar el nivel preescolar indígena con los educadores, ya que representa una oportunidad de escuchar y proyectar por primera vez sus voces en el Valle del Mezquital, en la búsqueda de contribuir a erradicar prejuicios sobre sus roles, de no dejarlos a un lado, ya que a pesar de que son pocos también forman parte del magisterio. Además, están en un nivel fundamental, donde el buen trabajo de sus docentes repercute en sus alumnos y alumnas, permitiéndoles tener bases sólidas para la continuidad en los siguientes niveles, en este sentido, el docente debe sentirse bien emocionalmente e identificado con su profesión para desarrollar una práctica educativa eficaz, pero ¿Qué pasa con tus emociones, tu sentir, tu identidad, cuando la misma sociedad te limita en estereotipos sociales sobre tu trabajo?.

En pleno siglo XXI en México aún se visualiza por gran parte de la sociedad al nivel preescolar como un trabajo de “solo jugar” “de pegar bolitas” “de cuidar a los hijos” y sobre todo estereotipado como “un espacio con sentido maternal” y por ende está conformado en su mayoría por mujeres, desde esta perspectiva ¿Cómo se siente un educador cuando se enfrenta a este prejuicio?, hoy en día se exigen resultados en la educación, se busca una excelencia y como siempre ponen de principal responsable al docente, lo comienzan a saturar con información, estadísticas, cursos y demás, cayendo en un estrés laboral y se olvidan de escuchar su sentir, de su salud mental y emocional y de potencializar su reconocimiento e identidad, lo cual también debería ser considerada una problemática.

En este sentido, en esta tesis titulada “La identidad docente del educador de preescolar indígena y su sentido de pertenencia con el nivel educativo”, se desarrolla una problemática de la práctica docente que quizás muchos normalizamos y gira en torno a “La visión estereotipada del preescolar como institución matriarcal, maternal y feminizada que dificulta la proyección de la identidad docente del educador en el nivel”, lo cual llega a repercutir en una inestabilidad y crisis en la identidad docente de los educadores (Palencia, 2000).

Como se puede ir apreciando, esta investigación es de gran relevancia, ya que puede ser pionera de un tema de debate en nuestra región, porque con la Nueva Escuela Mexicana y el proyecto sexenal de humanismo y transformación estamos

volteando a ver la igualdad en todas sus dimensiones, pero la sociedad y la mayoría de investigaciones sobre la docencia en preescolar se centra más en las mujeres y considero debe haber un equilibrio, por eso decidí analizar el lado opuesto que carece de exploración en el estado y en la región y a través de ello escuchar las voces y el sentir de los hombres en este nivel.

Es preciso aclarar que a lo largo del texto se encuentra frecuentemente el término de “educador”, el cual hace referencia a los docentes con los que se está trabajando y se les denomina así por estar específicamente en el nivel de preescolar, tradicionalmente desde un inicio se adoptó el término “educadora o maestra jardinera” para referirse a las docentes del género femenino y por ende “educador” a los “hombres” del género masculino.

Todo ello se sustenta a partir de la idea que Scott hace respecto al “género” donde lo considera como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 2008). Desde esta perspectiva se entiende como una serie de elementos que determinan los roles que el hombre y la mujer desempeñan en el ámbito social, los cuales se van modificando a través del tiempo y quizás es el momento que el rol del hombre sea incluido de manera equitativa, dentro de este campo laboral, sin prejuicios, estereotipos ni tabús.

Con esto no pretendo contribuir a un patriarcado, ni estoy en contra del feminismo, simplemente fue de mi interés comprender las implicaciones de los educadores en un nivel poco común para el género y dar a conocer que sus voces tienen muchos saberes que valen la pena ser escuchadas, lo que permitirá que se sientan con más confianza, sin temor a ser juzgados y así lograr mayor identificación con su labor. Además de hacer un reconocimiento del papel que juegan en el ambiente educativo.

Por lo que este informe presenta los resultados sobre el sentir y la identidad docente obtenidos del análisis de las entrevistas y observaciones realizadas en el trabajo de campo en el sector 02 de cinco educadores, de los cuales tres están en servicio, uno está en formación y uno es jubilado, todos de la región hñahñu del Valle del Mezquital en Ixmiquilpan, este trabajo representa una interpretación de las voces

de cada uno de ellos expuestas en los cinco capítulos de este documento y está sustentado por una estrategia metodológica expuesta en el siguiente apartado.

Teniendo estos elementos como referencia, se enuncia que este documento se redacta con base a los lineamientos de APA 7ma edición y a lo largo de este documento se interactúa y discute con algunas ideas de autores como: Dubar, Tenti, Vaillant, Bourdieu, Balderas, Palencia, entre otros, basado en la categoría principal de ***identidad y de identidad docente*.**

El principal concepto es tomado a partir de Claude Dubar (2000), quien señala: "*La identidad* es *el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones"* (pág. 109).

Esta idea se complementa con el concepto de **identidad docente,** que Ivonne Balderas (2014) refiere como *"la forma en que los maestros se ven a sí mismos y entienden el desempeño de sus actividades, estableciendo relaciones con los distintos actores involucrados en el proceso educativo, dependiendo del contexto social y laboral" (pág. 77).*

Es decir, uniendo ambas ideas, se visualiza a la *identidad docente del educador*, como su sentir, reconocimiento de sí mismo como persona y como profesor de preescolar indígena.

La identidad es entonces, resultado de la interrelación de las esferas social e individual que son desarrolladas a lo largo de la tesis, donde se ve la categoría de *Identidad* como foco nodal y se entreteje con otras categorías secundarias como *la visión de una institución estereotipada*, que influye en su ser docente, al sentirse observados, juzgados e incómodos, también mantiene relación con la *formación profesional*, ya que ha sido un momento coyuntural que interviene en la construcción de su "yo" docente.

Todo este proceso marcó un camino, que influyó en los docentes que llegan por primera vez a las aulas, donde en su mayoría son mujeres, y del cual, se va modificando a partir de sus *experiencias identitarias y vivencias* a lo largo de sus años de servicio, por lo que están expuestos ante un constante proceso de

reconstrucción y modificación en su identidad, como sucede ahora ante la *Nueva Escuela Mexicana*, por su enfoque de equidad, que está siendo un factor influyente en el pensamiento y sentir de los educadores.

De forma específica, el capítulo I titulado: "*El preescolar Indígena: institución estereotipada para mujeres y su influencia en la identidad del educador"* se aborda la historia del nivel preescolar y a través de ella se puede reflexionar sobre el origen del prototipo de "feminización del magisterio del nivel preescolar" el cual influye de diversas formas en la identificación y sentido de pertenencia que los educadores crean con el nivel, incluso desde antes de su formación profesional y a lo largo de toda su trayectoria, por lo que en los siguientes capítulos se observa cómo este fenómeno afecta las dimensiones de la identidad propuestas por Balderas (2014).

Este capítulo representa el contexto histórico que también nos ayuda a visualizar cómo algunas reformas y políticas educativas importantes han impactado en su identidad como estudiantes en sus escuelas formadoras y en su contexto institucional en el que se encuentran inmersos que son los preescolares indígenas del Valle del Mezquital ya como docentes, donde se encontró que el imaginario con el que fue creado el nivel ha influido de diversas formas en la identidad de los docentes con los que se realizó esta investigación.

El capítulo II: "*La génesis de la identidad docente del educador: El impacto de sus primeros años de vida",* hace referencia a la categoría de la *dimensión personal* propuesta por Balderas (2014), que desarrolla a su vez aspectos claves durante la infancia en la escuela, la familia y el contexto social, por lo que muestra cómo estas instituciones influyeron en las bases de la identificación y construcción de su "yo" como niño, hijo, estudiante y ser social.

A lo largo de este apartado se pudo constatar que algunos patrones aprendidos en las primeras instituciones formadoras influyen en su personalidad e identidad actual, en él se aborda fuertemente la categoría de la familia, ya que se detecta que fueron agentes de importante influencia en su formación, algunos de ellos con padres docentes y por último se reflexiona cómo la categoría de formación básica a través de experiencias escolares positivas y negativas, así como de personas claves en

esta etapa y espacio repercutieron de forma ejemplar o cómo motivación de superación en la toma de decisiones para ser educador.

El capítulo III: *"El puente hacia la docencia: la influencia de la formación profesional en la identidad del educador"* donde se aborda la identidad construida en la dimensión profesional señalada por Balderas (2014), en ella se pueden ver algunos factores que influyeron en este proceso y que forma parte de su trayectoria e identidad actual como la herencia de plaza, la herencia familiar, motivación, estereotipos, necesidad, entre otras categorías interesantes y relevantes desarrolladas en este apartado.

En un primer apartado se mencionan algunos aspectos encontrados que influyeron en la toma de decisiones para ingresar a estudiar para docentes, más adelante tras coincidir en la Normal Valle del Mezquital como institución formadora de la mayoría de los actores sociales con los que se desarrolló la investigación se aborda como un apartado, donde se expone cómo fue su estancia dentro de una carrera estereotipada para mujeres, donde se encuentra que en algunos casos hubo rechazo - discriminación por un docente y compañeros de otras licenciaturas, pero fue arropado por sus compañeras de grupo y la mayoría de docentes.

Por último, se aborda la identidad de E4 como docente en formación, quien expone su sentir al vivir este proceso durante el desarrollo de esta investigación y estar formándose para docente de preescolar, buscando dar voz al sentido de pertenecía e identificación que se puede crear desde este nivel que sirve como ejemplo de motivación, superación personal y profesional para quienes viven esta etapa, ya que también se podrán encontrar recomendaciones de cómo atravesar este momento con éxito.

El capítulo IV: denominado: *"Experiencias identitarias del educador en un entorno estereotipado y los retos que le representan"* aborda los modos en que los docentes perciben la docencia tras su ingreso a servicio, los prejuicios a los que se han enfrentado, los roles que se les han impuesto como docentes noveles y en su trayectoria, en ella se encuentran categorías como limitaciones ante estereotipos, como homosexualidad, acoso, exclusión, entre otras, así como sus expectativas y retos ante ello.

En este capítulo se encontró que un docente sufrió exclusión por parte de algunas compañeras al llegar a una zona, mientras para los alumnos juegan diversos roles como amigo, autoridad e incluso padre; se detecta que hay un vínculo afectivo y aceptación de su parte, pero sobre todo un dato importante que se construyó como categoría es la limitación, por lo que todos consideran que tienen grandes retos como aclarar su función en la primera reunión con padres de familia, con ello generar confianza, evitar malos entendidos e ir erradicando estereotipos en su profesión.

Después de reflexionar sobre las experiencias que pasaron en diferentes etapas de su vida expuestos en capítulos anteriores, el capítulo V*: Ecos de la identidad docente del educador y su proyección en la Nueva Escuela Mexicana"* desarrolla la categoría de identidad docente donde se muestra cómo los anteriores apartados y sus categorías de las escuelas, familias y primeros años de servicio sirvieron de camino para aterrizar en la identidad desde la función actual de cada uno de los educadores con la que se reconocen, en él se ubicó; un docente líder, ejemplar, vocacional y un cumplidor, así mismo también se menciona la identidad asignada por compañeras, padres de familia, alumnos y sociedad, donde se reflexiona sobre cómo todo ello influye en su identidad que según Balderas (2014) son parte de la dimensión laboral y docente.

En este mismo capítulo hay un apartado donde se expone el sentir de los educadores ante la Nueva Escuela Mexicana el cual queda abierto a ser ampliado, este programa apenas comienza tras el enfoque humanista y la búsqueda de equidad, igualdad e inclusión que maneja puede ser significativo para la continuidad de este tema, ya que no solo se trata de fomentarlo en los alumnos, sino que se debería partir desde el ejemplo, la SEP también debería considerar a sus maestros y su situación emocional. En la última parte de este capítulo se presentan sus reflexiones sobre retos y expectativas en torno a su presencia en el nivel, dando a conocer su sentir, proyectando recomendaciones para futuros educadores y compartiendo la idea de que tanto hombres como mujeres pueden ser docentes ejemplares en preescolar.

Posteriormente en este documento también se ve reflejado el apartado las reflexiones finales en las cuales doy a conocer lo encontrado en torno a los sentires de los educadores y lo construido a partir de estas voces, ahí mismo señalo que quedaron lagunas por llenar, por lo cual está abierta a profundizar, ya que consideró es de gran relevancia para la inclusión que plantea la NEM, pero desde los docentes, lo que permitirá tener a educadores del nivel de Preescolar valorados e identificados con su labor, para ello refiero algunas recomendaciones que pudieran servir como punto de partida para nuevas líneas de investigación, finalmente comento lo que este trabajo aportó a mi práctica, el cual fue complejo pero significativo en mi trayectoria y que también impacta en mi identidad.

Por último, se muestra los apartado de referentes teóricos que ayudaron a reflexionar sobre el tema abordado, los cuales fueron de gran apoyo para sustentar la tesis y permiten al lector contrastar la veracidad de los datos, finalmente se presentan los anexos donde se presentan algunas tablas de elaboración propia en las que se dan a conocer datos estadísticos del personal en el nivel, los cuales sirven para tener un referente que comprueba en términos estadísticos la mayoría del personal femenino tanto en ejercicio como en formación en el espacio donde se realizó esta investigación.

A modo de cierre, a lo largo del documento expongo que es importante escuchar el sentir de los docentes en cuanto a su estado emocional, porque como lo menciona Freire un docente identificado con su profesión podrá desarrollarse con mayor plenitud, por ello espero que estas experiencias sobre el trayecto personal, formativo, laboral y profesional de los educadores del Valle del Mezquital sirvan para fortalecer su presencia en el nivel y por ende su identidad, que puede y debe seguir transformándose ante las nuevas exigencias.

En este sentido, a lo largo de este documento se busca sustentar la siguiente tesis:

> ***Los educadores de preescolar indígena del Valle del Mezquital, se han enfrentado a limitaciones por trabajar en un espacio estereotipado para mujeres a lo largo de la historia, lo que les hace difícil crear un sentido de pertenencia con el nivel, provocando crisis identitarias que afectan su estabilidad emocional y por ende su práctica.***

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este primer apartado denominado el camino a la investigación presenta un recorrido desde el surgimiento del interés por el tema, la planeación de la estrategia metodológico en la que se sustentó la investigación, que engloba el enfoque del proyecto y del ingreso a campo, hasta la organización, categorización y análisis de los datos que me llevaron a aterrizar en la escritura de este informe realizada en torno a la *"*Identidad docente del educador de preescolar indígena*"* y es sin duda, una parte importante, ya que en ella se sustenta el tipo de enfoque empleado, el cual ha sido una brújula que orientó este trabajo de principio a fin.

LA INSERCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

El interés por ingresar a la maestría surge a raíz de la pandemia, la cual según Casanova (2020) vino a sacudir nuestra realidad y a hacer más evidentes problemas educativos que ya existían, pero que este momento coyuntural los hizo aún más visibles, entre las cuales destacan según Ibarrola (2012) la falta de cobertura, baja calidad, gestión inadecuada y recursos insuficientes de los que derivan muchos otros como el malestar y desmotivación del profesorado ante el exceso de trabajo que se les demandó en estos tiempos y a nivel general desencadeno problemas de salud física y emocional en varios docentes.

En este sentido, sentía la necesidad de priorizarme, pero por el otro de responder a lo que me demandaba mi trabajo y que a muchos docentes nos costó, que fue enfrentar la tecnología, es decir nos vimos inmersos ante retos en nuestra práctica, por lo cual decidí ingresar a la maestría en UPN, en un principio con la inquietud de reflexionar sobre estrategias que se llevaron a cabo en pandemia para enfrentar este fenómeno, pero al ver que esto iba quedando atrás, decidí ver más allá y ante la llegada de un director efectivo del género masculino a mi zona, recordé lo vivido en la normal al formarme con cuatro compañeros del género masculino, a quienes admiré por estudiar una carrera donde comúnmente están mujeres, a pesar de los conflictos a los que se pudieran presentar por los estereotipos del nivel.

Realicé lo que Bell (2013) señala como buscar la relación entre "las primeras ideas", así que anoté algunos preconceptos de lo que sabía del tema y aunque varios

autores coinciden que en la investigación cualitativa no son indispensable las hipótesis (que aquí son llamados supuestos), decidí retomarlos, no para comprobar, sino para tener un punto de partida y un bosquejo del proyecto como investigadora novel. Estos supuestos son:

1) Los educadores de preescolar se sienten desmotivados ante los estereotipos que le impone la sociedad por trabajar en un nivel educativo donde regularmente están mujeres, y posiblemente han sufrido algún tipo de exclusión, limitando su desenvolvimiento con plenitud dentro de su práctica educativa, así mismo, intimida a los jóvenes que desean estudiar la carrera.

2) Algunos educadores no se sienten identificados con el nivel preescolar y lo ven como un ingreso económico seguro y/o como una oportunidad de poder acceder a cargos de poder con mayor liderazgo (direcciones, supervisiones, etc.).

3) La mayoría de los educadores que están laborando no tenían como primera opción trabajar en preescolar, por lo que, no tienen una identidad nativa, es decir que nazca con el ideal de ser docente, porque como lo señala Castoriadis (1989) este imaginario se va construyendo en su niñez, no es algo con lo que se nazca, sin embargo, existió algún momento coyuntural y/o factor que influyó para llegar a ser educador en preescolar indígena.

4) Las experiencias positivas que vive en su entorno laboral con padres de familia, compañeros y compañeras, alumnos y alumnas y autoridades motivan a reforzar la reconstrucción de identidades como educadores de preescolar.

A) PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta que los curso de propedéutico y el de primer semestre en la MECPE solicitaban la planeación de un proyecto de investigación que contribuyera a una posible mejora de la práctica educativa, decidí profundizar en su significado, importancia y su construcción, ante ello Cifuentes (2011) señala que el proyecto de investigación es "*una estrategia continua de búsqueda de la construcción de conocimientos, reflexiones y aprendizajes para el mejoramiento de las prácticas con nuevas visiones adecuadas al contexto"* (Cifuentes, 2011), lo que representó un gran reto, ya que de su buena o mala edificación dependía toda la investigación.

Después de definir el tipo de trabajo a realizar, el tema de interés y los supuestos de los que partía, se comenzó el diseño del proyecto de investigación, para ello retomé las fases propuestas por Rodríguez et. al. (1996) que son *preparatoria, trabajo de campo, analítico e informativo*, las cuales como el mismo autor expone no estuvieron fijas, sino que se mezclaron y modificaron a lo largo de toda la investigación, algo parecido a lo que otros autores denominan como el *círculo hermenéutico* que implica seguir reflexionando en todo momento para interpretar y tomar decisiones que nos demande la investigación.

En este primer apartado expongo la planificación y desarrollo de la fase "*preparatoria"* que consistió en una larga reflexión sobre el conflicto que encontré en la práctica educativa de mi contexto, entre género *masculino y estereotipos del nivel preescolar*, lo cual siendo normalista y docente de este nivel me causó interés y un sinfín de emociones, como el temor a ser juzgada por esta investigación, pero curiosidad y emoción por todo lo que iba a descubrir y fue esta última emoción la que me motivó y marcó el punto de partida de la investigación.

Teniendo localizado el tema de interés y conflicto del tema, se reflexionó y delimitó al mismo tiempo la problemática sobre la que giraría la investigación, la cual no fue así desde un principio, sino que se reformuló a lo largo de la investigación y sobre todo, con lo encontrado en el campo, para terminar de la siguiente manera: *La visión estereotipada del preescolar como institución matriarcal, maternal y feminizada que dificulta la proyección de la identidad docente del educador en el nivel*. La cual es un elemento importante, ya que, como lo señala Ricardo Sánchez (1993) "es *lo que desencadena el proceso de generación de conocimiento, es la guía y referente permanente durante la producción científica"* (Sánchez, 1993, pág. 26).

Y así quedó establecida, donde se delimitó lo que se iba a investigar, y aunque es muy interesante la información es muy amplia y esta investigación no alcanzaría para conocer todo al respecto, por lo que se fue delimitando y reconstruyendo durante todo el proceso de la investigación, porque en algunos momentos me saturaba de información, por lo que regresaba a reflexionar sobre esta problematización que es la base sobre la que giró y se sustentó este proyecto de investigación.

Y junto con ella se realizó la construcción de la pregunta de investigación, que fue un poco compleja de delimitar por las preconcepciones que tenía, pero después de reelaborarla varias veces quedó de la siguiente manera: ¿*Qué sentidos, limitaciones y retos tiene para los educadores del Valle del Mezquital el trabajar en preescolar indígena*?, la cual, siguiendo a Sánchez (1993) es importante, ya que marca el punto de partida y a dónde se pretende llegar, es decir traza el camino de la investigación, en este caso se partía de los supuestos y se quería llegar a reflexionar sobre los sentires de los educadores.

Dentro de la problematización un elemento primordial que debe quedar claro es la pregunta de investigación, ya que es indispensable para la reflexión durante todo el trabajo, por lo que, tanto su formulación como su planteamiento deben elaborarse con precaución. Son varios los autores que remarcan esta importancia, otro de ellos es Sutton Hamui (2016) quien señala que este proceso "*constituye el eje transversal del proceso de indagación. Una buena pregunta de investigación hace la diferencia en la profundidad de los hallazgos y las aportaciones al campo de estudio"* (Hamui, 2016, pp. 2).

Después de pasar por un complejo proceso de confrontación en la construcción de la pregunta de investigación y problematización, continué con una primera delimitación de las categorías a analizar tomando como referente todo lo ya planeado, donde la principal categoría era más que evidente **identidad docente** y siempre la tuve presente desde la elección del tema, a su vez se reflexionó y visualizó que las categorías secundarias serían: identidad personal, profesional y laboral, masculinidad, estereotipos de género en preescolar y educador, las cuales también se fueron modificando de acuerdo a lo encontrado en el campo.

El siguiente paso consistió en la construcción del *objetivo general* al que se pretendió llegar con este proyecto, el cual es indispensable para cualquier investigación, según Ruth Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005):

> Los objetivos son una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad, a partir del marco teórico seleccionado. En la práctica, los investigadores suelen distinguir entre objetivos general/es y objetivos específicos, El primero es considerado el "foco" del estudio

(Robson, 1994) del que se desprenden los objetivos específicos. (Sautu et. al., 2005, pp. 36)

Con lo planteado por los autores comprendo que en la construcción de este apartado se vio involucrada mi postura de lo que quería lograr y fue algo complejo, porque todo me parecía interesante, por ello fue reconstruido y reelaborado varias veces, pero al ir teniendo mayor sustento e ir conociendo más del tema quedó de la siguiente manera: ***Conocer el sentir sobre la identidad docente de los educadores*** *del Valle del Mezquital, sustentado en el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, para reflexionar en torno a los estereotipos a los que se enfrentan y para proyectar sus voces e imagen mediante experiencias ejemplares.*

La construcción de este objetivo también permitió ir estableciendo el tiempo y espacio de la investigación, ya que como el mismo autor señala, este proceso "*constituye el pilar de la investigación y sirve de nexo entre la teoría y metodología"* (Sautu et. al., 2005) es decir nos dio elementos para saber específicamente que investigar sobre el objetivo de estudio en la teoría (etic) por lo que comencé a buscar información respecto al tema, lo que algunos autores como Ragnhild Guevara (2016) señalan como el estado del arte para poder ir teniendo información sobre el estado actual del tema para cuando se trabajara el análisis de la parte emic obtenida en el campo con los educadores pudieran contrastarse ambas partes (emic y etic) y hacer un trabajo de interpretación más significativo.

Al ir realizando este proceso de reflexión y tomando como punto de partida el objetivo de la investigación y lo que señala Uwe Flick (2007) el siguiente paso fue el planteamiento de las preguntas de investigación específicas, que fueron en un principio: 1) ¿Cómo influyó su vida personal, familiar y cultural durante la infancia y juventud para ser educador?, 2) ¿Qué experiencias educativas vivió durante su trayecto como estudiante, que influyeron en la construcción de su identidad?, 3) ¿Qué estereotipos o avatares han enfrentado los educadores al estar laborando en preescolar y cómo ha influido en su identidad docente?, y 4) ¿Cómo se miran y sienten los educadores del Valle del Mezquital al formar parte de una escuela de preescolar indígena?.

Para la elaboración de las preguntas aquí planteadas se partió del objetivo y pregunta general, así como la problemática detectada, los supuestos, lo que se iba investigando sobre el tema y las categorías establecidas o conceptos sensibilizadores como lo señala Flick (2007) y se trabajó en su formulación tratando de que fueran abiertas, entendibles, exploratorias y reales, las cuales también se fueron reelaborando con el paso de la investigación y las necesidades que se iban encontrando. Basándonos en estas preguntas se establecieron también los objetivos específicos que se están desarrollando a lo largo de la narrativa de esta tesis, los cuales son:

1) Recuperar su historia de vida sobre su núcleo familiar, escolar y social para comprender algunos motivos o factores que lo llevaron a ser educador de preescolar indígena.

2) Conocer los significados que han construido sobre su labor como educador, a través de su trayectoria profesional.

3) Identificar que limitaciones y/o ventajas han enfrentado los educadores en preescolar indígena y reflexionar sobre cómo impacta en su identidad.

4) Percibir los sentidos que tienen para los educadores el hecho de ser del género masculino en el nivel educativo de preescolar y cómo se proyectan a futuro ante los retos de la Nueva Escuela Mexicana.

Cada una de las preguntas de investigación aquí planteados tenía como propósito guiar esta investigación, desde la construcción de la metodología hasta el análisis, por lo que algunas categorías específicas ahí marcadas sirvieron como brújula para la interpretación y organización de los resultados obtenidos, por lo que fueron parte importante en este trabajo, en el anexo 1 puede percibirse el cuadro estructural que contiene estos elementos con los cuales fui orientando mi investigación.

En este sentido, la ruta metodológica que se siguió se basa en una investigación de tipo ***interpretativo*** basada en el paradigma y enfoque ***cualitativo***, el cual consideré relevante abordar, ya que como lo menciona Michael Angrosino (2012):

> La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de "ahí fuera"… entender, describir… "desde el interior" de maneras diferentes: Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se

> pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias. Analizando las interacciones y comunicaciones… documentos (textos, imágenes, películas o música) o huellas de experiencias o interacciones. (Angrosino, 2012)

Por lo que el enfoque cualitativo representaba la mejor opción para guiar hacia el logro del objetivo general y los específicos de este proyecto de investigación, ya que mediante este proceso, sus métodos y técnicas de recolección y análisis de información permitirían recuperar y analizar los datos subjetivos que nos comparten los actores sociales a través de su relato de vida y experiencia personal y docente, lo que daría apertura a conocer sus sentires que es lo que se buscaba en esta investigación, caso contrario a que si se hubiera elegido el enfoque cuantitativo que se va más hacia la estadística.

En este momento viví uno de los avatares más complejos de la investigación que fue el de elegir el tipo de enfoque cualitativo con el que realizaría la investigación, porque, por un lado, el método biográfico me permitía recolectar mediante la historia de vida sus vivencias y sentires, pero era un proceso más amplio y complejo sobre todo porque estaba trabajando con cinco educadores y el tiempo que tenía para realizar esta investigación no me era suficiente y por el otro lado el método etnográfico me permitía hablar de manera más global sobre un pequeño grupo de personas y describirlas y aunque algunos autores mencionan que debe uno pasar varios años en el campo logré delimitar los objetivos para que ambos procesos estuvieran conectados.

Así que después de un largo conflicto personal entre el método etnográfico y biográfico decidí apostar por solo retomar la narración de los relatos de vida como instrumento de apoyo y me incliné por la elección de la ***etnografía*** *educativa* como método para guiar esta investigación, al que Albert (2007) refiere como:

> Descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de un grupo social en profundidad y en su ámbito natural que busca comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados, está basado en la observación y es descriptivo, contextual y abierto. (Albert, 2007)

Elegí este método porque consideré que era el más apropiado para conocer la realidad en la que los educadores se encuentran, si es que existen prejuicios sobre su profesión dentro del nivel donde laboran porque están inmersos en un lugar estereotipado para mujeres, lo cual es una realidad social educativa poco proyectada, pero que está presente y vigente en el sistema educativo, el empleo de este método me permitió interpretar y comprender el actuar y sentir docente de los educadores de forma individual y colectiva.

Siendo así una investigación **etnografía** con orientación temática (Spradley, 1980 en Albert, 2007) de ***identidad docente*** que es el tema central de este trabajo. Así mismo, también delimité la corriente de pensamiento sobre la que se sustenta este trabajo, la cual se enmarcó en la ***sociología desde el interaccionismo simbólico*** para comprender la identidad a partir del relato de vida. Así mismo, se retoma la escuela de pensamiento **crítico** para reflexionar sobre el género desde una visión liberal, donde los principales autores en esta investigación son *Tenti y Bourdieu* y algunos complementarios son *Goffman, Vaillant, Palencia, Balderas*, entre otros.

En este sentido Díaz Barriga (2017) señala que es importante tomar una posición en una disciplina que conforman las ciencias de la educación y una escuela de pensamiento para tener mayor claridad y delimitación a la hora de manejar los datos, categorizarlos de acuerdo a los principales autores de esta corriente y tener una interpretación más fluida y amena.

Al tener la problematización, se pasó a la delimitación de las unidades de análisis y de estudio que propone Roxana Guber (2004), las cuales responden a la pregunta *¿Dónde y con quiénes?* Para conocer y comprender el contexto a la hora de realizar el proyecto. En este sentido, la *unidad de análisis* correspondió a la selección de los sujetos de investigación a los que se aplicarían los instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: ser educador, estar por trabajar, trabajar o haber trabajado en el nivel de preescolar indígena, laborar en la región de Ixmiquilpan y sobre todo tener disposición de colaborar con esta investigación, aunque no fueron muchos requisitos (ya que no hay muchos hombres en el nivel) fueron suficientes para retomar a los docentes seleccionados.

En un principio solo tenía contemplado la opción de tres educadores, pero en este ir y venir en el planteamiento consideré innovador retomar también la voz de un educador en formación, ya que como lo mencionan Rendón Diego y Rojas Luis (2005) *la formación profesional es una etapa fundamental que permite la reafirmación o el disgusto hacia la profesión que se estudia* (Rendón y Rojas, 2005), lo que enriquecía aún más el trabajo y por ello me fui hasta el otro extremo para escuchar la experiencia vivida de un educador jubilado y a su vez recuperar momentos significativos de su identidad que sirvan como ejemplos para proyectar sus visiones en este entorno.

Al final terminaron siendo cinco educadores los que se retomaron para esta investigación. **E1** es el primer informante clave, es un docente con plaza directiva, 7 años de servicio y 30 años de edad con perfil de Licenciatura en Preescolar Intercultural Bilingüe, **E2** educador con 22 años de servicio y 43 años de edad, con perfil de Licenciatura en Formación Cívica y Ética y con doble función: director comisionado y docente frente a grupo en una escuela unitaria, **E3 d**ocente con 6 años de servicio con el perfil acorde de Licenciatura en preescolar intercultural bilingüe, con 29 años de edad, laborando en una escuela bidocente, donde es docente frente a grupo y director comisionado, además de ser el delegado de su zona escolar, **E4** educador en formación de 27 años, que cursa el octavo semestre de la licenciatura en Preescolar Intercultural Bilingüe en la "Normal Valle del Mezquital" y está en prácticas intensivas, por último **E5** educador jubilado con clave de supervisor tras 32 años de servicio (anexo 2).

Como se puede apreciar para identificar a los ***informantes claves*** (Dietz 2017, en Díaz Barriga y Domínguez) se usaron las claves E que significa educador y se numeraron del 1 al 5 de acuerdo a como fueron aceptando participar, quedando de la siguiente manera: E1, E2, E3, E4 y E5, esto se hizo con el fin de proteger la integridad de los educadores, quienes, al prestar su voz, pueden ser intimidados o juzgados por algunos comentarios aquí expuestos, aunque espero esto no suceda, sino al contrario se retome las experiencias positivas y se les reconozca para que poco a poco vayan surgiendo más estudios sobre ellos y participen sin miedo a mostrar su identidad.

Respecto a la unidad de estudio a la que refiere Guber (2004) del sector 02 del nivel de preescolar indígena, ubicado en la región de Ixmiquilpan, zona caracterizada por su contexto de origen hñahñu (véase anexo 2). Este sector se compone por 3 zonas escolares que contemplan a profesores y profesoras que trabajan en la atención de niños de 3 a 5 años en el nivel de preescolar, de este personal matriculado 96% son mujeres y solo el 4% son hombres, de los cuales 3 de ellos contribuyen a esta investigación.

B) TRABAJO DE CAMPO

Teniendo estos elementos delimitados se prosiguió a la planificación del trabajo de campo y las técnicas de recolección de datos, donde de manera general se eligió la entrevista semiestructurada (abierta y a profundidad) y la observación participante como estrategias para la recolección de datos, y se determinaron también los instrumentos que se utilizarían como la *guía de entrevista y de observación* de las que se recuperaron los relatos de vida, formación profesional y los significados de ser educadores en el nivel de preescolar, así como las representaciones sociales y/o estereotipos que enfrentan y cómo considera que repercuten en su práctica, a través de la narrativa recuperada.

De manera más específica, en este camino la principal técnica de recolección de datos fue la ***entrevista semiestructurada***, sustentándonos en el argumento de Flick (2007), quien considera que es:

> Forma viable de aproximación al conocimiento sobre las realidades estudiadas, ya que otorgó a los entrevistados una posibilidad más amplia de expresión, es decir es más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta. (Flick, U., 2007)

Por lo que se siguieron retomando los objetivos específicos como punto de partida para la construcción de guías de entrevistas, pero además me apoyé de algunos conceptos claves que eran de mi interés e iba retomando en la lectura del estado del arte como son *familia, niñez, juventud, trayecto escolar y formativo, escolaridad, experiencia, momentos coyunturales en su vida, comunidad, identidad personal*, los

cuales iba relacionando y delimitando en la construcción del proyecto de entrada al campo y al tenerlas listas se analizaron y replantearon varias veces con ayuda de mi tutora.

Así mismo, se eligió realizar la técnica de ***observación*** participante de acuerdo a lo planteado por Ameigeiras (2006), ya que señala que "*es el eje vertebral del trabajo de campo*" y más en el método etnográfico, por lo cual fue fundamental focalizar la mirada y saber qué observar, para ello se elaboró una guía de observación que fue solo un listado de temas y conceptos clave que giraron en torno a: actitud en su escuela, interacción con sus compañeras y compañeros, padres de familia y alumnos, actividades y roles que desempeña y en los cuales se limita, herramientas de trabajo, entre otros.

Cautelosamente, iba preparando el ingreso al campo, ya que representaba un gran reto para mí, por ello comencé mediante algunos acercamientos indirectos, informales y causales mediante whatsapp con al menos 3 posibles sujetos de estudio en lo que diseñaba mi metodología, de los cuales unos no se incluyeron y otros más se anexaron, con ello fui creando ese rappor que mencionan Glaser y Srauss (en Taylor y Bogdan, 1992) y Guber (2004), es decir, ir ganando confianza, no intimidarlos ni presionarlos de un momento a otro, sino motivarlos para que de manera libre y sin presiones se interesen en participar.

Por ello se trabajó en la negociación mediante un primer acercamiento que Bogdan (1992) señala como aproximación a los informantes, el cual consistió en contactarlos de manera virtual y como son conocidos no necesite presentación formal en ese momento y de manera natural y resumida les dije que les tenía una propuesta con la cual me agradaría tuvieran el honor y la posibilidad de apoyarme y para ello quería explicárselas cara a cara y si me lo permitían asistiría a sus escuelas a comentarles personalmente, desde aquí uno dudo, y me decía que ¿para qué tenía que ir a su escuela? Que lo iba a pensar, pero quedó descartado porque se notaba que no tenía la seguridad de participar, así que no lo presioné y decidí trabajar con los que desde un momento aceptaron.

Cuando al fin se tuvo aprobado el planteamiento metodológico del ingreso al campo, se procedió a lanzarse a la aventura, así que decidí dar el gran paso y hacer el

acercamiento directo y presencial con cada uno de ellos y aunque solo se iba a presentar el trabajo aproveché para comenzar a observar su contexto, así mismo comencé a dialogar con compañeros del plan B quienes se incorporaron al trabajo. Con cada uno de ellos me fui presentando de manera formal como estudiante de UPN y les platiqué mi proyecto y objetivos, con lo cual di inicio a mi ingreso al campo, donde después de su aceptación en la participación de la investigación seguí negociando acuerdos para adecuarme a sus tiempos, retomando desde aquí las sugerencias propuestas por Ameigeiras (2006) sobre las recomendaciones de ser flexible y estar en disposición permanente de apertura con mis actores sociales.

Con ello se puede observar que el ingreso al campo no fue tan complicado, porque se tenía bien delimitado el protocolo a seguir basándonos en Busquets (2000) donde se partió de la problemática (estereotipos de género en torno a educadores masculinos), se delimitó los métodos (entrevista semiestructurada y observación) y se seleccionó los instrumentos (guías de observación y entrevista), y porque se contaba con el respaldo de los líderes educativos del sector, ya que se le dio a conocer a las supervisoras y a la jefa de sector el proyecto, por lo que quien tienen el conocimiento del trabajo y ha autorizado mi permanencia y visita a las escuelas mientras los maestros lo permitan.

Así que con un primer avance de la entrevista me aventuré en la inserción del ingreso al campo con los compañeros en servicio, donde realicé entrevistas a E1, E2 y E3 después de clase, comencé un poco temerosa, pero con el entusiasmo de conocer sus saberes y sentires, así que fui desarrollando y grabando cada una de las entrevistas y ahí mismo anotaba puntos centrales por si en el momento se requiera agregar preguntas o acomodarlas, con ello se llegó al momento que Guber (2004) plantea como *reflexividad*, para ello se "*recabó información y material empírico que permitió especificar problemáticas teóricas, reconstruir su organización y la lógica propia y reformular el propio modelo…*" (Guber, 2004), es decir, estas primeras entrevistas me hicieron visualizar y replantear varias ideas y por ende ajustar algunas entrevistas y objetivos de las mismas.

Para el siguiente paso dentro del campo se realizaron las observaciones previamente planificadas sustentadas en Ameigairas (2006) y expuestas con

anterioridad, pero que no se había tenido la oportunidad de desarrollar, así que cuando se dio el acceso comencé a realizarlas, pero desde dentro, participando e involucrándome en las actividades con los docentes, tratando de no causar incomodidad. Ahí mismo se aprovechaba para realizar ambas técnicas de investigación y cuando tenían algún evento como reunión o Consejos Técnicos Escolares se aprovechaba para seguir observando y así se volvió en un ir y venir al campo, donde se recaba información y trataba de irla transcribiendo a la brevedad. Durante este proceso asumí mi rol como investigadora artesanal como lo proponen varios autores, con una actitud de apertura, observando, percibiendo siempre que se podía y lo permitían ocupe la grabadora de voz del celular como recurso digital para que se pueda volver a retomar el dato de forma más segura en "audiograbadoras" para registros ampliados y seguir analizándolo de manera más precisa como lo recomienda Busquets (2000), pero además siempre llevé conmigo mi libreta de notas en la cual iba haciendo registros de pasillo sobre lo que observaba en frases cortas o palabras clave y ante cualquier situación que se presentaba estaba atenta.

Al terminar de realizar las entrevistas que fueron tres en total para los educadores en servicio, una a E5 que es educador jubilado y dos a E4 quien es docente en formación, se siguió realizando algunas observaciones, sin embargo después de 12 observaciones consideré se había obtenido información suficiente y decidí salir del campo para evitar caer en una saturación teórica que pudiera perder el rumbo de la investigación como lo menciona Glaser y Srauss (en Taylor y Bogdan, 1992), por lo que me dediqué de lleno a la transcripción de la información.

C) ANÁLISIS DE DATOS

A lo largo de todo este proceso se buscó reflexionar basándonos en lo que (Gibbs, 2007) nos propone sobre ¿Qué nos están diciendo los actores sociales?, ¿Qué dan por supuestas esas acciones y declaraciones?, ¿de qué manera se relacionan con la teoría?, por lo que se comenzó por realizar las transcripciones, donde me percaté que por la cantidad de informantes se había recabado muchos "datos", así que el

siguiente paso era *sistematizarla* con base en los conceptos ya establecidos y los objetivos de la investigación.

La transcripción de entrevistas fue un trabajo arduo, pero sirvió para revivir lo contado por los informantes al escuchar su voz, porque a veces en el momento de la entrevista no se logra captar todo lo que nos van diciendo y al irla escuchando se encuentran cosas que no me había percatado, donde como lo señala Bourdieu no solo habla la voz, también los silencios, lo no dicho y junto a mis anotaciones iba recordando las señas, movimientos y gestos que hacían, lo cual representen símbolos y significados que me sirvieron para interpretar lo encontrado

Se eligió trabajar con la estrategia de la **codificación guiada por conceptos** de Gibbs (2007) y para ello partí del *listado* previo de **ideas temáticas claves** que contenía como primer apartado la categoría principal de esta investigación sobre identidad, así como algunos conceptos que se habían encontrado al ir explorando el estado de arte sobre investigaciones ya realizadas sobre el tema y son: género masculino, docencia, infancia, toma de decisiones, formación profesional, años de madurez, motivación, familia, autoestima, vocación, entre otros, las cuales sirvieron de preámbulo para la codificación del análisis de datos de esta investigación desde el paradigma *cualitativo* dentro de un marco *interpretativo.*

El siguiente paso consistió en realizar la transcripción de las entrevistas, observaciones y notas realizadas en el campo, de la cual se obtuvo una información amplia y densa, por lo que, para una mejor organización retomé la propuesta de Bertely (2000) de utilizar la técnica de subrayar por colores lo encontrado respecto a las ideas previas, es decir al ir leyendo y releyendo la información, fui descubriendo nuevos conceptos y depurando algunos otros.

A la par se llevó a cabo la o*rganización* de la información, la cual se delimitó en una **matriz categorial** donde se fueron clasificando las recurrencias y conceptos claves que se relacionaban en categorías, en el anexo 3 se presenta un ejemplo de los códigos que se tenían previamente y que se articularon con lo expuesto por los educadores, es decir de acuerdo a las recurrencias encontradas y este cuadro se construyeron las *categorías d*e investigación.

Esta matriz categorial es un **cuadro de fases temáticas** sobre: influencia de infancia, motivación familiar, vida escolar, toma de decisiones, escuela de formación profesional, sentir en su formación en espacios de mayor predominación femenina, uso de bata, infraestructura, limitaciones, estereotipos, roles asignados, relación con padres de familia, compañeras, alumnos, poder, cargos, planes y programas, expectativas, retos, desmotivación del profesorado, liderazgo, aceptación, identificación, encuentro de sí mismo, imaginario social, vocación natural, compromiso, maestros ejemplares, entre otras.

El eje central sobre el que giró esta investigación fue la **Identidad**, como se expuso anteriormente desde la perspectiva de Dubar (2000), por lo que, es vista como un proceso de reconocimiento individual en su persona y como educador, pero a su vez un proceso social en el contexto donde se desenvuelve, en las relaciones e interacciones que establece con las personas que forman parte de ese espacio y cómo todo esto, aunado a su historia de vida escolar y familiar influyen para la construcción de su identidad docente.

Posteriormente, se reflexionó sobre algunas similitudes de las dimensiones que Balderas (2014) propone, con las categorías y sentires los educadores, ya que abarca elementos importantes de la identidad docente (anexo 4):

> En un primer momento menciona que la identidad se compone por 2 esferas, la primera es la **Individual** que engloba como única dimensión de esta esfera la *Personal,* donde se visualiza al docente como: Sujeto, individuo, persona, con una historia personal, en un contexto (familiar, social, histórico y económico).
>
> La segunda esfera que considera es la **Social,** que retoma en un primer momento la dimensión *profesional*, que ve al docente como Profesionista, con una trayectoria profesional. Cuenta con una profesión de origen, títulos, reconocimientos.
>
> Una tercera dimensión de la identidad y segunda de la esfera social es la *laboral* que visualiza al docente como Trabajador, con una trayectoria laboral, en una institución con características propias.

> Por último, Balderas menciona que la última dimensión es la identidad *docente*, donde se percibe al docente como: Profesor con una experiencia que conjuga las dimensiones anteriores. (Balderas,2014; pp 5-6)

El análisis de estos elementos me permitió conectar estas dimensiones con las categorías creadas y con ello, se dio paso a la elaboración del primer **índice tentativo,** donde las significaciones de los educadores fueron organizándose para dar voz a cada una de las experiencias, buscando compartir cada uno de los sentires que forman parte de su identidad docente.

A partir de ello se dio paso a la **narrativa,** esto no implicó que el índice quedara totalmente definido, ya que al ir realizando la descripción densa y reflexiva de los datos se fue modificando y reestructurando y aunque este último proceso también me costó en un principio, lo disfruté, ya que me apasiona escribir y como puede observarse suelo ser un poco poética en este proceso que es parte de mi identidad y considero que el tema y lo encontrado en el campo se prestó para darle un sello especial y diferente con mi narrativa, pero desde la vivencia de los educadores, con ello pretendí hacer más ameno el informe tanto para mí como para los lectores, tratando de que pueda ser comprensible no solo en este ámbito sino para la sociedad en general.

Y aunque la narrativa aparenta no ser tan formal, se siguió todo el proceso y tiene todos los elementos que lo sustentan para ser una investigación científica e incluso se usa un lenguaje neutro con narraciones detalladas como lo sugiere Dietz (2017), además relevante y significativa como se ha venido exponiendo, por lo que, lo aquí presentado tiene veracidad, ya que es resultado de la reflexividad construida en el círculo hermenéutico sobre los sentires y experiencias de los educadores.

De manera más específica para esta escritura partí del dato empírico organizado la matriz categorial y el índice hipotético y comencé a escribir lo que comprendía de los datos relevantes de cada categoría encontrada, en un principio me costó articularlo con la teoría y me encontraba en una etapa que Diaz Barriga (2017) define como de insatisfacción porque sentía que me faltaba algo más y me quedaba en la descripción e incluso colocando prejuicios, por lo cual tuve que volver a leer y releer para reflexionar sobre lo escrito y aunque disfrutaba la lectura y era un tema

de interés sufrí en esta interpretación de lo observado y no veía más allá para identificar los sentires y significaciones que ellos comparten.

Así que volví a las antologías y analicé autores como Gibbs (2007), Díaz Barriga y Dietz (2017) y Chofer (2003) donde encontré la brújula para terminar de orientar esta última parte del proyecto, de esta manera reflexioné sobre lo ya escrito y las categorías que se iban desarrollando en cada una de las narraciones y reelaboré el avance que se tenía lo cual me permitió verme a mí misma, hacer una autoevaluación de mi proceso y tener mayor claridad de lo que tenía y de lo que faltaba por desarrollar.

Y para ello Dietz (2017) fue el principal autor que me ayudó a superar este obstáculo, por lo que seguí su planteamiento de realizar una codificación horizontal y vertical de las transcripciones y las ya ubicadas en la matriz categorial con las que se volvió a replantear el nombre de los capítulos y subtemas que lo integran, lo cual permitió tener mayores argumentos en la continuación del proceso y fue aquí donde se logró ese nexo de articular lo encontrado en los educadores, en el estado del arte y mi interpretación.

CAPÍTULO I. EL PREESCOLAR INDÍGENA: INSTITUCIÓN ESTEREOTIPADA PARA MUJERES Y SU INFLUENCIA EN LA IDENTIDAD DEL EDUCADOR

Los puestos laborales en los diferentes niveles del sistema educativo Mexicano y del Valle del Mezquital están ocupados en su mayoría por las mujeres, sin embargo, este fenómeno se hace aún más notorio en el nivel preescolar general e indígena en Hidalgo debido a que desde un principio se le visualizó como un espacio que brindaba *la continuidad de la imagen y el cuidado maternal de casa* (Palencia, 2000), lo que creó el estereotipo de que la mujer era la persona ideal para desempeñar este rol dentro de una institución educativa, minimizando la posible incorporación del género masculino.

En este sentido, considero importante partir de reflexionar sobre la génesis del nivel preescolar como grupo y como institución, por lo que en este primer capítulo se presenta un recorrido sobre momentos coyunturales, reformas educativas que han influido en el nivel donde se encuentran laborando los actores sociales con los que se realiza la investigación, tratando de cumplir con el propósito de: *Conocer el origen del espacio donde laboran los educadores, a través de los antecedentes históricos, políticos, económicos y sociales que nos ayude a comprender como esta ideología de la institución de preescolar ha influido en la identidad de los educadores de preescolar indígena.*

Para ello se busca responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el imaginario con el que surge preescolar y como afecta la identidad de los educadores?, ¿Por qué el nivel preescolar esta feminizado? ¿Qué fenómeno desató la incorporación de educadores al preescolar? ¿En qué momento político, económico y social se forman los educadores de preescolar indígena con los que se realiza esta investigación? ¿Cuál es el contexto actual de los educadores?, para poder comprender la génesis de los preescolares indígenas, los estereotipos y roles con los que fueron creados y con ello entender cómo a pesar del tiempo esto influye en la identidad del educador, que no es estática, sino cambiante y en continua transformación, tal como lo menciona Linda Matus (2013) al referirse a la identidad como *un proceso de construcción dinámico y continuo* (Matus, 2013).

1.1 El origen del estereotipo de "feminización del magisterio del nivel de preescolar"

Para poder comprender cómo influye en la identidad de los educadores del Valle del Mezquital el estereotipo socialmente impuesto de *la creación del nivel preescolar con una visión maternal*, es necesario conocer y reflexionar sobre su origen y situarnos en el momento coyuntural de la génesis de este estereotipo, desde esta perspectiva comenzaremos por hacer un recorrido breve desde el contexto mundial y nacional, hasta aterrizar en el regional e institucional donde actualmente se encuentran los educadores con los que se está realizando esta investigación.

A modo de preámbulo en un contexto mundial de guerrillas, crisis económica, rebeliones, pobreza y crecimiento de la población se fundó en 1837 en Alemania, la llamada Escuela de párvulos o Kindergarten por Federico Froebel que significaba "lugar del florecimiento" (Palencia, 2000) para atender a infantes menores de 6 años y como el mismo lo expone en su obra "*La educación del hombre"*, consideraba a la mujer la más indicada para desempeñar el rol de educar a los niños como flores de Jardín a los que había que cultivar y cuidar (Froebel, 1826).

Considero es importante conocer este dato, ya que el estereotipo de asignar el rol de jardinera[1] de la infancia a la mujer se extendió rápidamente junto a la idea de que en este espacio se daría continuidad a la imagen maternal de casa el cual tuvo gran aceptación ante la expansión de la inmersión de la mujer al campo laboral.

Este ideal puede ir variando dependiendo el contexto sociocultural y la época, sin embargo, si ha influido en la identidad del actor social E1:

> Da temor llegar a una escuela nueva y pone tenso cuando cuestionan y juzgan tu trabajo sin conocerlo, solo por ser hombre, pero hay la satisfacción de que, ya que lo ven, te apapachan te reconocen. (E1, 2023)

Por lo que se puede ver, en pleno siglo XXI y a más de 176 años de la creación del nivel preescolar, E1 docente en el Valle del Mezquital entró inseguro a una escuela nueva, debido a que temía que los demás actores sociales -compañeros docentes, alumnos, padres de familia y gente de la comunidad donde laboran- tuvieran

[1] Este término hace referencia a ser la responsable de los jardines de niños, el cual en algunos casos se ha ido modificando a educadora, maestra, profesora.

arraigados prejuicios sobre los roles tradicionales sobre su contexto laboral, lo cual le provocó momentos de inestabilidad emocional y crisis en su identidad, al menos hasta que logró tener la confianza de su contexto, mientras tanto se desenvolvió con cautela y alerta ante cualquier situación, evento que deberíamos erradicar en la búsqueda de docentes satisfechos que desarrollen su práctica educativa sin temor a ser juzgado o rechazado por ser del género masculino y estar en este nivel.

Retomando su origen, curiosamente este nivel fue creado por un hombre, sin embargo son más las mujeres que desde un principio y hasta la fecha han sido mayoría en este campo laboral, creando así un imaginario a la sociedad, ya que desde un principio fue tomado como el espacio donde podían cuidar a los hijos de trabajadores, es decir como una guardería y como menciona Mercedes Palencia (2000) con este proceso se favoreció la incorporación masiva y casi unánime de mujeres al plano laboral en este sector (Palencia, 2000) lo cual no está mal, es más contribuyó significativamente al avance de la visibilidad e importancia de la mujer en la sociedad y sin caer en generalizaciones ni en el patriarcado, considero que esto también provocó desigualdad desde su visión, lo que dificultó el posible acceso del género masculino al nivel.

Esto puede ser visualizado hoy en día mediante el siguiente ejemplo observado en un cartel la región del Valle del Mezquital, donde solicitan “personal del sexo femenino” para trabajar frente a grupo en el nivel de Preescolar, lo cual ocurre sobre todo en el nivel privado por el prestigio que buscan tener en el mercado, a través de ello se observa que limita el acceso de un docente del género masculino a querer ingresar a estos espacios y aunque brindan la oportunidad para otros cargos como educación física, música, etc., lo cierto es que el de docente titular es casi inamovible del personal del sexo femenino, lo cual tendrían que reflexionar en esos espacios. Sin embargo, en la SEPH[2] y en el sistema indígena sí se brinda esta oportunidad, solo hace falta trabajar un poco más en la visión que aún tienen algunas personas dentro y fuera de estas instituciones para que exista una mayor equidad de oportunidades entre colegas y se proyecte a su ámbito inmediato.

[2] Secretaria de Educación Pública de Hidalgo

Otra evidencia que refleja que este estereotipo aún sigue vigente, es la que E1 relata:

> La verdad la mayoría no confían en un docente varón en preescolar, ante los ojos de la sociedad, pues a lo mejor eres homosexual, así me han llegado a decir, pero ya que te conocen y ven tu trabajo te reconocen, no es por nada, pero me han llegado a decir que buen trabajo hace usted, maestro, ven que sus hijos te quieren mucho, pero, así como que personas que ignoran que es un docente de preescolar, estas personas de insultos o de burlas, pues no te bajan. (E1, 2023)

En este sentido podemos ver que en el contexto donde está inmerso el educador tienen aún ciertos prejuicios y dudas sobre la labor del educador en el preescolar, por lo que tardan en adaptarse e ir ganando su confianza, lo que refleja que aún tienen gran influencia ideas tradicionalistas, que asignan al género características, roles y funciones específicas que impactan en la identidad de los seres humanos, el más importante al que hace referencia esta investigación es la visión sobre cada uno de ellos: se cree que el hombre es fuerte y debería estar haciendo trabajos de construcción o demás actividades que impliquen fuerza y como la mujer es caracterizada como sensible, amorosa, cuidadora, paciente, se le estereotipó como la ideal para el trabajo de "jardinera".

Sin duda son varios los autores internacionales y nacionales que hacen referencia mediante investigaciones de educación y género, que el preescolar tiene un tinte maternal y en México no es la excepción, según Alfonso Torres (2016) el Jardín de Niños surge de manera informal en 1837 a través del Mercado "El volador", institución que tenía la finalidad de "*cuidar niños"* mientras sus madres trabajaban (Torres H. A., 2016), lo que representa un antecedente importante en el país, ya que surge no con una finalidad educativa sino como tipo guardería, imagen que sigue impregnada en gran parte de la sociedad a pesar de la evolución del nivel con una finalidad educativa, por lo que muchos papás esperan que los maestros que atienden a sus hijos *"los sepan cuidar"* más que desarrollar su aprendizaje y por ello muestran mayor confianza con el género femenino.

Ante ello, actualmente es visible que si hay un accidente culpan al docente sea hombre o mujer de no estar al pendiente de los niños, que es su responsabilidad, etc., sin embargo, esta responsabilidad incrementa considerablemente en el nivel para el género masculino, ya que en el caso de los hombres se ven limitados a realizar cierto tipo de cuidados paradójicos y contradictorios que exigen, como el llevar a los niños al baño, porque aún no pueden ir solos, cuando es responsabilidad de los padres enseñar esa labor, ante lo cual se tienen que adaptar a ello, con sus propios recursos como solicitar apoyo de madres de familia, comité, etc., el cual provoca crisis identitarias de las cuales abordaremos con mayor claridad, en los últimos capítulos.

De manera formal como institución el Preescolar comienza en Veracruz a pocos años del surgimiento en Alemania, donde las primeras escuelas para párvulos de México inician labores en 1883 bajo el mando del maestro Manuel Cervantes, quien fortaleció la idea del tinte maternal, como lo menciona Ángeles Dávalos (2021) y parafraseando su idea señala que Cervantes recurrió a la figura femenina para comenzar a formar a maestras mujeres que se dedicarían a la atención de los niños en la primaria infancia de forma asistencial, ya que se tenía la noción que para que esos espacios fueran cálidos y protectores, como un segundo hogar, únicamente la mujer lo podía hacer, debido al tradicionalismo mexicano que aún dominaba en el contexto social, político y cultural de aquella época (Dávalos, 2021).

En este sentido considero que Cervantes buscaba reproducir tal cual el modelo del "Jardín de niños" para que fuera funcional en el país como lo venía siendo en otros espacios, sin visualizar toda la carga estereotipada que traía consigo y que dejaría vigente, por lo que con su trabajo proyectó la misma visión de ser un espacio de trabajo hecho a la medida para mujeres, con lo cual se seguía implantando estereotipos y estigmas en el nivel y sus trabajadoras, ideas que proyectaban a sus alumnos, alumnas y a la sociedad y que como cadena han venido transmitiéndose de generación en generación en las instituciones.

Este proceso siguió su curso en un ámbito Mexicano de liberalismo y positivismo, debido a la pobreza del país y la falta de recursos tomó poco auge y fue hasta 1903 en la época del Porfiriato en un contexto de pobreza, injusticia social, guerrillas y de

patriarcado, pero a su vez de crecimiento industrial, donde comenzó a tomar mayor relevancia el "*Jardín de niños*" quien tomó este nombre para que se fuera erradicando el uso de vocablos extranjeros (SEPM, s.f.), apoyados de Estefanía Castañeda y Rosaura y Elena Zapata pioneras en el nivel quienes lucharon por el reconocimiento de la educación preescolar en México, pero bajo la misma visión "femenina" que venimos mencionando.

Otro aspecto que considero que influye como antecedente de la identidad de los educadores en general y que trasciende hasta el ideal de nuestros días, es que en 1948 se inauguró la escuela Nacional para *"Maestras de Jardines de Niños",* que hoy en día sigue activa, mediante la cual es visible que desde el mismo nombre implanta un imaginario a la sociedad, ya que hace alusión solo al sexo femenino y sigue encaminando a los roles tradicionales ya establecidos, limitando desde ese momento al género masculino que pudiera interesarse por querer formarse para educador, con ello y todo lo anteriormente mencionado también se hace referencia a lo que (García et al, 2015) mencionan:

> En épocas pasadas, en algunas regiones de México, a las mujeres se les asignaban labores de atención y cuidado; parte de su formación, era realizar los quehaceres del hogar, la atención de los hijos e hijas, el esposo y los padres, cuidar de personas enfermos y principalmente la actividad de crianza, razón por la que se les señaló como las únicas y mejor capacitadas para hacer esta actividad (García, Ávila, Vargas & Hernández, 2015).

Con ello podemos percibir que son varios los autores que refieren que desde el surgimiento del nivel Preescolar se idealizó e impregnó la idea en México de la educadora del sexo femenino como la mejor imagen para los preescolares, así los y las trabajadoras podían dejar a sus hijos más tranquilos al ir a trabajar y también fungía como una fuente de trabajo para este sexo, sin embargo, la reflexión queda en que las personas que trabajaron en la gestión de este nivel crearon etiquetas sobre esta profesión, su espacio de trabajo, sus trabajadores y su ideal que transmiten a la sociedad en general y que se han ido modificando al paso de los años, lo cierto es que muchos de ellos siguen vigentes.

En este sentido, a casi 100 años de su creación y su llegada a México comenzaron a aparecer los primeros educadores, por ahí del año de 1980 en el sistema general, ya que se presentó una escasez de educadoras para atender la demanda de atención a alumnos de este nivel en zonas urbanas, ya que se incrementó significativamente la población, lo cual según Mercedes Palencia motivó a ampliar la oferta de trabajo a profesores de primaria que no lograban obtener una plaza en ese nivel educativo (Palencia, 2000). Y a su vez se iba incorporando el nivel de castellanización en el sistema indígena, al extenderse a esas comunidades la oportunidad de la educación.

Hasta este punto he tratado de argumentar cómo la educación Preescolar desde su creación ha influido en los roles y estereotipos creados por la sociedad sobre el nivel, por lo hasta aquí mencionado podemos percibir que actualmente ante la modernidad y dependiendo el contexto e identidad de cada ser humano esta historia puede limitar a jóvenes del género masculino a interesarse por incorporarse a este sistema o bien a los que ya lo están a no sentirse del todo cómodos e identificados para poder realizar su práctica educativa por estos estereotipos, ahora bien de manera más específica a continuación se presentarán algunas reformas que han influido en los educadores con los que se está realizado esta investigación.

1.2 Influencia de las reformas y políticas educativas en los educadores

El contexto político y económico son siempre un factor importante en cualquier investigación, ya que los programas sociales implementados por cada sexenio tienen un fin político, dependiendo la situación actual de la sociedad, por lo que debe responder a las necesidades que se le demanden, en este momento. El nivel preescolar y los educadores como estudiantes se ha visto atravesado por diversas reformas educativas a lo largo de su historia, sin embargo, nos limitaremos a reflexionar sobre los que considero han repercutido en su identidad docente, basándome en lo expuesto en las entrevistas.

El primer momento coyuntural al que me referiré es al que Claudia Alaníz (2017) señala como “la profesionalización docente” que se da en 1984, el cual elevó a nivel licenciatura la formación de maestros por parte de las normales; sin embargo el

sistema Indígena manejaba otros formatos como E5 lo expone “solo pedían un curso de capacitación” con el que ya eran profesores castellanizadores, como lo señala Mendoza Ramírez (2020) su proceso de profesionalización se da más adelante, mediante el acuerdo 1990 con DGEI-UPN, con el propósito de nivelar a los maestros en servicio que no contaban con licenciatura, fue entonces cuando E5 decide profesionalizarse en el año 2000, este suceso marcó un punto nodal para los demás educadores ya que tuvieron que cursar la licenciatura para ingresar como profesor, lo cual fue significativo y les permitió ir creando sentido de pertenencia por el nivel.

Por otro lado, un hecho importante para la comprensión de la identidad de E4 fue la reflexión sobre la visión de CONAFE[3], ya que fue parte nodal en su formación profesional. Según Pablo Latapí (1977) este programa surgió dentro de la reforma integral de educación en 1971, época en la que Echeverría pretendía llevar la educación a los lugares más lejanos del país, por lo que se apoyó de los jóvenes de esas comunidades para alfabetizar a las nuevas generaciones, lo que representó una oportunidad económica para E4 y a pesar de que su programa de formación para ser docente ha sido muy limitado en una profesionalización que durante 4 años le sirvió como práctica en donde encontró su vocación para ser docente.

Así mismo ocurre un fenómeno interesante, ya que en este espacio es más frecuente ver al género masculino y menos cuestionado, pero queda la duda si siempre ha sido así y que ocurre, el cual deja abiertas líneas a futuras investigaciones porque en algún momento CONAFE inició un programa de “Madres Jardineras”[4] dirigido a niños de zonas urbano marginadas (SEPM, s.f.), todo ello fue un antecedente para ir abriendo paso a la visibilidad del educador en el nivel.

Otro acontecimiento importante que involucra a todos los actores sociales con los que se realiza esta investigación es la génesis del nivel de preescolar Indígena, anteriormente conocido como nivel de Castellanización, el cual en el plano nacional se da en 1980, cuando se pone en marcha el programa piloto “Educación Preescolar en Comunidades Rurales e Indígenas” en los estados de Chihuahua, Chiapas,

[3] Consejo Nacional de Fomento Educativo.

[4] CONAFE ofreció un programa limitado a las mujeres desde su nombre.

Hidalgo, Oaxaca y Puebla, lo cual demandó y atrajo gran cantidad de docentes y fue en esta época donde se incorporó el actor social E5, lo cual considero influyó en su identidad y marcó un momento coyuntural para que muchos docentes tanto hombres como mujeres que con el solo requisito de saber hablar la lengua y tener secundaria pudieran ser docentes como él mismo lo expone en su relato de vida, más adelante.

Una reforma más que considero influyó en la identidad de los actores sociales es el ANMEB[5] y a su vez el programa de Educación Preescolar de 1992 basado en la modernización, productividad y la competitividad (Trujillo Holguín, 2019), debido a que Fernando Monroy (2021) refiere que *"la escuela crea individuos que están obligados a reproducir lo que su institución le engendró*" y no solo la escuela, sino también la casa, la iglesia e incluso los grupos sociales, al asignar roles estereotipados y crear la competitividad, los cuales considero que por lo analizado repercutieron en la identidad de E1, E2, E3 y E4 como estudiantes, mientras E5 como docente en servicio.

Este programa tenía como antecedente el acuerdo entre SNTE y autoridades federales, en el que según Díaz Barriga (2021) "*se atendieron recomendaciones de organismos internacionales, en particular los del Banco Mundial (1992) y el del estudio conjunto de CEPAL-Unesco (1992)"* (Díaz Barriga, 2021, pág. 545), por lo que su influencia gira en torno a las nociones de competitividad y productividad, en la cual puede verse inmersa la categoría de economía como elemento que pudiera influir en su identidad docente.

Un acontecimiento más que resulta importante considerar es cuando en 2004 se decreta la obligatoriedad de la Educación Preescolar, el cual apertura mayor posibilidad de trabajo a docentes, por otro lado, según Trujillo et. al. (2019) en 2008 con el acuerdo de Alianza por la Calidad de la Educación, y el Pacto por México entre el gobierno federal y el SNTE[6], fueron la base para la reforma Punitiva de Peña Nieto de 2012 y la evaluación estandarizada encargada por el INEE[7] en la cual están involucrados los actores sociales E1 y E3, quienes a través de la Ley del

[5] ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
[6] SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
[7] INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Servicio Profesional Docente realizaron el concurso de oposición para el ingreso en 2015 y el de permanencia por E1 en 2016 y 2017, que repercutió en su identidad, ya que hubo un contexto y periodo inestable donde se desprestigió de manera general a las y los docentes como “no idóneos” para estar frente a grupo.

Un momento coyuntural es sin duda el programa de 2011, que llevó un material de apoyo que tuvo por nombre “*Libro de la educadora*”, el cual la mayoría de los educadores con los que se realiza esta investigación alcanzaron a conocer e interactuaron con él desde diferentes funciones, en algunos de ellos como E1 le dejo ideales que aún tiene presente:

> Si recordamos en el 2004, 2011 creo, el último programa, decía guía de la educadora y si era algo incómodo porque en ese momento estaba en la normal, ya en el 2017 comenzamos a ver que ya decía educadora y educador. (E1, 2023)

Para E1 implicó un sentido de incomodidad hacia su persona el estudiar con un plan y programa que estuviera enfocado más hacia mujeres, por lo que fue un gran reto al que se enfrentó y sin duda, creo que varios educadores más pudieron pasar por lo mismo, y aunque se ha ido replanteando, aún queda camino por recorrer para seguir avanzando y no volver a este sistema de exclusión. Dentro de estos avances, considero que las reformas que se implantaron en el plan 2017 de Aprendizajes Clave comenzó a manejar un lenguaje incluyente donde ya se tomaba en cuenta al género masculino como parte del nivel preescolar, con los términos: educador y educadora en sus planes y programas, lo cual permitió ir creando aceptación y sentido de pertenencia en algunos educadores.

Finalmente, la reforma que actualmente se implementa como fase piloto de la Nueva Escuela es relevante, ya que tiene un enfoque humanista que le implican cambios, retos y desafíos, pero sobre todo que le pinta un gran panorama, ya que retoma un lenguaje general y de igualdad sin exclusión de sexos desde los planes y programas, lo cual motiva a los educadores porque son tomados en cuenta, así mismo plantea como aspectos clave la equidad y género como algunas categorías claves y que son parte de esta investigación, lo cual puede ser utilizado como punto de partida para una reconstrucción de su identidad, que lo motive a transformar

paradigmas, estereotipos y etiquetas desde el nivel preescolar hacia lo comunitario, para que los alumnos crezcan formándose en una visión de equidad.

1.2.1 Los preescolares indígenas del Valle del Mezquital

El proceso de cambio que fueron viviendo las escuelas de preescolar en nuestro país, conllevó la incorporación en 1984 de la primera Escuela de Párvulos oficial en la ciudad de Pachuca Hidalgo, la cual se ubicó anexa a diferentes instituciones, es decir, no era un nivel autónomo; en este sentido el preescolar en el estado comenzó siendo general, pasando por etapas de educación mixta o especiales para niños y otra para niñas y al ir incrementando la población fue expandiéndose poco a poco el nivel, hasta que se vio la necesidad de ir retomando a las comunidades Hñahñus, pero no fue sino hasta aproximadamente 1964 cuando la educación indígena comenzó su función en la educación del Valle del Mezquital.

Aparte del factor anteriormente mencionado, también pudo influir la visión con la que inició el sistema indígena, donde el principal nivel a trabajar era primario y su anexo era el de castellanizador (hoy preescolar indígena). Continuando con esta idea, tras el plan de 11 años la SEP comenzó a contratar a jóvenes recién egresados de secundaria como maestros y promotores para el nivel de primaria y en el sistema indígena, todo comenzó según José Luis Mendoza (2020) con el programa de castellanización en 1964, dirigido por la antropóloga Angélica Castro de la Fuente en Veracruz, Hidalgo y Puebla, siendo presidente de la República Adolfo López Mateos y titular de la SEP federal Jaime Torres Bodet, por lo que la zona del Valle del Mezquital fue retomada en este proyecto:

> A través del Departamento de Asuntos Indígenas del Gobierno Federal y el Sistema Nacional de Maestros y Promotores Culturales Bilingües se lanzó una convocatoria, para que jóvenes hablantes de la lengua indígena hñahñu (otomí) pudieran incorporarse, favoreciendo con ello la aparición de los primeros maestros indígenas el 1 de marzo de 1964 en la comunidad de Remedios, municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo (Mendoza, 2020).

Como podemos ver, el proceso de iniciación del sistema indígena es muy diferente al general que ya llevaba tiempo en el país, el cual surge con diferentes procesos

de incorporación de sus docentes, donde aparentaba ser de “fácil acceso” y comenzaba a atraer a mayor cantidad de aspirantes, aunado a ello tomó mayor auge en 1978 tras la creación de DGEI[8], pero además de saber hablar la lengua hñahñu y tener nivel de secundaria, como lo menciona Mendoza (2020), se agregó el requisito de tomar un curso de capacitación para su ingreso.

Por ello, para hablar de educadores indígenas en el Valle del Mezquital, hay que remitirnos a los promotores culturales de ese entonces y nada mejor que escucharlos con su propia voz, en este caso el actor social E5, nos brindó a través de la narrativa sobre su identidad, aspectos relevantes que vivió en la historia del nivel indígena como educador, desde la castellanización hasta ser supervisor y su retiro, primero que nada, es importante conocer cómo ingresaban al nivel, a lo cual expone que:

> Terminando la telesecundaria… ya había cursos para ingresar a la docencia… salió una convocatoria y presentamos examen…porque en ese entonces uno ingresaba con secundaria… después fuimos a un curso, se llama curso de inducción de tres meses. (E5, 2023)

En este sentido el proceso de ingreso a la docencia en los años 80 comenzaba al presentar un examen de la lengua hñahñu y otro de conocimientos básicos, el cual era más un protocolo para posteriormente ingresar a un curso introductorio de 3 meses y tras la acreditación, terminaba con la asignación de plaza, por lo que al tener esta facilidad y la accesibilidad de tener cercana la escuela E5 al igual que muchos estudiantes en aquel entonces eligieron incorporarse a esta opción, que para muchos como este educador representaba quizás la única debido al contexto económico familiar, por ello tomó la decisión de presentar el examen de conocimientos y bilingüismo en el Ex Internado “Fray Bartolomé de las Casas” ubicado en Remedios Ixmiquilpan, Hidalgo.

Otro aspecto a resaltar es que el ingreso al sistema se da con un grado de estudios académicos mínimos que equivalían al grado de secundaria, y aunque para nosotros hoy en día parezca poco, en esos tiempos y en contextos vulnerables representaba un gran logro y cuando E5 supo que estaba esa escuela buscó la

[8]Dirección General de Educación Indígena

forma de presentar examen, el cual le daba llave a dos puertas, una a la asignación de plaza de promotor bilingüe y otra a acceder al curso en Querétaro, es decir un proceso a la par, este último consistía en:

> En ese curso nos enseñaron los métodos de educación, de aplicación, administrativo, primeros auxilios, todo lo que debe saber un maestro rural en una capacitación de cuatro meses y estábamos en un internado en donde a la 7 de la mañana iniciaban las actividades y terminaban a las 8, 9 y todos los días, porque tenías que recibir la didáctica, la psicología, lo administrativo. (E5, 2023)

En este apartado comienza a describir cómo era la formación impartida a los promotores en aquel entonces durante los 3 meses de capacitación por parte de lo que en su momento se llamó Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), donde E5 expone orgulloso todo lo que aprendió, por lo que parece haberle sido significativo, al mostrar emoción al comentarlo lo cual le fueron de cierta manera creando identificación y pertinencia a la docencia, siendo este su primer y único espacio de formación docente, donde recibían la información de forma teórica de lo que iban a hacer; sin embargo, considero que por lo reducido del tiempo y por la falta de prácticas profesionales, pudieron quedar lagunas de aprendizaje.

Como se ha venido mencionando, el educador se formó mediante una capacitación en un segundo bloque, tras el resultado de su examen su labor se inclinaría al nivel de castellanización:

> En ese entonces eran varios aspirantes, los primeros 50 alumnos, tenían esa posibilidad de adquirir una plaza vacante, pero los primeros 25 los ocuparon para mandarlos a primaria, ellos fueron a un curso de inducción y regresaron en septiembre a la docencia. Y el otro grupo que eran los segundos 25, estaba yo ahí, y ese nos mandaron en un segundo bloque al curso, pero era para trabajar en lo que era antes era castellanización, no se conocía como preescolar, fuimos septiembre, octubre, noviembre y diciembre. (E5, 2023)

Como podemos ver las normas del proceso de asignación al curso de capacitación del sistema indígena determinaba desde este momento a qué nivel iba a ingresar, es decir ellos no elegían a partir de su interés, sino que dependía de su resultado

en los exámenes, a primaria indígena le correspondían los primeros 25 y al nivel castellanizador (lo que hoy en día es preescolar indígena) el resto de los aspirantes aceptados, los cuales fueron capacitados en diferentes momentos como el mismo ha ido exponiendo, el destino del magisterio lo terminó encaminando a formarse para ser promotor, donde se mantuvo y vivió varios procesos de reformulación del nivel hasta su retiro.

El proceso de preparación e ingreso a la docencia que manejo el sistema indígena en sus inicios estaban carente de ideología, teoría y praxis, donde su objetivo era solo castellanizar:

> En 1980 nos asignaron un grupo preparatorio de niños que teníamos que enseñarle español, porque la mentalidad de ese entonces era erradicar el hñahñu para que salieran adelante… Pero éramos dependientes de primaria, digamos tú solo eras un ayudante, no era un preescolar como tal. (E5, 2023)

Es visible que la educación indígena de los años 80 carecía de una estrategia metodológica actualizada, innovadora y que fuera más allá de solo ser traductor y transmisor de libros y que además dejaba de lado la riqueza cultural y lingüística de los grupos indígenas. Pero los docentes como E5 eran solo ejecutores del programa educativo. Tomando como referentes estos elementos se fue idealizando el imaginario en el ámbito educativo donde se veía al nivel indígena como inferior a los otros sistemas y niveles, como un anexo, como un simple ayudante, así se creó la etiqueta de f*acilidad*, tanto de acceso como de la labor educativa y exigencia en este nivel.

Así comenzó a incrementar la demanda para el acceso a este nivel. E5 describe a su grupo de formación inicial como:

> En el curso de Inducción General, eran más 350 aspirantes más o menos, vinieron de Michoacán, Veracruz, estado de México, Nayarit, Sinaloa, de Huejutla, de esos 350 alumnos que éramos, yo creo que había unos 70 o 50 hombres, porque siempre hubo hombres, pero sí, sí, eran menos. (E5, 2023)

En este apartado el docente hace referencia a que desde un principio eran más las mujeres que se interesaban en ingresar al sistema educativo y que para él no había ese prejuicio de estar en un nivel u otro, ni limitación por parte de las autoridades,

era más el interés y motivación que lo movía, ya que reiteradamente comenta que estaba decidido a lograr ingresar al magisterio y no se sentía incómodo por estar en ese grupo, pero hubo otros que si se cambiaron a primaria que era más reconocido, aquí quizás la diferencia no iba tanto al estereotipo del sexo femenino como predominante en el nivel, sino a la valorización e importancia que le asignaban a cada nivel, donde veían superior a primaria.

Así mismo se observa que en los preescolares indígenas los padres de familia no hacían diferencia alguna a si los atendía un maestro o maestra, es decir lo veían como una oportunidad de superación de sus hijos y como un espacio donde ellos pudieran estar mientras trabajaban en el campo y las milpas, produciendo lechugas, hortalizas, quelites, verduras típicas producidas en la región, lo cual ha ido evolucionando día a día, hoy la sociedad está más despierta, observa lo que sucede en sus escuelas y están alerta ante cualquier situación, en algunos casos se involucran como comunidad, como padres, madres, unos más y otros menos, pero desde este origen y hasta la actualidad, en algunos casos siguen viendo al nivel, como una oportunidad de "ocupar" en algo a sus hijos mientras ellos trabajan, un tipo "guardería".

El proceso de formación hasta aquí expuesto forma parte de un primer momento, ya que, en los años 80, este proceso se vivía en dos momentos, el segundo correspondía a una fase complementaria:

> (…) Ya cuando ingresamos con SEP, teníamos la obligación de seguir estudiando y capacitando, nos inscribimos al instituto *nacional* de mejoramiento profesional del magisterio. Ahí fueron tres años, todos los sábados teníamos que asistir a la escuela y las vacaciones de verano, ya fue más formal, vimos las mismas materias, lo que es la psicología, la didáctica, la pedagogía, y toda la rama que ven en una normal, ahí es donde hice la carrera de profesor de preescolar pluricultural bilingüe. (E5, 2023)

Por lo que a pesar de parecer simple el ingreso, la formación inicial de los educadores de esos años no terminaba ahí, el proceso seguía ahora con la formación continua en la "Normal de Nivelación Pedagógica" a cargo del IMPM[9]

[9] Instituto del Mejoramiento Profesional del Magisterio

donde tenían la obligación de seguirse capacitando después de ingresar al servicio, es decir se ofrecía en el sistema indígena una formación inicial muy generalizada pero que se complementaba y enriquecía con una formación continua los fines de semana, lo cual considero fue significativo para que E5 fuera consolidando un sentido de pertenencia, incluso considero podría volverse a replantear, ya que si bien actualmente existe el acompañamiento a docentes de nuevo ingreso, este debería duran más tiempo, ser mejor diseñado y recompensado para que se motive tanto a docentes noveles como a sus tutores.

Así mismo podemos ver que este fenómeno de formación es parte de lo que Mendoza (2020) refiere como “condicionados” por la autoridad educativa para que continuaran con su formación durante los primeros años de servicio y así culminar estudios de normal y bachillerato pedagógico “por correspondencia” (Mendoza, 2020), lo cual les permitía, ampliar su panorama teórico de la docencia y reflexionar sobre su actuar, mientras lo ponía en práctica, lo cual me parecía un buen proceso en el cual varios educadores fueron creando sentido de pertenencia con su trabajo.

Más adelante siguió evolucionando esta profesionalización docente del docente Indígena y tras la creación de la Dirección General de Educación Indígena, se elevó el nivel de grado con el que se aceptarían aspirantes, pasando a ser el nivel de bachillerato, aunado al dominio de la lengua indígena, sin embargo aún no había una profesionalización como tal y que era totalmente diferente al sistema de Preescolar general, donde para ingresar a ser docente de Jardín de Niños en los años 90 solo aceptaban a maestras con nivel de licenciatura, es decir nuestro nivel indígena venía un poco retrasado en su formación, no había práctica ni teoría especifica que le permitiera ir conociendo el nivel e ir creando un sentido de identidad mientras se formaban.

Se siguió trabajando en este proceso de reforma en el nivel y a inicios de los años noventa, cuando se planteó el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística, lo que implicó un gran reto: la formación de los docentes para impulsar una educación indígena, intercultural y bilingüe, ya que, según las modificaciones en el nivel de estudios requerido para cualquier docente, ahora debían tener nivel de licenciatura.

Por lo que UPN en acuerdo con la DGEI[10] comenzó a ofertar la Licenciatura en educación preescolar para el medio Indígena para docentes que ya estaban en servicio y así nivelar a todo aquel docente que solo contaba con grado de bachiller, como en este caso E5 quien realizó su licenciatura en el año 2000, lo que refleja que a pesar de las carencias de formación inicial tuvo una formación continua que le permitió ir replanteando su práctica y reflexionar sobre su papel como educador, es por ello quizás que sí pudo crear un sentido de pertenencia con el nivel.

Con lo hasta aquí narrado sobre la formación del educador, hemos brindado un panorama de la situación del nivel durante su creación y auge, que ayuda a comprender situaciones actuales, como por qué en preescolar indígena es más común ver hombres que en el nivel general, ante esto, los datos estadísticos más recientes reflejan que (SEP, 2022): en Hidalgo durante el ciclo escolar 2022-2023 de 6116 docentes del nivel preescolar, 5814 son mujeres y solo 302 son hombres, de esta totalidad en el sistema Indígena de la región del Valle del Mezquital a la que pertenecen los educadores con los que se realiza esta investigación abarca los municipios de Chilcuautla con un total de 47 docentes, 43 mujeres y 4 hombres, por último en Ixmiquilpan de 230 docentes, 224 son mujeres y 6 hombres (anexo 5). Mediante estos datos podemos visualizar que es abismal la diferencia del personal del género femenino al masculino, debido a los estereotipos y etiquetas sobre el nivel, lo cual repercute en la ideología de la sociedad al dejarse llevar por la idea que la mayoría como dominación y al reflejarse estas estadísticas en momentos y espacios de interacción del educador llega a sentirse incómodo y provoca crisis identitarias. Así mismo se observa que la mayor cantidad de hombres que ahí aparecen se concentran en las comunidades donde se trabaja bajo la modalidad del sistema indígena, debido a su génesis diferente al sistema general y al imaginario del contexto donde muestran aún respaldo y respeto por los docentes en general.

1.2.2 Escuelas Formadoras de los educadores del Valle del Mezquital

Sin duda unos datos importantes que debemos tener en cuenta para comprender la historia de los educadores y por ende su identidad, son las escuelas formadoras

[10] DGEI: Dirección General de Educación Indígena

que se ven inmersa en los actores sociales de esta investigación, las cuales son: Normal Superior, Normal Básica y Sistema del Mejoramiento Profesional, que sentaron las bases de la identidad del docente, en cada uno de ellos. En este sentido, en este apartado mencionaré 2 aspectos, primero: reformas influyeron en las escuelas donde se formaron los educadores un poco de su génesis y por último como influyeron en su identidad.

La escuela "Normal Valle del Mezquital" es formadora de 3 de los 5 actores sociales con los que se realiza la investigación que son E1, E3 y E4, por lo cual considero importante conocer un poco de la semblanza y génesis de esta institución para comprender su impacto en el imaginario de los educadores que tienen el perfil acorde de Preescolar con enfoque Intercultural Bilingüe donde están laborando.

En este sentido, según un artículo publicado por el maestro Ismael Zúñiga en la revista de difusión oficial "Sin recreo" (2009), la Normal Valle del Mezquital se creó en 1976, con maestros del Mexe, por lo cual muchos de sus ideales "liberales, de progreso, lucha y perseverancia" pudieron seguirse impregnando en sus alumnos.

A lo largo de su historia esta institución ha ido atravesando diversas reformas y una de ellas es la que la lleva ser en 2011 la primera institución en el estado de Hidalgo en tener la carrera del nivel licenciatura en la especialidad de "Educación Preescolar Intercultural Bilingüe", equivalente a una formación inicial para docentes de Preescolar Indígena, esto se da al aceptar la propuesta de ser escuela "piloto" (Alfaro, 2015) y justamente en este año y gracias a esta apertura E1 y E3 logran ingresar a la carrera.

A nivel general considero que esto fue un gran paso para el sistema de preescolar indígena del Valle del Mezquital, ya que se avanzaba en preparar profesionalmente para esa área y contexto a educadores y educadoras previo a su ingreso al sistema, dejando atrás la capacitación básica, ya que como se mencionó anteriormente no había como tal una formación inicial significativa.

Por otro lado, al contrastar los planes anteriormente expuestos sobre formación inicial de hace 40 y 10 años respectivamente, con la actual basándonos en el plan 2012 de formación profesional que cursa E4 como estudiante normalista, se observa que la formación inicial del nivel de preescolar indígena ha avanzado

considerablemente, logrando ser parte de las mismas reformas que el sistema general, estos procesos han influido de diferente manera en la identidad de cada uno de ellos, por lo cual es importante seguir evolucionando ante la modernidad, ya que como lo menciona Mercado (2007): "*la construcción de la identidad docente se gesta en el proceso de formación inicial"*, es decir es una parte fundamental en la identidad de los educadores, la cual no es estática sino evolutiva.

En este sentido, la Licenciatura en Educación "Preescolar Intercultural Bilingüe" desde su creación en 2011, hasta hoy conocida como "Preescolar Intercultural Plurilingüe" ha tenido la oportunidad de formar algunos educadores, según datos proporcionados por control escolar (anexo 6) de la misma institución (C.E., 2023), en preescolar general han egresado durante su historia 2 hombres en los años 80, mientras que el nivel de nuestro interés en la primera generación que egresó en 2015 (que corresponde al grupo en el que estuvieron inmersos E1 y E3) de un total de 20 alumnos, cuatro eran hombres, en 2016, no hubo alumnos hombres, en 2017 existió uno de 27, en 2018 uno de 24, en 2019 no hubo, en 2020 uno de 16, en 2021 no hubo, en 2022 uno de 13 y en 2023 que es la generación que actualmente está en formación, de 14 alumnos en total solo hay un hombre que corresponde a E4, quien colabora en esta investigación.

De los datos aquí presentados podemos visualizar que de este nivel han egresado un total de 8 alumnos del género masculino con el perfil acorde al nivel de educación Preescolar para el medio indígena, sin embargo solo 2 de ellos se insertaron a laborar en este espacio y en el contexto del Valle del Mezquital que son los educadores E1 y E3, de los otros 6 compañeros, uno se cambió de nivel al sistema de primaria, dos se encuentran laborando en el sistema general en la ciudad de México, uno de ellos se encuentra cubriendo interinatos y 2 se han ido a laborar a Estados Unidos en actividades diferentes a su profesión, lo cual deja muchos datos para reflexionar como ¿Qué seguimiento está brindando la escuela Normal a sus egresados? ¿Por qué no buscan insertarse en el contexto para el cual fueron formados? o ¿Qué factores influyen para que esto no sea posible? ¿Crearon un sentido de pertenencia en el nivel?.

Y podrían ser muchas más por lo cual deja una gran tarea a la formación inicial, reflexionar sobre estos datos y replantear sus programas para que los docentes de preescolar indígena logren crear un sentido de identidad durante su formación y al ingresar al servicio se encuentren capacitados, identificados y motivados para desempeñarse en el nivel.

Curiosamente, ahora ocurre un fenómeno a la inversa, ya que los docentes salen capacitados para estar frente a grupo pero muchos no dominan la lengua, otros tantos no pasan el examen de conocimientos básicos por lo que también la escuela debería reflexionar sobre este apartado, el camino no es fácil, pero la modernidad exige a las escuelas normales actualizarse para que el sistema indígena siga avanzando y no lo quieran apartar, como se rumora sobre la idea de pasarlo al INPI[11], lo cual considero sería un gran retroceso para la educación indígena que no permitiremos, ya que han sido años de lucha por el reconocimiento y por ello en esta investigación también muestro un poco la importancia de este nivel.

1.3 Contexto institucional del Preescolar Indígena en el Valle del Mezquital

Las instituciones del nivel Preescolar en el Valle del Mezquital se encuentran en su mayoría cercanas o pegadas a las instituciones primarias, ya que como lo mencionaba el actor E5 formaban parte de ellas, eran un anexo, actualmente tienen su propio espacio y se caracterizan por establecerse en las zonas rurales y apartadas del centro de los municipios, también algunas son de difícil acceso y cuentan con pocos salones, en su mayoría son multigrado, algunas otras unitarias y pocas de organización completa, en su mayoría manejan material en la lengua hñahñu y se percibe buena comunicación entre madres de familia y docentes.

1.3.1 El imaginario de las instituciones de Preescolar donde se encuentran educadores

El sector 02 del nivel de preescolar indígena, se encuentra ubicado en Ixmiquilpan, en la región del Valle de Mezquital, zona caracterizada por su contexto de origen hñahñu, se compone por 4 zonas escolares 020, 021, 022, 023 que contemplan a

[11] Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas

educadoras y educadores que trabajan en la atención de niños y niñas de 3 a 5 años en el nivel de preescolar, los 4 docentes que aún están en servicio se encuentran en este sector, 3 de ellos en la zona escolar 023 y uno en la 020, debido a la amplitud del espacio institucional en cuanto a organizaciones y jerarquías.

La zona escolar 023, es una institución legitimada e institucionalizada por el poder del estado, por lo que tiene que ejercer lo que cada una de sus autoridades le vaya indicando. En ella, se encuentran los educadores con lo que se lleva a cabo esta investigación, quienes pocas veces son escuchados por jefes de la secretaria de Educación Pública, por lo que considero que este factor de opresión influye en su identidad.

Respecto a Xothí lugar donde se ubica el preescolar Benito Juárez en el que laboran E1 y E4, es una comunidad perteneciente al municipio de Chilcuautla que ha ido en aumento tanto en población como en modernización, a pesar de ser catalogada como indígena. La economía se mueve en torno al comercio, cosecha temporal, pastoreo y crianza de ganado, migración, albañilería, empleados de negocios y cada vez va en aumento los profesionistas que llegan como padres de familia al preescolar, por lo cual las visiones de roles se han ido modificando, lo que impacta en todos los ámbitos, por ejemplo, en mirar con mayor aceptación la inmersión de un docente a la institución.

Características generales de la supervisión escolar No. 023: En la actualidad esta institución cuenta con una matrícula de 27 docentes, 3 directores efectivos, 8 comisionados, 14 docentes, 1 supervisora y 1 administrativo, de los cuales 24 son mujeres y 3 hombres, (Rivera, 2023) con los que los educadores interactúan (cultura escolar) lo cual influye en los imaginarios que cada uno de ellos va creando y modificando sobre su rol y sus sentires.

Organización de la institución: Esta institución tiene como jefa a la Supervisora encargada, quien cuenta con un administrativo, no hay Asesor Técnico Pedagógico (ATP), mucho menos psicólogo o algún maestro o maestra de USAER[12], educación física o música, que pueda brindar apoyo a los docentes de esta zona, por lo que

[12] Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

los educadores tienen que cumplir todos estos roles que van influyendo en sus experiencias y en la construcción de su identidad docente.

El imaginario social es según Cornelius Castoriadis una construcción socio histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social 1989), en este apartado se aborda “el imaginario,” ya que es una forma de reflexionar sobre cómo ven al educador sus compañeros, la sociedad, su entorno inmediato y a partir de ello van reconstruyendo su identidad.

Actualmente, en esta institución se trabaja bajo la visión y misión creada por la profra. Juana Valera, docente con una larga trayectoria en el nivel y actualmente jefa de sector. La visión, con algunas adaptaciones es: *La supervisión escolar 023, es un espacio que brinda atención, apoyo, asesoramiento y acompañamiento a las escuelas de la zona, docentes, alumnos y padres de familia con equidad y pertinencia*. Por otro lado, la misión es: *El espacio escolar asegurará la calidad del servicio educativo a través de la gestión y apoyo del aspecto técnico pedagógico y garantizar el máximo logro de los aprendizajes educativos del docente y alumnos de la zona escola*r (Valera, 2023).

Enfatizándonos en lo que interesa rescatar de esta misión y visión, se realizó una observación en su contexto con el fin de conocer cómo son percibidos y tratados:

> La supervisora actúa de manera equitativa con todos, o sea, no, no marca diferencias entre uno y otro por la cuestión del sexo, es muy incluyente y siempre trata de que todos participen, pero cuando se trata de ir por unas sillas, si les pido directamente a los hombres que la apoyaran “A ver los caballeros, que se note esa caballerosidad”. (Observación, 2023)

Esta situación refleja lo que exponen en su misión, donde no crea estereotipos que excluyan a los hombres y causen discriminación, ya que se brinda por parte de supervisión, un trato equitativo para educadores y educadoras, lo que considero brinda mayor seguridad a los docentes hombres que forman parte de esta institución y que, por ende, repercute de manera positiva en su identidad.

La zona escolar cuenta con un grupo de difusión de información en WhatsApp, al igual que E1 tiene su propio subgrupo de su institución educativa, aparte de anuncios, algunas compañeras llegan a compartir memes, donde E1 y E2 se

involucran activamente. Durante las jornadas de observación se detectó que en esta institución se trabaja en equipo, por lo que el personal sea hombre o mujer puede integrar o sugerir actividades a los comités de acción social y de delegación sindical. El personal docente varía en edad promedio, donde la docente más joven tiene 26 años de edad y 3 años de servicio, la mayoría se ubica en los 35 a 45 años, con más de 10 años de servicio, algunas de ellas con más de 50 años de edad y unos 25 a 30 de trayectoria, es decir hay diversidad de edades, por lo cual los educadores muestran mayor seriedad con algunas compañeras, pero con quien tienen más confianza les hablan más coloquial y entre ellos mismos tienen mejor comunicación. Sin embargo, también se puede percibir cierto recelo y tensión con algunas compañeras por el trabajo dentro de la institución, así como descontento ante diferencias de opiniones. Por lo que, el imaginario de estas instituciones es, por una parte, estereotipado, ya que la sociedad, compañeros y algunos padres de familia tienen ideas preconcebidas de lo que es el preescolar, que solo trabajan mujeres, que cuidan a los niños y en otra, con sus compañeros la imagen que tienen de ellos es de apoyo, de respeto, de compañerismo, amistad, pero a la vez de competencia.

1.3.2 Situación actual de los educadores en preescolar

Por otro lado, también los 3 hombres que son parte de esta institución, tienen un peculiar papel en esta zona, los cuales sobresalen por diferentes situaciones, dos de ellos me están apoyando para realizar la investigación, estos docentes son: el profesor E2, E1 y E4 un compañero de la normal que está de practicante:

Los educadores E1 y E4, se encuentran en el preescolar “Benito Juárez” de Xothí fundada en 1985, actualmente de organización completa. El actor social E1 es director efectivo en esta escuela, ya que cuenta con la clave desde hace 2 años, llego a la institución en 2022 por promoción vertical, tiene una formación de Lic. en Educación preescolar intercultural Bilingüe otorgada por la Normal Valle del Mezquital en 2015 y cuenta con 9 años de servicio.

En cuanto a infraestructura, la escuela cuenta con baños para niñas y maestras y para niños y maestros, por lo cual no se muestra exclusión. Respecto a

organización, cuenta con 3 comités, quienes lo apoyan en las actividades de la escuela.

Tiene un plan de trabajo, donde su objetivo es: *Durante este curso escolar se promueva el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas con la participación de padres y madres de familia, comités, docentes y directivo, motivando y mejorando nuestra comunidad educativa*. Y su meta: Que *el 100% de los Niños y Niñas tengan las oportunidades necesarias para su desarrollo integral, motivando el 100% de la participación de docentes, directivo, comités, padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad educativa* (E1, 2023).

Por su parte, la escuela del educador E2 cuenta con baños para niños y maestros y otro para niñas y maestras, por lo cual no hay exclusión hacia su género, es unitaria y desde 2002 atiende la parte pedagógica, organizativa y lo administrativo como directivo, ya que es docente frente a grupo y director comisionado, lo cual influye en su identidad laboral.

En su zona E2 se involucra, incluso un evento que se volvió característico de la zona es la convivencia en el evento del día de la educadora donde llevan lo que han denominado “el botiquín de la zona”, en el cual se coordinan para llevar una botella que por lo regular dona E2 y desde ese momento se percibe un ambiente de relajo sano pero respetuoso; ya en el evento se puede ver que E2 se siente parte del grupo, convive y se muestra feliz.

Otra característica en la cual E2 ha contribuido por su peculiar forma de ser, es en la gestión de la “pecera del amor” que es una combi para algunas salidas, el personal de la zona la bautizaron con ese nombre peculiar y ha quedado como un código dentro de la zona donde lo usan a modo de sarcasmo, aquí podemos ver como E2 es visto como fuente de *poder simbólico* (Bourdieu, 2000) y liderazgo.

Por último, el docente E3 labora en una institución de la comunidad del Arenalito, en el municipio de Ixmiquilpan, perteneciente a la zona escolar 020, del sector 02, con cabecera en el mismo municipio. Su institución es bidocente y él es docente frente a grupo y director comisionado, además de ser delegado sindical, por lo que cumple distintas funciones. Al ser el único hombre que se encuentra en este

espacio, comenta le fue complicado adaptarse, lo cual abordaremos en el capítulo cuatro, referente a su identidad.

El análisis sobre aspectos coyunturales, ideologías, estereotipos y la historia del nivel de preescolar y sus docentes nos han brindado elementos importantes para comprender el sentido de pertenencia que han logrado construir los educadores con el preescolar indígena, desde su ingreso hasta la reforma actual de la *Nueva Escuela Mexicana*.

En este sentido, ¿Cómo impactan en su identidad docente los estereotipos de la historia del preescolar? ¿Cómo ha evolucionado su identidad a lo largo de sus experiencias? ¿Cómo se sitúan y sienten ante la nueva reforma educativa?, ¿Qué retos les presentan? Tenemos la gran oportunidad de contribuir a escribir una historia diferente para ellos, a partir del nuevo plan de estudios, mediante la difusión de su imagen dentro del nivel.

La idea si bien no es nueva, tiene sus lados positivos como el enfoque humanista y la visión de equidad, por lo cual este trabajo puede servir para la visibilidad del género masculino en el nivel, la disminución de la etiqueta de "sentido maternal" del preescolar y la proyección de un nivel educativo no solo como guardería, sino como un espacio de desarrollo de aprendizaje donde laboren hombres y mujeres por igual.

El contexto social, político y cultural hasta aquí analizado nos ha llevado a comprender algunas posibles causas del por qué es poco común ver a hombres incorporarse a preescolar, debido a que está lleno de estereotipos, estigmas y etiquetas, como la asignación de un rol "feminizado", idea tradicional que sigue limitando a hombres, porque tienen temor a ser juzgados por estar en estos espacios poco comunes para ellos.

Es importante y necesario revisar, conocer y comprender la parte histórica y el contexto donde se sitúa un tema de investigación, para diagnosticar los antecedentes que nos brinden un panorama del surgimiento y la evolución del fenómeno, para buscar concientizar sobre el estereotipo que causa crisis en su identidad, para contribuir a proyectar sus voces, en este sentido el reflexionar sobre la idea de *"el preescolar como imagen material",* nos permite comprender cómo ha influido en su sentir, actuar y cómo se refleja en su identidad docente.

CAPÍTULO II. LA GÉNESIS DE LA IDENTIDAD DOCENTE DEL EDUCADOR: EL IMPACTO DE SUS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

Somos seres individuales y sociales, que formamos parte de diferentes instituciones en las cuales estamos inmersos, desde nuestro nacimiento hasta la muerte. Y justamente con el nacimiento de cada individuo se va creando nuestra identidad, lo que aquí llamaremos génesis; se parte de la primera institución socializadora que es la familia, la cual no es estática, ya que si bien nuestra familia tiene ya institucionalizadas ciertas prácticas que nos transmiten incluso desde el vientre materno, en su mayoría se irán modificando a lo largo de la vida, en la interacción con otros grupos sociales de los que formemos parte.

La identidad es cambiante, sin embargo, también es probable que algunas prácticas transmitidas por nuestra familia desde el nacimiento en la dimensión personal permanecerán intactas, por lo que serán un eslabón para ir adquiriendo nuevos sentidos a través del tiempo. Por ello, para comenzar a hablar de la identidad de los educadores consideré importante partir de conocer cómo llegaron a ser docentes de preescolar y el impacto del acompañamiento de sus padres y primeros formadores, ya que simboliza el "origen", sus raíces, desde su historia de vida.

La reflexión de este capítulo se sustenta en la narrativa de los actores sociales que se recuperan a través de las entrevistas a profundidad por lo que se les comienza a dar voz a sus vivencias y se complementa el análisis de autores que se relacionan con estas ideas, desde el enfoque *Sociológico* para la categoría de identidad personal como Bourdieu y Foucault, por lo que en este apartado se retoman las categorías analíticas de: infancia, contexto familiar, escolar, sociocultural, vida escolar, y algunas derivadas como: Maestros ejemplares, actores clave, Socialización primaria, imagen de sí mismo.

En este sentido, es importante conocer la trayectoria de los educadores desde su génesis para comprender lo que Dubar señala como *la construcción de la identidad*, la cual expone, *se da en la medida que el individuo experimenta transformaciones en las relaciones sociales de las que forma parte* (Dubar, 2000), por lo cual desde su creación se han y seguirán adquiriendo significaciones de una forma continua, constante y permanente que son analizadas en este documento. El primer apartado

por analizar es la *infancia y juventud* de los educadores, que involucra la dimensión *personal* (que forma parte de la esfera individual) a la que Balderas (2014) refiere sobre identidad docente.

2.1 Una mirada al niño que llevo dentro

El elegir la docencia como carrera profesional es un gran desafío y compromiso y más en un entorno donde los estereotipos están impregnados en tu ámbito laboral, ante esto ¿En qué momento los actores sociales de esta investigación eligieron ser docente de preescolar indígena?, ¿Cómo se dio?, ¿la familia, la sociedad, la escuela influyeron?, en este sentido considero que el mejor punto de partida es conocer la génesis del educador.

Desde su concepción el ser humano se está llenando de información que escucha y al nacer se ve inmerso en un mundo de datos y códigos con significados diversos, que son transmitidos a lo largo de su vida, pero desarrollados con mayor intensidad en su infancia a través de la comunicación e interacción, mediante una red de socialización primaria (en este caso la familia) a la cual pertenece, de manera "naturalmente social". Por lo que, se desarrolla como un ser personal e individual, y a su vez como un ser relacional, es decir forja ambos procesos de forma simultánea, ya que no se pueden separar, tal como lo exponen Berger y Luckmann, (2001):

> "*Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva, en el cual se encuentra a otros significantes que están cargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a este como realidad subjetiva" (Berger y Luckmann, 2001, pág. 166).*

Con ello, reconocemos que la realidad subjetiva de cada individuo tiene impregnada una raíz cultural, desde sus primeras experiencias de vida que son desarrolladas en la familia y fortalecidas o modificadas en su interacción con miembros de otras instituciones en las que se desenvuelve como las educativas, religiosas y sociales, por lo que la familia se vuelve un dispositivo primario que influye en la identidad de las personas.

La etapa que mayor influencia institucionalizadora tiene en el ser humano es la infancia, por ser la primera en brindarnos las bases con la que nos vamos formando, es en ella donde tiene lugar la génesis de la identidad, la cuál se da a través de dos pilares de gran importancia: la familia y la escuela, tal como lo menciona el Instituto Nacional de Mujeres, "*es ahí donde se establecen los patrones conductuales que tendrán permanencia para toda la vida"* (Instituto Nacional de Mujeres, 2005), por lo que los primeros años de vida se vuelven fundamentales en el progreso de sus habilidades individuales y sociales, a través del lenguaje, observación e imitación.

En este sentido, E1 comienza narrando que su infancia se desarrolló por el año de 1992 en una familia nuclear con raices hñahñu, con padres profesionales que vivian en una comunidad indígena del municipio de Ixmiquilpan en el Valle del Mezquital:

> "Fui muy popular, gracias a Dios tengo unos papás que me quieren mucho… fui un niño muy chiqueado… me gustaba ir a mi preescolar porque las niñas me querían mucho (risas), tenía muchas amiguitas que se peleaban por estar conmigo y todo porque llevaba una lonchera de Hércules… yo entraba y me gritaban… ¡Ahí viene Hércules! (se muestra emocionado) Todavía las conozco, son de mi comunidad, las veo y digo se alocaban por mí esas chamaquitas (risas)… como te digo, mis papás me consentían mucho, si yo quería irme, me llevaban, y si no quería ir no me llevaba, yo mandaba, hacían lo que yo quería". (E1, 2022)

A partir de la narrativa de E1 se pueden retomar 2 aspectos, el primero es que su familia le ofreció un ambiente acogedor desde los primeros años, lo cual le creó confianza para desenvolverse con fortaleza en varios ambientes durante la infancia y como se pudo observar hoy en día este aspecto sigue reflejándose en su personalidad, es decir su primera institución le fue significativa, ya que le brindó una base sólida de seguridad para su inmersión en otras dimensiones, que desarrollaré en los siguientes capítulos.[13]

El segundo aspecto, refiere qué E1 también tuvo experiencias significativas desde temprana edad en el ámbito social educativo, con compañeras de clase que jugaron

[13] En los siguientes capítulos se abordará como esta seguridad y autoestima alta impactan en algunas decisiones de su vida durante el camino hacia la docencia y en su personalidad actual como docente del género masculino.

un papel importante en su seguridad, al decir comentarios y alabanzas como ¡*Ahí viene Hércules*![14], por lo que considero que el ambiente en donde el educador cursó su preescolar le proyectó emociones positivas que contribuyeron a ir construyendo su identidad y fortaleciendo su autoestima.

Esto es un ejemplo de que la influencia del medio ambiente sobre los alumnos es fundamental para su desarrollo y crecimiento, tal como lo expone Hoyuelos (2005) y parafraseando su idea menciona que es importante que exista una relación recíproca y complementaria entre el ser humano y el ambiente donde se desenvuelve, en la búsqueda de una relación respetuosa en la cual se sienta acogido, por lo que no solo está a cargo del docente sino de todos los que interactúan con él y a través de ella puede ir forjando su identidad. Es decir, sus compañeros también le proporcionaron riquezas en su edificación como ser social.

Al conjugar estos dos aspectos, podemos observar que ambas instituciones formadoras alentaron y reforzaron comportamientos de confianza y seguridad en el educador, la cual pudo asentarse de manera enérgica, debido a que estaba en una edad donde es sensible ante las visiones positivas o negativas que le proyecten (Alcántara, 2001), este caso fueron positivas mediante “risas y alabanzas” de compañeras, por lo que creció con bienestar emocional.

En un contexto cultural similar creció el actor social E2, en una comunidad indígena del municipio de Chilcuautla en el Valle del Mezquital, dentro de una familia nuclear extensa de origen hñahñu, con padres y hermanos que formaban parte del gremio magisterial, su infancia se desarrolla en los años 80:

> Recuerdo que era un niño siempre alegre, rebelde y desde chico siempre he tratado de ser responsable en todas las tareas que me ha encomendado… Uff, como todos quería ser grande, tener mis propias cosas y depender de mí mismo, por las circunstancias económicas, no tanto como pensando en una profesión, quería trabajar en algo, sobre todo que en mi caso, era el noveno hijo, pues imagínate y mi mamá ya era una persona adulta, lo que menos quería, era ser una carga más para ella. (E2, 2023)

[14] Personaje popular de caricaturas en los años 90

E2 muestra desde niño deseo por crecer y tener la oportunidad de apoyar económicamente a su familia, lo cual refleja mediante frases como: "*quería ser grande" "depender de mí mismo";* reflexionando sobre su discurso y lo observado quizás pensaba de esta manera porque amaba mucho a su mamá *"quien era mayor de edad"* y le afectaba verla cansada por tanto trabajar, aunado a que era el hijo menor, se pudo haber creado el imaginario de "crecer para apoyar a su mamá y no ella a él".

La infancia es la etapa ideal de la vida en que se debería establecer y fortalecer las bases de un bienestar emocional, para que el niño se identifique y disfrute su niñez, sin mostrar ansiedad por el futuro, como ocurrió con E2, sin embargo aunque pareciera que las adversidades pudieran haberle causado daño, su actual identidad muestra que no siempre es así y que estas situaciones vivenciadas en su infancia le favorecieron creando resiliencia a su personalidad, haciendo referencia a lo que Stefan Vanistendael (2002) señala cómo:

> No todo ser humano sometido a graves situaciones durante la infancia está condenado a convertirse en un adulto con diversas dificultades, ya que cuenta con capacidades recursivas que le permiten salir adelante y formar una vida coherente y llena de muchas oportunidades, siempre y cuando viva o se desarrolle bajo una mirada resiliente (Vanistendael, 2002).

Este proceso en el que se enfrentó a diversas adversidades no solo en lo familiar, sino en lo social como crisis económicas, inflación y desigualdad que afectaba a comunidades indígenas como a la que él pertenecía, lo ayudaron a ser más fuerte, responsable y autónomo, aspectos que hoy en día siguen impregnados en su identidad, ya que aparte de la docencia realiza diversas actividades económicas, entre ellas actualmente participa como regidor municipal, cuenta con un negocio propio y por periodos sale a los Estados Unidos a trabajar, aspecto que llama la atención, ya que a pesar de tener otras fuentes de ingreso económico, no deja de ser de su interés la docencia y quizá es porque también tiene un sentido de pertenencia hacia su contexto escolar.

Situación similar ocurrió con E3, E4 y E5, ya que la mayoría de ellos no contaban con capital económico suficiente en su campo familiar, sin embargo en lugar de

limitarlos, los motivo junto a su familia a que se esforzaran por crear oportunidades y abrirse ellos mismos caminos para acceder a una educación superior y sobresalir. El actor social E3 narra que su infancia se desarrolló en una comunidad indígena del municipio de Ixmiquilpan en el Valle del Mezquital hace 30 años por los años de 1993, dentro de una familia nuclear e indígena, de escasos recursos, pero trabajadora y educada, con sentimientos encontrados comenta que su infancia fue sencilla, humilde en un contexto sin tecnología, en el campo, pero feliz:

> En casa era travieso, tremendo… mi infancia era salir del preescolar, por mí no iban, a mí, me enseñaron a irme y a regresarme solito a la casa… lo que más me gustaba era jugar a la bicicleta, no tenía bici a los 4, 5 años… pero jugaba con una llanta de las bicis grandotas y me ponía a rodarla. (E3, 2022)

La infancia de E3 muestra a un niño feliz, libre, soñador, que aprendió a tomar cuidados y responsabilidades de sí mismo desde una edad temprana, por ejemplo ir y regresar solo de preescolar, ya que su contexto situado en una zona indígena se lo permitía y a su vez se lo demandaba, debido a que sus padres tenían la necesidad de trabajando gran parte del día.

Y aunque quizás no lo notaban con esta acción los papás de E3 desde su infancia lo prepararon para la vida, enseñándolo a cuidarse a sí mismo y a resolver problemas como aprenderse el camino de su escuela a su casa, lo cual repercutió en su identidad durante su formación y en la actualidad, ya que si algo lo distingue es su perseverancia por afrontar y buscar salir adelante en cualquier situación.

Otro aspecto que se detecta es el desarrollo de su imaginación a través del juego simbólico que realizaba, la curiosidad que le despertaba jugar con una bicicleta y cómo adecuó los recursos de su contexto para hacerlo realidad, favoreciendo en él la creatividad y es un ejemplo de lo que María Montessori (1949) promueve como: "*la imaginación no se vuelve grande hasta que los seres humanos, dados el coraje y la fuerza, los usan para crear"* de sus palabras y gestos a comentarme su experiencia sobre el juego, muestra la emoción que le provoca dichos recuerdos, además también fortaleció su perseverancia de luchar por lo que anhelaba, hoy en día es algo que lo caracteriza de luchar por lo que desea.

En cuanto al actor social E4 es un educador en formación del nivel de preescolar, el cual hace referencia que su vida comienza hace 28 años por los años de 1995, vivía dentro de una familia monoparental de parte de su mamá, en una comunidad indígena del municipio de Cardonal en el Valle del Mezquital, dentro de un contexto rural entre las montañas se va forjando la infancia del educador:

> Pues me gustaba jugar como que, al maestro… pero casi de jugar no, porque a mí como que me ha gustado apoyar más, porque vivo con mi abuelita… en ese tiempo, me gustaba ir más a leñar, no era tanto de jugar. (E4, 2022)

En un primer momento, E4 menciona que en su infancia no fue muy significativo el juego, lo que más recuerda es que se iba a leñar, es decir, ayudaba a su abuelita a cortar y recolectar ramas secas de árbol para llevar a casa y cocinar sus alimentos, por lo cual se puede percibir que su identidad personal de niño era la de ser colaborativo, trabajador y con un gran apego a la familia materna.

Esta parte de la colaboración es de suma importancia desde edades tempranas, tal como lo mencionan varios artículos, entre ellos retomo al sitio web de “Helen Doron” y parafraseando su contenido menciona que “los beneficios que aporta la colaboración de los niños en el hogar son: desarrollo de habilidades motoras, trabajar en equipo y apoyar, mejorar su autoestima, incrementar las habilidades organización, aumentar su sentido de responsabilidad, facilidad de instaurar hábitos, autonomía e independencia” (Helen Doron, 2022). Algunos de estos elementos se pueden ver presentes a lo largo de su vida y en la actualidad, que le han ayudado a afrontar diversas situaciones.

Otro dato importante es la frase “*jugaba como que al maestro”,* donde evoca uno de los pocos juegos que realizaba, por lo que se refleja lo que le fue significativo en su infancia, etapa en la que Super (como se citó en Macías et. al., 2019) señala se da la primera *“elección de fantasía”* hacia una profesión *(*de los 4 a 10 años), a través de los intereses y sueños de los niños y desde entonces E4 iba creando cierta vinculación por la docencia.

Se puede reforzar lo planteado con la idea de Sigmund Freud (1920) sobre: “*el juego de los niños está al servicio de la realización de deseos, la repetición observada en los mismos, se vincula directamente con el principio de placer*” (Freud, 1920), ya

que si tomamos en cuenta que E4 jugaba poco y partía de sus deseos, gustos e intereses, es muy probable que "jugar a ser maestro" le generaba cierto placer al que Freud refiere, donde repetía lo observado que tenía en su entorno y mostraba inicios de su interés por esta profesión.

Al profundizar en esta idea, comenta que jugaba con sus primos y hermanos a los maestros y que *"lo emocionante era cuando le tocaba ser el maestro, estar frente a ellos, estar corrigiendo, y lo más bonito era cuando calificaba porque me gustaba copiar la forma de la calificación de mi maestro de escuela"* (E4, 2022) por lo que podemos ver que en este juego disfrutaba sentir ser un maestro de verdad por lo que imitaba su actuar, curiosamente enfatiza mucho el placer que le provocaba el corregir y calificar a sus hermanos y primos.

Por lo que, E4 fue un niño colaborador, responsable, que desde su infancia realizó el juego simbólico de su futura profesión, que si bien pudo o no intervenir en su decisión por ser docente, de cierta manera estos comportamientos aquí formados iban constituyendo su identidad personal.

Finalmente, el actor social E5, es un educador jubilado que, durante su infancia vivió dentro de una familia hñahñu, limitado a las carencias económicas, en este primer apartado el educador menciona cómo era la vida de un niño de escasos recursos, por los años de 1960 en una comunidad indígena del municipio de Cardonal:

> …Casi no jugabamos, había más contacto con la naturaleza, pero finalmente crecimos ayudando a las labores de los hogares desde chicos, de niños, de acuerdo a la edad y a las posibilidades de uno. (E5, 2023)

En este relato podemos notar que E5 pertenecía a una familia indígena, educada con valores y normas tradicionales bien establecidas sobre el apoyo a las labores y necesidades del hogar, basada en el respeto a los padres y seguimiento de reglas donde tenia que "trabajar" por lo que se quedaba con pocas oportunidades de jugar, ante ello se fue formando y creciendo como un niño responsable, creando bases en la seguridad y fortaleza para afrontar situaciones adversas a lo largo de la vida.

En los elementos analizados se reflejan la importancia del involucramiento de ambos géneros en actividades domésticas para una equidad en el hogar, esto fue positivo para E5, porque se formó en una visión de equidad de género, al apoyar a

su familia siendo del género masculino, este fenómeno es a lo que Manuel Ribeiro (2004) señala como "*una mayor implicación de los hombres en la esfera privada del hogar doméstico"* (Ribeiro, 2004), lo cual le dio bases para no crecer con prejuicios sobre los roles de género, esto es un dato importante porque aprendió a tomar responsabilidades en casa.

Así mismo, a pesar de estar en una época, que Soledad Loaeza (1988) señala como: *La década donde el gobierno impulsó solo a la clase media, promoviendo aún más la desigualdad, autoritarismo y la opresión* (Loaeza, 1988) y de las precariedades de su contexto siempre buscó la manera de salir adelante y se fue formando como un buen ser humano, respetuoso, con una identidad personal ejemplar que sigue reflejando hoy en día.

En conclusión E5 creció sin tomar en cuenta las etiquetas de la sociedad sobre las funciones estereotipadas del rol del género masculino y femenino, esto es relevante, ya que en los años 60 el país vivía en un ambiente de autoritarismo y machismo, sin embargo él marcó una diferencia y por iniciativa propia y empatía se involucró en labores domésticas, lo que repercutió para crecer con una visión de equidad de género y que más adelante tuviera la seguridad de estar en un espacio estereotipado para mujeres sin sentirse incómodo.

Con lo analizado en torno a la niñez de los educadores podemos reflexionar que las diversas experiencias que vivieron en la infancia los fueron formando con una autoestima adecuada para su desarrollo, ayudándolos a ser autónomos, seguros y responsables de sí mismos, perseverantes y como motivación para ser resilientes. Ante ello, ¿Cómo influyó la primera institución formadora en la construcción de la identidad personal del educador? ¿Qué caminos marcaron las familias de los educadores desde su infancia a través de la institucionalización?.

2.2 La Familia marcando el camino a seguir

Todo individuo forma parte de *instituciones*, que son grupos conformados por personas con ideologías y costumbres en común, que buscan instruir o enseñar lo que ellos saben y creen es bueno, a las siguientes generaciones para la preservación de las mismas. En palabras de Max Weber "*una institución es una*

organización y reagrupamiento de acuerdo con las orientaciones de acciones comunes de individuos o grupos... que comparten reglas establecidas racionalmente" (Weber, 1997).

Estos grupos con sistemas de organización preestablecidas son comunes en nuestra vida, desde la familia, hasta un equipo de fútbol del que se es parte, una iglesia, entre otros, pero sin duda la más simbólica es *La familia*, el espacio donde crecemos y socializamos más tiempo.

Nanda Serena define a la familia como: *organización social con una estructura que ocupa un lugar en la sociedad con funciones de crianza, cuidado de las nuevas generaciones, cuidado de las viejas generaciones, construcción de identidad individual y reproducción de una identidad social* (Serena, 1980). En otras palabras, la familia es el lugar social, espacio o grupo principal e institucionalizado en el que el niño va aprendiendo a través de lo que observa e imita, como desenvolverse en la sociedad.

Desde el nacimiento nos desarrollamos dentro de una familia conformada por figuras de autoridad, en la mayoría de ellos los padres, con reglas, normas, costumbres e ideologías preestablecidas listas para transmitirlos a los hijos a través de la institucionalización, o dicho de otro modo a través de la interacción y enseñanza de lo que ellos consideran ideal, por lo que la familia se convierte en lo que Berger y Luckmann (1993) denominan como la *socialización primaria*.

Es importante retomar el análisis del papel de la familia en los educadores para comprender cómo y desde dónde contribuyeron a las bases de la identidad gestada en la etapa infantil, se pudo observar a través de la narrativa que la *familia* fue un gran pilar en este período desde dos ángulos, uno desde la influencia de la docencia como tradición familiar y otra como motivadores naturales para tener una profesión.

2.2.1 Identidad docente como tradición familiar

Un factor influyente en la identidad es el tipo de ambiente que le propicia al individuo la primera institución socializadora que es la familia y al estar en contacto con elementos de este entorno se van apropiando de algunos elementos, por ello es común ver que algunos hijos siguen el camino de sus padres y terminan realizando

la misma profesión que ellos como primera, única o última opción. El contexto familiar de E1 representa uno de estos casos, ya que sus padres son maestros jubilados, pero en ese entonces su papá era docente de primaria indígena y su mamá de primaria general, de manera textual comenta cómo era vivir en un contexto de maestros:

> Cuando salían de la escuela e iban a comprar la fruta, nosotros íbamos atrás (del carro) y ellos iban platicando los detalles que tenían con los padres de familia…recuerdo sus palabras: "fulanito hizo esto… ¿Cómo lo puedo resolver? ... mi papá es muy inteligente (lo dice muy orgulloso) ha tenido más experiencias de vida y le decía a mi mamá cómo hacerle…entonces de alguna manera, nosotros como niños íbamos escuchando e íbamos este aprendiendo. (E1, 2022)

A través de su relato podemos ver que la familia del actor social E1 tuvo un rol fundamental e influyente desde su infancia en su identidad docente, porque sin percatarse a través de pláticas frecuentes sobre diversas situaciones de sus trabajos lo fueron contextualizando sobre cómo es el entorno escolar, lo cual de cierta manera terminó influyendo para que se relacionara con esta carrera, haciendo referencia a lo que Emilio Tenti denomina *"herencia docente"* (Tenti E. , 2005), donde hace alusión a la presencia de familiares vinculados a la misma profesión, de manera textual menciona:

> Cuando la transmisión de ciertas características básicas de un oficio (modos de ver, de valorar, de sentir, de hacer, etc.) se realiza de una generación a la otra a través de la experiencia relativamente cerrada y "privada" de la familia, adquiere ciertas formas que la vuelven extremadamente poderosa (p.64).

En este sentido, "las pláticas de sus padres" y quizás de su familia, quién en su mayoría son maestros, aunado a otras actividades como verlos realizar materiales en casa, planeaciones, canciones o el acompañarlos alguna vez a sus escuelas, entre otros aspectos le brindaron elementos que lo fueron acercando y creando sus primeras ideologías sobre la docencia desde su ambiente familiar, es decir sus primeras percepciones *"heredadas"* sobre los mecanismos del oficio docente.

Por lo que la familia de E1 ha sido un dispositivo primordial para la construcción de su identidad, de las cuales recibió ideologías, perspectivas de formas de hacer las cosas, pautas de conducta, como lo expone al comentar que:

> En mi cultura familiar estamos acostumbrados que los hombres siempre tienen que ver por el bienestar de la familia. (E1, 2022)

Este aspecto social en cierta forma ejerció un control en la toma de decisiones del educador desde su infancia, al sentir que debía tener una profesión para velar por su familia, contribuyendo a lo que Berger y Luckmann (1993) señalan como: "*El mundo institucional que nos transmiten (en la mayoría los padres) ya posee el carácter de realidad histórica y objetivada, donde el proceso de transmisión no hace más que fortalecer el sentido de realidad de los padres"* (Berger y Luckmann, 1993). Los papás lo educaron con ideologías con las que ellos crecieron influenciados por costumbres y tradiciones familiares y de cultura hñahñu, como el estereotipo, de que el hombre es el responsable de la familia, por lo que se le impregnó desde su infancia, el rol cultural de ser "el hombre de la familia, que asegure su bienestar" y así se visualizó siguiendo el ejemplo y encomienda de su papá.

Con todo ello podemos ver que el actor social E1 pertenecía a una familia de maestros donde había mucha unión familiar y de cierta manera lo consentían por ser el único hijo hombre, pero también se le educaba para velar por su familia, por lo que desde pequeño se fue formando como un ser responsable, seguro de sí mismo que tenía que ser fuerte para él y su familia, es decir fueron un gran factor en la influencia de la construcción de la personalidad asertiva desde la infancia del educador.

El actor social E2, como ya lo mencioné previamente es un docente con una familia numerosa, la cual era parte del magisterio, en los tiempos que uno podía ingresar por plazas "heredadas", hace referencia que toda su familia formaba parte del sistema educativo:

> Mi mamá era ecónoma, mi papá y hermanas maestros, me motivaban con lo típico ¿no?, de échale ganas, no seas burro…,y sobre todo quería dejar de ser una carga para mis papás, no depender de nadie. (E2, 2023)

En el discurso puede verse resaltada la frase de “échale ganas, no seas burro” que su papá le decía, que si bien puede parecer ofensiva, era parte de su cultura familiar, era parte de la forma como fueron educados y buscaban apoyar a sus hijos, además por la buena autoestima que tenía no le afectaba, sino que lo motivaba para salir adelante.

Así mismo podemos conectar con la frase recurrente de “dejar de ser una carga para mis papás”, “no depender de nadie” que el mismo se decía como incitación a independizarse, por lo que se observa que las condiciones económicas de estar en una familia numerosa influyeron fuertemente para crecer con una ideología de superarse y de buscar mayores ingresos económicos. En esta parte de la narrativa un aspecto visible es el entorno en el que se desenvovía, el cual era un ambiente de maestros, ya que su papá era docente, sus hermanas mayores igual.

Al analizar ambas narrativas, podemos ver que E1 Y E2 cuentan con familia docente, por lo que está inmersa la categoría de *Herencia*[15], ante ello Tenti menciona que al formar parte de una familia donde hay docente, el contexto puede contribuir a ir familiarizándose, conociendo términos y estilos de trabajo e incluso a irse identificando y creando ciertas preconcepciones sobre esta labor, que más adelante influyen en su actuar como docente. E1 observaba a la docencia como un trabajo que disfrutaban en casa.

Por su parte E2 visualizaba la “Herencia de la docencia” como una oportunidad de acceso a un ingreso económico seguro, motivado por comentarios familiares, lo que Alejandra Birgin (1999) señala como un *posicionamiento sobre seguridad laboral*, es decir desde ese momento ya buscaba un capital económico estable que le permitiera tener la certeza de tener un ingreso que le permitiera escalar a otros espacios.

2.2.2 La familia como sistema de motivación

Nuevamente retomo a E1 en este apartado ya que, a pesar de entrar en la categoría de Herencia familiar, su familia también se volvió un dispositivo clave desde su

[15] Herencia según la RAE: “Rasgo o rasgos morales, científicos, ideológicos, etc., que, habiendo caracterizado a alguien, continúan advirtiéndose en sus descendientes o continuadores

infancia y a lo largo de su vida, lo cual lo impulsó a estudiar y cursar una carrera, para no fallarle a sus padres quienes siempre lo motivaron:

> Mi mamá siempre me decía que tenía que tener una profesión, "ser ingeniero o licenciado, lo que tú quieras, pero sé algo", a lo mejor algún estatus que tiene, o no sé, incluso me cantaba la canción "E*l nene qué quiere ser de grande"*, es como rock… pues esta parte me llevo a cumplir, porque en algún momento si íbamos fallando, pero tus papás te motivan no les puedes fallar. (E1, 2022)

En un primer momento, podemos visualizar que la familia de E1 ya tenía un estatus de lo que su hijo tenía que lograr, quizás no una profesión específica, pero si tenía que tener alguna carrera o al menos eso es lo que él piensa y sentía, porque siempre le comentaban "sé lo que quiera, pero sé algo", por lo cual siempre lo impulsaron y encaminaron hacia su superación personal.

Algo lo motivó a seguir adelante, ya que en la adolescencia tuvo una crisis identitaria y a pesar de tener buena autoestima y seguridad pudo caer, sin embargo, la fortaleza y apoyo de su familia lo motivaron a seguir adelante y refrendaron la importancia del gran papel que estaban realizando en su vida, tal como lo señala Francisco Herrera, Ramírez y otros (2004), donde aseguran que "*estos roles posibilitan construir vínculos emocionales, creando en ellos mismos una seguridad y autoconfianza en relación con el entorno social*" (Herrera et. al., 2004).

~~L~~a familia se volvió un dispositivo de apoyo desde la infancia del educador, la cual fue importante para el desarrollo positivo de su identidad e incluso en momentos adversos lo rescataron y finalmente, también podemos analizar que su mamá es el principal agente clave que influyó en la construcción de su identidad, motivándolo con su canción que se volvió una epifanía en su vida, le fue significativo y lo empleo como instrumento de apoyo en los momentos de crisis; de cierta manera esto proyecta la idea de que los padres de familia y la sociedad regularmente tienen estatus establecidos que se intentan alcanzar o superar ante la modernidad, ya que mide el crecimiento del ser humano mediante los logros que pueda tener.

Situación que, aunque de diferente manera también se percibe en el actor social E3, quien en unas condiciones económicas más limitadas y con padres que no

tenían una profesión, pero sí un gran amor por su hijo, lo apoyaron siempre y trabajaron para que pudiera superarse:

> Siempre hubo apoyo de mi familia, en los pocos ratos, a lo mejor en las tardes porque la mayor parte del tiempo, pues ellos trabajan en el campo, era muy rara la vez de que nos ponía atención (…) pero recuerdo bien que mis papás siempre me decían, estudia, si no quieres terminar como nosotros. (E3, 2022)

A partir de esta narrativa se puede ver que, aunque era una familia trabajadora del campo lo motivaban para ir más allá de los oficios que realizaba en casa, querían que tuviera un destino diferente, mejor, que superara lo que ellos hicieron y no sufriera de tantas carencias, jugando así un rol fundamental al que Lissen Sánchez refiere*: "la familia tiene entre otras funciones, la de colaborar y favorecer el proceso, la toma de decisiones"* (Sánchez, 2003).

En este sentido se comprende que para el actor social E3 los padres se constituyeron desde su infancia en un referente de vida positivo, favoreciendo, motivando e impulsándolo a construir y luchar desde niño para tener una profesión, por lo que es notable que un buen apoyo de la institución del campo familiar ayuda a un buen cimiento de la dimensión de la identidad personal y su proyección futura hacia una profesional.

~~N~~o solo los padres profesionistas pueden brindar un apoyo a sus hijos, no importa la clase social, si se tiene la intención se puede lograr, como los papás de E3 quienes son de origen hñañhu y siempre se esforzaron por trabajar y aunque sacrificaron tiempo con su hijo, brindaron recursos y apoyo emocional para que continuara estudiando.

Respecto al actor social E4, creció en una comunidad indígena del Valle del Mezquital en el año 2000, tenía mayor vínculo con la familia de su mamá y como ella trabajaba, vivía con su abuela, quien lo apoyaba y motivaba anímica y emocionalmente para seguir estudiando:

> Por parte de mi papá no tengo comunicación… porque mi mamá me decía que nos abandonó (pausa) y me ponía triste (se percibe nostálgico)… pero mi mamá, mis tías, tíos me han dicho que le eche muchas ganas, también

> tengo un medio hermano que se fue a Estados Unidos y me apoya económicamente. (E4, 2022)

Aquí podemos notar que forma parte de una familia monoparental, por mantener solo relación con la familia de su mamá, ellos toman un rol importante al brindarle apoyo económico, pero sobre todo emocional, por lo que retoma y tiene presente los consejos que le brindan, los cuales lo han fortalecido, ayudándole a enfrentar las adversidades para seguir luchando por lograr sus sueños, ya que lo motiva ser "el tercero de la familia con licenciatura" y de los pocos de su comunidad.

Es decir, E4 tuvo una familia que si bien no estaba del todo junta, a su manera y bajo sus usos y costumbres no lo dejaron caer y lo impulsaron a seguir adelante cuando no contaba con recursos económicos buscaban la forma de brindárselos, cuando no tenía ánimo de seguir estudiando lo fortalecieron y se volvieron fundamentales en el logro que está por realizar, sobre todo su abuelita quien lo cuidó y motivó siendo actor clave en su vida.

En un contexto totalmente distinto, el actor social E5 menciona que es parte de una familia humilde y numerosa del Valle del Mezquital con padres de origen hñañhu que vivían dentro de un contexto indígena con costumbres y tradiciones propias que le fueron transmitiendo y donde era complicado poder estudiar:

> Somos una familia humilde de escasos recursos, somos siete hermanos, mi papá siempre trabajaba en el campo y le ayudábamos … mis papás me mandaban, pero no sabían apoyarme con las tareas, porque no sabia leer… (E5, 2023).

Y aunque de manera textual no menciona mucho a su familia, si se ve inmerso el rol que estos tenían en la vida del educador y con ello podemos reflexionar que no es que su familia no lo quisiera apoyar en las cuestiones educativas, sino que, en los años 60, la educación apenas comenzaba a ser obligatoria, no había gran cobertura, los padres aún eran analfabetas y no estaban informados sobre su importancia, por lo que, se preocupaban más por retomar su apoyo para labores del hogar o buscar recursos económicos para sus gastos en necesidades de alimentación, dejando un poco de lado lo educativo.

Su familia y comunidad por ser de clase baja estaba limitada, por lo tanto, lo limitaban en su acceso a la educación, alimentación, cosas materiales, por lo que le tocó una infancia en un contexto desigual. Pero a pesar de las dificultades y de no contribuir totalmente en el impulso de su formación académica, si lo hicieron en la educación y lo formaron como un hombre con valores y principios que respeta y se involucra en las actividades del hogar, sin distinguir género, ese es el gran legado que le aportaron y que es parte de su identidad.

Tras lo analizado en este apartado se observa que las 5 familias de los actores sociales se ubican en comunidades Indígenas del Valle del Mezquital y en su mayoría son de escasos recursos, 3 son de familias agricultores sin profesiones, uno de ellos no contó con el apoyo de su padre y está por culminar la carrera, por lo que a pesar de sus condiciones económicas esto no limitó a sus familias a no apoyarlos, sino al contrario siempre buscaron la manera de motivarlos como a E3 y E4 para tener una profesión, por lo que los formaron como personas fuertes y colaborativos como en el caso de E5, así mismo por el otro lado hay dos familias docentes con los cuales se hace referencia desde dos ámbitos diferentes a la influencia de cómo influye la herencia de la profesión en su identidad.

Y como bien lo vemos algunos tuvieron condiciones más favorables que otros, lo que refleja que como lo menciona Bourdieu (1977) cada agente social ocupó un lugar diferente en el campo social dependiendo del capital económico y cultural que poseían y aunque para algunos fue una infancia limitada sus familias fueron en todos los casos una gran red de apoyo, que a pesar de ser desigual intervinieron de forma favorable, para reducir esas brechas y contribuyeron así a impulsar la construcción de bases sólidas de su identidad desde la motivación.

2.3 El Educador en su Formación Básica

Es durante la infancia y juventud donde los educadores cursaron la educación básica, la cual correspondió desde el preescolar a los 4 años, pasando por la primaria, secundaria y hasta el bachiller a los 18 años, por lo cual la escuela es considerada la segunda institución formadora más influyente en la vida del individuo, solo después de la familia, ya que en ella se pasa gran parte del día y de la vida

(aproximadamente 15 años); por lo que en este espacio se comparten interacciones con compañeros y maestros quienes también intervienen en el desarrollo de ideologías sobre la escuela y su identidad personal y que sin duda influyen para la toma de decisiones sobre su formación profesional y el actuar en ella.

La escuela como institución puede entenderse como el:

> Lugar de convivencia social que se encarga de transmitir formal e informalmente reglas, normas, hábitos, habilidades cognitivas, tales como la lectura y la escritura, así como destrezas verbales y mentales, discursos, prácticas e imágenes de la naturaleza y la sociedad, se encarga de producir y reproducir un orden y una disciplina de una generación a otra… se integra de diferentes espacios y tiempos distribuidos racionalmente con finalidades específicas (Delval, 1991).

La escuela como institución es un lugar normativo que forma e institucionaliza, por lo cual le implica seguir nuevos roles, normas, ideales, aprendizajes legitimados por el estado, los cuales se fusionan o confrontan con lo que ha aprendido en casa y el entorno donde se desenvuelve, para así seguir reconstruyendo su identidad.

Los educadores mencionan cómo vivieron su proceso como estudiantes desde preescolar hasta el bachiller, donde se detectan posibles momentos y actores claves que pudieron repercutir en su identidad actual como educador, de acuerdo a lo encontrado en su narrativa se divide en dos apartados, experiencias negativas como ejemplo de superación y experiencias positivas con maestros ejemplares.

Parto de recordar el contexto político e histórico en el que los actores sociales cursaron su educación básica, para comprender a través de visualizar el tiempo y espacio en el que se encontraban, la razón o relación con los acontecimientos que vivieron, E5 curso su educación básica por los años de 1965 a 1980, mientras que para E1, E2, E3, E4 transcurrió por los años de 1980 a 2018.

Algunos desde preescolar y primaria cursaron en el sistema indígena, telesecundarias y COBAEH. En estos años se desarrollaron diversas reformas como la educación técnica donde su prioridad era producir, la educación por competencias, pasando a la educación tecnológica, el ANMEB, la RIEB y la Reforma Educativa de 2017 junto al Pacto por México, donde después de buscar la

alfabetización se abrió camino a la modernización del país, pero se fomentó la educación basada en las competencias, por lo que en su mayoría se formaron bajo este enfoque que institucionalizaba la escuela y era exigido por el estado, desarrollar a los profesores.

2.3.1 El buen maestro: un ejemplo a seguir

Curiosamente la mayoría de los educadores tuvieron experiencias positivas que les resultaron significativas al menos con un docente durante su formación, por lo cual pudo haber influido como motivación y como ejemplo a seguir no solo como estudiante, sino en varios aspectos de su vida y que influyeron en fortalecer su identidad de estudiante.

Partiendo de la idea de maestro ejemplar, Silvia López señala que *los docentes que conservan cercanía afectiva con los estudiantes, expresan un gusto por enseñar y gozan de capacidades para enfrentar exitosamente las dificultades pedagógicas* (López, 2010), en este sentido más que una buena pedagogía y tomando en cuenta lo expresado por los educadores se considera ejemplar aquel que brinda acompañamiento, motiva y enseña a ir más allá.

E1 hace referencia que fue bonita su educación primaria *…"me enseñó a ser valiente, a ser fuerte, a ser responsable"* (E1, 2022) lo cual le fue significativo ya que aprendió a ser autónomo, viajar de una comunidad a otra para ir a la escuela y por la forma en que lo expresa se puede ver que se empezó a inclinar por el nivel primaria, que fue en un principio su opción formal al decidir ser maestro, sumado a que sus papás eran de este nivel.

Por otro lado, en secundaria recuerda mucho a un maestro en especial:

> …Me ayudó mucho un maestro, él nos decía, "deben de aprender un oficio"… creo que hicimos un experimento de energía eléctrica y de ahí me gustó… (E1, 2022)

Podemos ver cómo la escuela con enfoque técnico y su maestro en especial impactaron en el educador como motivantes para querer aprender oficios productivos, situación que también expone en el bachiller donde eligió la carrera técnica de informática, pero lo relevante es que su maestro fue fuente inspiradora

en su mentalidad para querer aprender a realizar múltiples oficios, que hoy en día aprovecha para realizarlos en su institución, al ser director no solo gestiona, sino que también apoya a su comunidad educativa. Es decir, el maestro influyó de manera positiva sembrando la semilla de la preparación.

Así entonces la figura del maestro, cuando es desempeñada con pasión se transmite a los alumnos y se constituye en un referente de superación para el educador desde su educación básica, situación similar ocurrió con E4:

> En el bachiller encontré un maestro igual de formación cívica y dije: ¡yo quiero ser como usted!. (E4, 2022)

En este caso se percibe que E4 recuerda con afecto a un maestro del nivel bachiller, del que comenta le gustaba su forma de dar clases, tanto que se visualizaba como él, ya que sentía amena su clase y la disfrutaba, lo que provocó que le gustara mucho esa materia y en su momento quisiera ser docente de esa asignatura. Lo hasta aquí analizado hace notorio que el contar con maestros ejemplares a lo largo de la formación escolar de los educadores influyó como experiencia positiva que motivaron y de cierta manera influyeron en la toma de decisión de ser docente.

El actor social E5 cursó su educación bajo las reformas de descentralización educativa y el plan de 11 años en los 60 y 70 en un contexto donde lo que el gobierno buscaba era alfabetizar y “castellanizar” a la población, como él mismo lo expone, argumenta que en esos tiempos no tenían muchas oportunidades de estudiar, no cursó preescolar y solo hizo la primaria, por falta de cobertura en su comunidad y escasos recursos económicos:

> Tengo buenos recuerdos de mis maestros de primaria y telesecundaria, probablemente sea eso que haya influido, no tengo ni un mal recuerdo con ellos, pero no fui a primaria indígena porque solo había general. (E5, 2023)

En este caso el educador hace referencia a que tuvo una estancia armónica dentro de sus escuelas, donde aún mantiene buenos recuerdos de sus maestros, a pesar de ser una época de conductismo donde muchos maestros eran demasiado estrictos, él tuvo la fortuna de coincidir con docentes que le dejaron una buena experiencia, lo que quizás fue un factor que influyó, para que, aunado a la necesidad

de tener solvencia económica, determinaron que se encaminara a querer ser maestro.

Por su parte E3 vivió una experiencia significativa en su primaria, impulsada por un buen maestro, que hizo despertar el interés por la docencia y a ir fortaleciendo su autoestima y perseverancia:

> Al final del ciclo escolar de primer año, el maestro que teníamos hizo una obra de teatro y eso me marcó mucho y más porque fue de un cuento que nos leyó el maestro, se llamaba la hija del Rey, lo protagonizamos en una clausura... yo siempre quise ser el rey y se me dio… fui el Rey…tengo una foto de esa protagonización, pero estoy llorando y me cuenta mi mamá que fue porque me lo tomé muy a pecho de sobreproteger a la hija del Rey, porque se trataba de que la llegaron a robar, pero no dejé que se la llevaran. (E3, 2022)

Ante esto se comprende que su maestro fue ejemplar y supo cómo atraer su atención, lo hizo reflexionar y en cierta medida lo motivó a querer seguir su ejemplo y ser maestro como él, incluso en *primaria indígena* que era su primera opción, es decir provocó su admiración y se volvió agente clave en su historia de vida y en la construcción de su identificación con la docencia.

Esta experiencia fue muy positiva para su persona, lo cual resalta sus ganas de querer sobresalir, ser de los líderes, dirigir, coordinar y lo logró con la obra:

> Siempre le decía a mi papá y mamá, quiero algún día estar en el foro… yo veía a mis compañeros de quinto y sexto que se subían al templete y le llamaban foro y yo decía quiero también estar en el foro, pero nunca me imaginé que ese día iba a llegar cuando hicimos la obra, pero me quedaba la espinita de estar detrás de un micrófono. (E3, 2022).

Su educación primaria le fue significativa y la disfrutó, con ello pudo desarrollar varias habilidades y emociones, que lo motivó y aumentó su seguridad, las cuales hoy en día siguen siendo parte de su personalidad y como educador, reflejando que las buenas experiencias y maestros ejemplares en la escuela, dejan huellas positivas que motivan a ir creando sentido de pertenencia e identidad con la docencia.

2.3.2 Experiencias escolares que impulsaron su superación

Las experiencias educativas en la escuela repercuten tanto de manera positiva como negativa en el niño, de ahí la importancia de que en casa se le hayan ofrecido oportunidades que le permitieran fortalecer e impulsar su autoestima y resiliencia ante el posible enfrentamiento de momentos adversos en las instituciones y aunque este espacio debe ser un lugar seguro que estimule a mejorar la calidad de vida, por diversos factores internos y externos también se puede volver una barrera.

En este apartado se comparten algunas experiencias de los educadores dentro de las escuelas de educación básica que cursaron, que, si bien no fueron una tortura, si se volvieron complejas; les causaron problemas y dificultades que desencadenaron en crisis emocionales e identitarias, pero que como guerreros supieron afrontaron y recuperarse para poder seguir el camino hacia su formación profesional.

Aunque E5 hace referencia que, a pesar de tener buenos maestros, también enfrentó una situación adversa después de la primaria:

> Buscamos las oportunidades de ir a la escuela, yo estudié hasta la primaria nada más porque no había recursos, hasta que hubo una telesecundaria por mi pueblo, es cuando volví a ingresar. (E5, 2023)

Este fue un momento coyuntural que hace referencia a la falta de cobertura de instituciones en las comunidades indígenas por parte del estado en esos años, a la cual María De Ibarrola señala como uno de los grandes problemas de educación en el país (De Ibarrola, 2012), por un momento este acontecimiento interrumpió su formación académica, pero no lo detuvo y con perseverancia e iniciativa propia buscó la manera de seguir estudiando e ingresar a la telesecundaria.

Con ello podemos ver que E5 consideraba que la escuela era el mejor espacio para tener una mejor calidad de vida y siempre persiguió ese camino y aunque las condiciones se complicaron un poco, supo esperar su momento y con esfuerzo y dedicación personal continuó su camino escolar, lo que hace referencia a que tenía una identificación y sentido de pertenencia con la escuela.

Por otro lado, en un tiempo totalmente diferente el actor social E1 menciona que en su etapa como estudiante vivió una montaña rusa de situaciones, en preescolar y

primaria era curioso, le gustaba explorar y conocer cosas nuevas, curso una secundaria reconocida y de difícil acceso, participaba en danza y aprendió varios oficios y más que responsable siempre fue sobresaliente en los exámenes durante el bachiller, solo estudiaba un tiempo antes y lograba salir con buenas calificaciones. Una epifanía que vivió durante su primaria y considero influyó en su identidad, es el momento en que enfrentó a un profesor:

> Una vez en 4° de primaria, el maestro tenía sueño y llegué a decirle "es que usted tiene que ser crítico, analítico y reflexivo" … Y el maestro se quedó, así como ¿Y este de dónde lo saco? y ya me dijo y tus papás ¿A qué se dedican?, ¿son maestros? y de ahí el maestro no me quitaba los ojos de encima. (E1, 2022)

A la edad de 8 años E1 fue capaz de percibir y poner en práctica en el contexto exacto patrones docentes de casa, por lo que pidió a un docente ser "crítico, analítico, y reflexivo", lo que hace referencia que estaba familiarizado con esos términos, ya que previamente tuvo la oportunidad de escucharlos en su contexto familiar con sus papás y comprenderlos. Con los cuales fue relacionándose, familiarizándose y quizás inconscientemente aprendiendo algunos conceptos del lenguaje profesional de la docencia que posteriormente expresó de manera argumentada y con seguridad en su escuela.

En este sentido, se puede ver reflejado de manera clara lo que Tenti señala como: "*los estudiantes magisteriales resocializan la profesión durante su formación académica, es decir lo que aprenden del quehacer docente en su entorno familiar privado, dada la endogamia profesional"* (Tenti, 2005).

Por lo que al conjugarse el ambiente social en el que estaba y la motivación que observaba de sus padres por su profesión le permitieron poner en práctica durante su formación académica básica algunos términos que aprendió y sobre todo comprendió de su entorno familiar privado desde la docencia, lo cual influyó aún más a aumentar su seguridad personal.

Este proceso se da en un contexto escolar del ANMEB que apostaba por la educación basada en competencias, de ahí su discurso de "ser competente" que mencionó al docente. En este contexto se evaluaba más con un examen, como *él*

mismo lo expone "con un examen lograba pasar, aprendí a estudiar con fichas" (E1, 2022) su escuela mediante pruebas estandarizadas lo fue preparando para afrontarlos a lo largo de su vida y contribuyó aún más a impulsar su identidad como persona competente y eficaz.

Por su parte el actor social E4 narra que en la escuela fue un niño tímido, característica típica de la región hñañhu del Valle del Mezquital aunado a la ausencia del padre antes mencionada, por lo que no era un niño "destacado" y dejó la escuela en algunos momentos:

> En la primaria te hacían leer muy rápido, por minutos porque te iban a llevar a unos concursos a participar… también en escoltas, himno nacional y los maestros si nos enseñaban la lengua indígena. (E4, 2022)

El actor social E4 es el más joven y cuando cursó nivel básico de educación el sistema educativo se encontraba bajo el contexto político de la RIEB y la Reforma Educativa de 2012, donde el enfoque por competencias tuvo gran auge, por lo que a los alumnos se le formaba mecanizándolos para memorizar y reproducir exámenes, como él mismo lo menciona "nos hacían leer muy rápido" pero ¿realmente les era significativo y comprendían?, es quizás esta la causa de que ahora le cueste un poco comprender las lecturas que le dejan en la normal, como él mismo lo expuso en otro apartado, lo cual tendrá que trabajar para transformar y que esto no afecte su práctica.

Y a pesar de las dificultades que enfrentó señala que le gustaban los libros de antes y que sus profesores si le enseñaran la lengua hñahñu, lo cual fortaleció su identidad cultural, por lo cual actualmente la habla y comprende; y es quizás un factor que determinó que se haya inclinado por el sistema indígena. Así mismo hace referencia que en la primaria y en la secundaria descubrió un gusto que influyó en su trayecto escolar y por ende en su identidad:

> Teníamos que caminar una media hora para llegar a otra comunidad que se llama Puerto Juárez, donde cursé la Secundaria… allí me gustó la materia de Formación Cívica y Ética y los profes eran relajados, te comprendían. (E4, 2022)

Fue un gran reto para él cursar la secundaria, porque no había cobertura, por lo cual tuvo que migrar a otra comunidad para poder seguir estudiando la telesecundaria, pero fue una decisión importante, ya que ahí descubrió que le agradaba la materia de formación cívica y ética, porque le gustaba la dinámica de trabajo con los docentes, en los que encontró empatía y una red de apoyo.

Otro aspecto a rescatar es que cursó su preescolar y primaria en un sistema indígena el cual a través de sus experiencias reforzaron su identidad hñahñu previamente establecida desde casa con su abuela, lo cual pudo haber influido para que más adelante se motivara a ingresar a estudiar en este nivel, es decir, sin darse cuenta formó parte de este sistema como alumno y ahora estará del otro lado como profesor, para volver realidad lo que en algún momento fue solo un juego:

> Recuerdo la forma cómo calificaba el maestro, me gustaba remedarlo… cuando no me calificaban mi trabajo, yo solito me lo calificaba, me pirateaba su firma. (E4, 2022)

Dentro de las frases *"cuando no me calificaba mi trabajo… yo solito me lo calificaba, me pirateaba su firma",* se puede percibir gran seguridad en su persona, al tomar el papel de su maestro y calificarse a sí mismo, por lo que sus primeros ideales de lo que era la profesión docente, se relacionaban con "calificar" y mostraba gran interés por imitar esa acción, lo cual reproducía de manera consciente porque le era significativo, es decir iba practicando algunas peculiariedades de los docentes.

Con lo analizado a lo largo de este capítulo sobre E4 podemos ver qué factores como falta de motivación en la escuela y la familia, dos instituciones primordiales para la vida pueden penetrar de forma negativa en el niño, quien solo reproducía lo que los maestros pedían y ellos ejecutaban lo solicitado por la SEP, situación que provocó que en algunos momentos dejará la escuela, sin embargo, también halló maestros que retomó para seguir su ejemplo, quienes impulsaron su interés por salir adelante, como su profesor de Formación Cívica y Ética, de ahí que esa materia era su primera opción al querer ser docente.

Por su parte el actor social E3 previamente hace referencia a que *"era tremendo"* y no era el mejor estudiante, pero también fue muy curioso y participativo, cursó su nivel preescolar y primaria en el sistema indígena y a lo largo de su formación básica

vivió experiencias muy positivas. Pero la juventud llegó con su bachiller, donde tuvo algunos tropiezos y dificultades económicas, por lo que, por un momento solamente estudiaba para pasar los exámenes:

> "sí *con un examen puedo pasar, entonces para qué vengo a la escuela… seguí saliéndome con los amigos"*. (E3, 2023)

Presentó una etapa de crisis en la escuela y retomando que su contexto educativo se da en medio del ANMEB y la RIEB donde se forjaba el modelo de competencias para la vida, se olvidó de soñar y se dedicaba solamente a cumplir con lo establecido en la institución, de buscar aprobar un examen, más allá de si hay un aprendizaje significativo o no, situación que en la normal fue reflexionando y reconstruyendo y que hoy en día trata de hacer diferente con sus alumnos.

Por lo que esta experiencia que se combinó con dificultades económicas, al tener que hacerse cargo de sus estudios, lo hicieron caer en una crisis identitaria durante su estancia educativa, en la cual llegó a pensar en dejar de estudiar, sin embargo, recordó todo lo que había logrado, de sus sueños y su experiencia en primaria donde luchó por ser el líder, fue así como supo que también quería sobresalir en la vida, no se dejó vencer y comenzó a trabajar, siguió luchando y con ello fue fortaleciendo su identidad personal y laboral.

Respecto a las experiencias escolares del actor social E2, señala que no cursó preescolar, en la primaria estuvo en el nivel indígena, pero de acuerdo a su narrativa en educación básica, lo más significativo lo vivió en secundaria:

> La secundaria fue una etapa muy bonita…durante los 3 años siempre me mantuve dentro del cuadro de honor y creé la primera asociación de alumnos. (E2, 2023)

Es notorio que desde la secundaria comenzaba a proyectar liderazgo, motivado por lo que sus maestros le decían de "ser inteligente" y por su motivación de querer salir adelante para depender de sí mismo, vio a la educación como su posibilidad para lograrlo, por lo que se esforzaba e incluso estuvo en cuadro de honor, pero sobre todo resalta dentro de su narrativa su *poder* de coordinar e impulsar a sus compañeros, situación que hoy en día es parte de su identidad y sigue realizando en su aula con padres de familia y en su cargo dentro del ayuntamiento.

Por lo que a través de esta acción, según Sandra Benadretti (2002) fue un "*líder positivo",* el cual se da en niños seguros de sí mismos y a pesar de carencia del hogar (p.17) como con en E2, ya que mostró una idea de coordinación y organización para mejorar las condiciones escolares, lo cual embonó con lo que quería desde su infancia que era superarse, en este sentido se puede ver los inicios del poder, liderazgo y gestión que iba forjando y que hoy en día sigue ejerciendo en su identidad tanto en el ámbito educativo como en el político, quizás este aspecto influyó en que en determinado momento quiso ser maestro de secundaria.

En este momento el educador se sentía identificado con su secundaria, tanto así que creo la asociación de alumnos, por lo cual dejó huella en su institución y él identificó y fue fortaleciendo lo que María Eugenia Venegas (2009) señala como identidad del estudiante:

> Se construye de una forma cuidadosa y compleja. Esta se cimienta, de las imágenes del pasado, de recuerdos de la escuela, de la formación, estereotipos, demandas, medios de comunicación, de los hogares y de los centros educativos. Todo esto lleva al estudiantado a cumplir con ciertas funciones sociales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Venegas, 2009).

Es decir, este proceso le permitió aumentar su seguridad y proyectar su liderazgo y capacidad de organización. Así mismo comenta que el bachiller fue la etapa más desafiante, lo eligió por la cercanía su domicilio y aunque le costó adaptarse con esfuerzos logró salir adelante, ahí cursó "por moda" más que por interés la carrera de técnico en informática, porque ya tenía forjadas las ideas de estudiar Derecho y de ir a EUA[16]. Es visible que en ambas opciones se ve impregnada la idea de ser "competente" forjada por su contexto escolar del ANMEB para producir capital económico que le ayudé a tener mejores condiciones económicas, por ello quiso buscar la opción de emigrar.

A lo largo de este apartado muestro que *la docencia* es la única profesión donde te habitúas al campo laboral desde niño, ya que a lo largo de aproximadamente 15 años observan, escuchan e interactúan con diferentes profesores mediante el rol de

[16] EUA: Estados Unidos de América

estudiante en una escuela y sin duda estos acercamientos marcan un imaginario previo y van creando un sentido de pertenencia en las personas que eligen ser docentes.

En este sentido, Fernando Monroy señala que: *"la escuela crea individuos que están obligados a reproducir lo que su institución le engendró"* (Monroy, 2021). Como en el caso de los educadores, ya que al terminar su bachiller y por diversas circunstancias llegaron a prepararse para ser docentes, no iban en blanco, no eran vasos vacíos, eran personas que llevaban años de experiencia escolar quizás solo como alumno, pero de cierta manera le generó una idea de cómo podría ser como docente, es decir fue creando su identidad como profesional.

Por lo que podría terminar resumiendo que lo encontrado en este capítulo fue:

El actor social E1 desde su infancia puso en práctica lo que observaba en su entorno familiar, ya que es hijo de docentes quienes lo apoyaban siempre, por lo que creció siendo un niño seguro de sí mismo, aunado a ello tuvo un docente que lo inspiró a hacer diferentes oficios y aunque no tenía en mente ser docente, hubo aspectos aquí señalados que posteriormente influyeron en esta decisión.

El actor social E2 era un educador que anhelaba desde su infancia independizarse, por lo cual trabajó desde la escuela con visión a superarse soñando con un mejor ingreso económico y a pesar de también tener un papá y hermanos docentes no era algo que lo terminara de atrapar, él soñaba algo más, ser líder como lo fue en la secundaria.

E3 en su infancia y juventud afrontó dificultades y en algún momento mostró desinterés por la escuela, pero también experiencias gratas en instituciones indígenas y un maestro ejemplar que lo motivaron, aunado a que es hablante de la lengua y contaba con el apoyo en casa, lo cual lo fue encaminando a querer formarse para docente en el sistema indígena.

Respecto el actor social E4 puedo mencionar que fue un estudiante con altibajos, que estuvo a punto de tirar la toalla varias veces, sin embargo, hoy en día está por terminar su carrera, lo que es un ejemplo de que a pesar de las dificultades se puede salir adelante y más aún que se está formando en un espacio mayormente femenino.

Y con el E5 se visualizó que, aunque tenía escasos recursos económicos, también mostraba deseos de superación y fue abriéndose las puertas solo, para llegar a ser maestro, enfrentando adversidades como escasa cobertura por estar en una comunidad indígena con la cual se sentía identificado y en la que aprendió ideales de igualdad de género en los roles del hogar.

De manera general, se observa que en los actores sociales E1, E2, E3, E4,y E5, la escuela y sus familias jugaron un rol primordial en su infancia, en distintas formas les brindaron elementos que los fueron formando desde su cosmovisión para habituarse en su contexto, en un primer momento las familias nucleares, dadas las condiciones del contexto indígena de la región y en su mayoría de escasos recursos, crearon oportunidades para que sus hijos fueran autónomos y esto les permitió ser resilientes, lo cual se fue complementando con la escuela, donde algunos encontraron fuentes de inspiración para seguir adelante y superar crisis identitarias.

Al analizar los casos de los 5 educadores podemos ver lo que Bourdieu (1977,1984) señala como la desigualdad de la reproducción social, donde solo E1 y E2, tuvieron la oportunidad de tener un acercamiento en su campo familiar a una cultura alta de lo enciclopédico, de libros, del magisterio, de resolver dudas a través de sus papás que eran profesionistas, a diferencia de E3, E4 y E5 quienes no presentaron las mismas posibilidades y su único campo de acceso fue la escuela, quizás esto justifique un poco lo expuesto por estos últimos de no haber sido alumnos brillantes, ya que su capital económico era limitado.

Así mismo, los actores que eran hijos de maestros tuvieron una fuente extra, debido al acercamiento con el entorno escolar desde casa, dado la "*herencia familiar*" de profesión que poseían, por lo que ya estaban inmersos en el medio o como Bourdieu (1977) señala "*habituados*" en ese campo, lo que de cierta forma influyó y encaminó hacia la toma de decisión para su formación profesional como docentes.

En este capítulo se observó que la construcción de la identidad de los educadores del Valle del Mezquital tiene su génesis desde la infancia a través de la institución familiar y escolar, las cuales brindan experiencias individuales y colectivas que se conjugan dándole forma a su identidad y sientan las bases para encaminarlos hacia la formación profesional docente.

CAPÍTULO III. EL PUENTE HACIA LA DOCENCIA: LA INFLUENCIA DE LA FORMACION PROFESIONAL Y EL IMPACTO EN SU IDENTIDAD

Este capítulo da cuenta sobre la formación profesional, que comienza al ingresar al nivel universitario para formarse en un área específica, es aquí donde se deja atrás más de 13 años escolares de preparación, marcando así un puente de conexión entre lo vivido en la educación básica, donde ha creado una identidad escolar propia, que lo llevaron hasta ese lugar, con el momento coyuntural de acceso y estancia a la educación superior, que en este caso son las normales.

Nos espera un gran viaje para conocer, como todo lo aquí expuesto influyó para la toma de decisión de ser docente y su estancia en la escuela formadora que sin duda van colaborando en la construcción de su identidad docente.

En este sentido, los docentes en formación llegan a estos espacios con significaciones previas, como lo señala Marcelo y Valliant (2009) "*los futuros maestros llegan a la formación inicial con imágenes sobre la buena enseñanza y sus actores; así como un recuerdo de que es y cómo es",* es decir, no llegan en blanco, porque han estado gran parte de su vida en un aula, sin embargo, al ingresar a través de sus primeras experiencias prácticas y teóricas la modifican y van reconstruyendo su identidad entre el ser y el deber ser que se les exige, como lo veremos a continuación.

Parto de la idea de que la ***formación*** es un proceso, que según Ferry (1993) *consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (Ferry, 1993),* por lo que va de la mano con la ***formación profesional*** a la que Farriols et. al., hacen referencia como "un *conjunto de actividades que pretenden proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer una profesión, tiene relación directa con la producción y el mundo laboral. Hay dos tipos: la inicial y la continua"* (Farriols et. al., 1994).

Es decir, es un momento coyuntural en la vida de cualquier persona, ya que ofrece grandiosas experiencias que lo preparan para ejercer un trabajo. En este sentido, es importante reflexionar sobre cómo se dio este proceso en los educadores, donde la categoría de *formación* profesional, es la parte nodal de este capítulo y será abordada para reflexionar y comprender cómo influyeron las enseñanzas y

vivencias que pasaron en *su identidad*, por lo que podrán escucharse las significaciones construidas de los docentes en su trayecto como estudiante normalista.

Denise Vaillant (2007) es una de las principales autoras que estudian al respecto y destaca la importancia de este proceso en la vida de todo docente:

> En este momento se va gestando y reconstruyendo su identidad docente, ya que se enfrentan por primera vez a un "saber formal" de la profesión después de solo ver por fuera la docencia, el cual se transforma mediante la transición de una identidad de "estudiante" a la de "profesional". (Vaillant, 2007)

Es decir, la formación profesional es un proceso fundamental, que presenta la oportunidad de enriquecer teóricamente la visión del estudiante en formación, para reflexionar y contrastar lo que sabía, lo que le dicen los autores con lo que sucede en la realidad y pueda consolidad elementos que ayuden a conectar lo que aprende teóricamente con lo práctico y sobre todo, que logre crear un vínculo y un sentido de pertenecía con la docencia, es decir, que la comprenda y se identifique con ella. Pareciera que es un proceso corto de cuatro años de formación, pero esto no comienza ahí, sino que también se ven involucrados los momentos previos donde se crean los motivos que los llevaron a ser docentes, los cuales influyen en cómo fueron creando y reconstruyendo su identidad profesional docente en esa etapa de su vida.

3.1 Los caminos de la vida me llevaron a ser educador ¿motivación o necesidad?

El decidir ingresar a una escuela de preparación profesional para la docencia no es fácil, ni debe ser tomada a la ligera, por el contrario, es todo un proceso complejo que implica una gran reflexión, incluso previo al ingreso a una universidad, donde en algunos casos se puede vivir un momento de tensión, incertidumbre y temor, provocando confrontaciones, cuestionamientos y muchos sentimientos encontrados por no sentir una identificación con alguna profesión en especial, lo que puede presionarlos y culminar con una elección precipitada o impuesta de la carrera y escuela donde se les preparará para desempeñarse en un empleo.

Este proceso lleva inmerso grandes desafíos, como el que vivieron los 5 educadores del Valle del Mezquital que contribuyen a esta investigación, quienes exponen diversos motivos influidos por sus instituciones primarias (familia y escuela) y su contexto social que los encaminaron hacia las escuelas formadoras de docentes, entre ellos el gusto por la docencia y por necesidad en la búsqueda de estabilidad económica, sin embargo, para algunos no fue iniciativa propia y fue elegido como "fortuismo situacional" (Rivas, 1988), por producto del azar o sin causa aparte, o como lo menciona este apartado, los caminos de la vida los llevaron a ser educadores.

Es preciso partir de lo que es motivación la cual se estará citando continuamente, según la RAE *son un conjunto de factores internos o externos que determinan las acciones de una persona*, así mismo se señala la visión desde la que se abordará, para ello se retomó a Ryan y Deci a partir de su teoría de la Autodeterminación:

> La motivación es un continuum que experimenta tres estadios: el primero, desmotivación, es no hacer nada; el segundo, motivación extrínseca que se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que es la tercera y se refiere a hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma. (Ryan, 2000)

En este sentido, la motivación son un cúmulo de factores positivos que impulsan a lograr algo, por otro lado, la necesidad puede ser vista también como una motivación, pero va más encaminada a satisfacer necesidades, en este caso se encontró que en su mayoría tomaron la decisión de ingresar a estudiar para docentes por *necesidad económica*, algunos fue su segunda opción, mientras que solo para 2 de ellos fue por *motivación propia*. Pero en ninguno de los casos el nivel preescolar era su primera opción, sin embargo, las circunstancias y los caminos de la vida los terminaron inclinando hacia ese nivel.

3.1.1 Formación como alternativa profesional en los años 80

A lo largo del tiempo han ido modificándose las formas de ingreso a la docencia, anteriormente no se pedía a los docentes del nivel indígena una formación

“profesional” que implicara el grado de licenciatura, por lo que en los años 80 podían ingresar con el grado de secundaria, en un contexto educativo donde se impulsaba que la sociedad hablara el español, por lo que comenzó a crearse la oportunidad de empleo para jóvenes que hablaran hñahñu para que fungieran como maestros-traductores, lo que dio apertura a que E5 pudiera incorporarse al proceso de formación para ser docente en búsqueda de:

> Más que nada, en ese entonces, para dedicarse a esto, yo creo que no fue tanta vocación, fue más la oportunidad de tener un empleo y de salir adelante. (E5, 2023)

En su discurso E5 expone que la decisión de ingresar al servicio docente fue, como lo mencionan Margarita Villegas y Fredy González (2014), externa o circunstancial, ajena a un interés propio o motivación innata, sino que lo hizo en la búsqueda de una oportunidad para mejorar su calidad de vida, para superar las precariedades con las que creció, es decir la visualizó como un capital económico que representó una puerta de acceso para alcanzar sus metas personales.

Las categorías visibles más notorias en la formación del docente de E5 es el *aspecto económico y la necesidad*, sin embargo, un aspecto importante al que también refiere y que influyó en la construcción de su identidad, es que tuvo la ilusión de haber querido ser docente de educación física debido a su gusto por el deporte y en especial por el básquetbol:

> De niño me gustó o quise estudiar, pero las condiciones no se dieron, quise ser docente, pero de educación física, pero no, otra profesión, pues no. (E5, 2023)

Si se analiza más a detalle se visualiza que inconscientemente si tenía un imaginario de estar la carrera de docencia, sin embargo, su ilusión era la de ser maestro de Educación física, el cual era parte de una pasión y motivación innata, tanto que aún muestra identificación con ella tanto y actualmente a pesar de estar retirado del servicio forma parte de un grupo de basquetbol y sigue motivando a docentes jubilados a practicar deporte.

Sin embargo, es evidente que nuevamente las condiciones económicas en las que vivió el educador y que hemos venido exponiendo influyeron en limitarlo para que

este sueño fuera posible, ya que no contaba con recursos económicos para indagar más sobre la carrera e informarse sobre las posibles zonas donde se impartiera esa especialidad, por lo que terminó eligiendo “su única opción” por la cercanía a su domicilio y el saber hablar la lengua hñañhu: el ser docente del medio indígena, es decir se formó en el IMPM, viviendo lo que Eduardo Mercado (1997) llama como *Movilidad social*, que refiere como “un proceso mediante el que los estudiantes de bajos recursos ven la posibilidad de continuar estudios de educación superior, cuando su familia no tuvo la oportunidad de cubrir la carrera de su preferencia” (Mercado E. , 1997) que era la de Educación Física.

En este sentido, mediante un curso de inducción intensivo se fue preparando mentalmente para ser docente, mientras iba creando una identidad por la profesión, sin tener claro en qué nivel estaría, ya que comenta que la convocatoria no especificaba ni daba la oportunidad de elegir qué nivel trabajar (primaria indígena o castellanización) lo cual no era algo que le preocupaba, ya que lo que quería era sentirse parte del magisterio y conseguir el empleo.

En su proceso formativo fue creando algunos significados sobre como trabajaría en el aula, así como su sentir docente a través de las relaciones que establecía y lo que percibía en el internado donde estudiaba, una experiencia que influyó en la construcción de su identidad profesional fue la diversidad de su grupo:

> Pues no me sentía mal, pero sí, como que nos veíamos como que muy mínimo en comparación de los demás, pero nunca consideré dejar esta capacitación por decir, hay más mujeres, no, no. (E5, 2023)

El docente hace referencia a que el fenómeno de la feminización del magisterio ha estado siempre presente, ya que eran más las mujeres que estaban en su grupo, pero esto no afectó de manera negativa su identidad docente en construcción, ya que específicamente en ese espacio temporal y espacial no había ese prejuicio ni de sus compañeras a él, ni de él por estar en ese nivel, mucho menos por parte de las autoridades, por lo que tuvo las condiciones para sentirse cómodo en ese grupo para alcanzar su meta, además de que sus aspiraciones siempre fueron claras y

firmes y en ningún momento presentó crisis identitaria [17] (Dubar, 2000) que lo orillara a pensar en dejar la carrera.

Su proceso formativo inicial terminó ahí, pero tuvo una especie de formación continua, la cual se dio a la par de su trabajo docente, en los fines de semana y nuevamente el grupo se veía integrado en su mayoría por mujeres de todos los niveles, pero tampoco tuvo dificultades por ello, sino al contrario el proceso le sirvió para fortalecer su práctica, seguir formándose y creando un sentido de identidad con el nivel, que no era como tal una formación específica para Preescolar, por lo cual a través de esta historia se puede explicar que este fenómeno temporal fue una coyuntura donde ingresaron varios maestros al nivel de castellanización, que posteriormente se reformó a Preescolar Indígena, esto explica la razón de que existe una cantidad considerable de educadores con varios años de servicio en el Valle del Mezquital.

3.1.2 Formación y labor docente como última opción para un capital económico seguro

En un contexto sociopolítico y económico distinto, en pleno desarrollo de la "Modernización" del país, se da el proceso de formación profesional de E2, en la región del Valle del Mezquital en 1997, tras culminar su bachiller y un largo conflicto por elegir una carrera, tuvo que retomar su última opción de estudiar para profesor:

> Me decían lo típico ¿no?, ya vete, aunque sea de maestro, vas a tener quincena segura y estabilidad económica... Pero yo quería otra cosa, presenté examen en la UNAM, la metropolitana, la UAEH y mi última opción iba a ser la normal de Progreso y solo quedé en la normal (risa sarcástica), en si quería estudiar Ciencias Políticas, o economía, pero me perjudicó que egresé en el área físico matemático y yo quería una carrera de Ciencias sociales, tenía que hacer un propedéutico, recursar materias, me desanimó y me fui a la Normal para inglés. (E2, 20023)

[17] Crisis identitaria: cambio de los vínculos sociales que se ha originado en la transformación del orden simbólico, del económico y del político conjuntamente, cambios en las formas de identificación legítimas históricamente en las sociedades precedentes y que eran gestionadas por las colectividades (Dubar, 2000)

A través de su narrativa podemos ver varios elementos que influyeron para que E2 terminara formándose para maestro, quién a pesar de tener familia dentro del magisterio, no era su prioridad seguir ese camino, quería romper los esquemas tradicionales y tener bajo sus propios medios el acceso a un capital económico diferente y mayor, pero al no pasar exámenes para Economía y Ciencias Políticas en otras instituciones superiores que representaban las carreras de su preferencia, se vio obligado a elegir su *última opción*, lo que representa desde la perspectiva de Ryan y Deci (2000) una motivación extrínseca.

La decisión de ser docente también se vio influida por los comentarios e ideas creadas por sus hermanas y como no quería perder tiempo para poder generar ingresos económicos acepto "irse, "aunque sea para maestro", lo que coincide con lo que Tenti (2010) describe como: "*la búsqueda de una inserción laboral más o menos estable que funcione a modo de red de seguridad…*" (Tenti E. , 2010, pág. 127), es decir esta motivación extrínseca de ser docente estaba encaminada hacia la *seguridad laboral*, ya que si bien creció visualizándola como un capital económico insuficiente también identificó que era "*seguro"*, lo cual sigue influyendo actualmente, ya que como se ha expuesto con anterioridad, a pesar de que hoy en día realiza actividades económicas extras no abandona la docencia.

Esta situación coincide con los resultados de una investigación realizada por Ibarrola et. al. (1997) donde encontraron que 40% de los profesores de educación primaria en el Distrito Federal (hoy CDMX) eligieron la carrera por motivos económicos, familiares y por la facilidad de acceso. (De Ibarrola, et. al., 1997) como en el caso de E2, quien puede formar parte de esta estadística si fuera un estudio a nivel nacional, ya que todos estos factores y algunos otros ya expuestos influyeron para que terminara eligiendo formarse para docente.

Al tener que ir encaminándose a la docencia, se dio la elección por el nivel de secundaria, se vio motivado quizás por lo expuesto en su formación académica en este nivel como lo vimos en el capítulo anterior, donde tuvo grandes satisfacciones como estar en el cuadro de honor, crear la asociación de alumnos, adquirir mayor seguridad personad y ser líder, estos últimos le ayudaron a enfrentar el proceso de formación en este contexto e ir construyendo su identidad docente.

Su formación profesional se llevó a cabo en 2 fases y lugares distritos, el primero en la Normal Superior de Progreso, donde eligió la especialidad de inglés:

> Ya estaba en mis planes irme a EUA, porque toda mi generación está allá, todos me decían, ¿Qué haces allá? Vente, y si quería irme, pero por lo menos también estudiar un poquito, para no llegar, digamos que, a ojos cerrados allá, quiérase o no…(bostezo)… por una parte, la comunicación allá es indispensable y por la otra me gustaba el inglés, pero estuve solamente un año y medio. (E2, 2023)

Aunque fue su última opción, seguía teniendo relación con sus intereses, ya que visualizaba en la especialidad de inglés la oportunidad de t*ener acceso a dos puertas: uno a trabajar como profesor y otra para tener un mayor dominio del idioma*, en la primera seguía enfatizando la categoría de *economía*, y en la segunda como un arma de *poder* para facilitar su inserción laboral en otro país, como el mismo refiere para "*no llegar a ojos cerrados allá*" (E2, 2023).

Pero, el proceso de formación profesional en la materia de inglés que estaba realizando se vio truncado, debido a la oportunidad de retomar una plaza familiar:

> No fue algo que haya querido, que haya deseado, más bien las circunstancias de la vida me fueron llevando hacia la docencia y bueno la que ostentaba la Plaza era una hermana mía, me dijo: *"la tomas o la dejamos perder"* y decidí retomarla… efectivamente, por lo económico, porque era una manera de ya no ser una carga para mi mamá. (E2, 2023)

Aquí podemos notar que una motivación extrínseca que influyó en la decisión de E2 para ser docente, es que la visualizó como una oportunidad hacia la *autonomía* que había buscado desde niño y de brindarle a su mamá la posibilidad de descansar tanto física como económicamente por costear sus estudios, por lo que muestra una gran gentileza, responsabilidad y amor a su madre, es decir también decidió retomar el trabajo, como ***alternativa*** para ahora él poder apoyarla.

Otro factor clave que refiere, es que él consideraba que le había costado conseguir a su hermana esa plaza y la veían como un ***objeto de la familia***, de la cual eran dueños, por lo que decidió cambiar sus planes y retomarla, con ello puso en juego lo que Carlos Ornelas (2012) denominó como *"las reglas del juego político"* al ejercer

el poder dado por el SNTE, con el fin de recuperar su inversión, lo que le implicó un cambio de golpe en una reconstrucción más de su identidad profesional y laboral como estudiante y trabajador.

Siguiendo a este mismo autor esta práctica formó parte de una de las rutinas perversa del sindicato (Ornelas, 2012), que es mejor conocido como "*herencia de plaza"* la cual implicó retomar el cargo de su familiar con facilidades extras como el permitirle ostentarla en el mismo lugar donde su hermana trabajaba ya que, él consideró era accesible para trabajar y seguir estudiando, por lo que fue panorama ***económico seguro***.

Y mientras ya tenía la oportunidad de trabajar por las mañanas, en la tarde llevaba a cabo el segundo momento de formación, la cual se dio en la Normal Superior "Luis Donaldo Colosio Murrieta" de Tulancingo, a la que eligió por la cercanía a su escuela de trabajo:

> Te digo ya no seguí estudiando la carrera, no porque no haya querido, más bien no había esa carrera en Tulancingo y pues lo que hice es mejor recursar nuevamente la normal y ahora escogí la especialidad de formación cívica y ética, aunque hubiera querido cambiarme a inglés. (E2, 2023)

En este segundo momento de formación percibió a la docencia desde el sentido de ***comodidad,*** ya que tuvo la oportunidad de que lo dejaran en una zona céntrica para estudiar y trabajar, pero a su vez presento una nueva coyuntura en su identidad por la necesidad de cambiar de carrera, ya que no había la especialidad de inglés y después de una confrontación identitaria, ahora optó por la materia de Formación Cívica y Ética, con el fin de cambiarse a ese nivel al tener el perfil,

En esta escuela, el proceso de formación de E2, no se desarrolló en un espacio de mayor predominación femenina, porque no estuvo en una institución especializada en preescolar, sin embargo, comparte su idea desde el otro ángulo y expone como se sintió al no formarse en el nivel acorde a donde está trabajando, lo cual es entendible que no fue su culpa, por lo que solo se visualiza su escuela y su sentir al tener otro perfil profesional:

> En Tulancingo fue algo satisfactorio, yo cursé la normal en la modalidad ordinaria, el horario estaba flexible... entrábamos a las 15:00 de la tarde,

> cuatro años, fue un ambiente agradable…, te digo ya no seguí estudiando la carrera de inglés, no porque no haya querido más bien no había esa carrera e inicié de ceros. (E2, 2023)

En esta parte expone de manera general cómo fue su estancia en la normal superior donde pudo formarse para docente, a la cual refiere como una experiencia agradable y satisfactoria, donde se desarrolló un fenómeno a lo que llamaré como *"una doble formación*", ya que realizaba dos roles diferentes pero complementarios, por un lado, en las mañanas era maestro y por las tardes se transformaba a estudiante con el fin de terminar en la especialidad de su interés y poder cambiarse para ejercer en este nivel y con esa ilusión, cursos sus 4 años hasta su egreso como licenciado en Formación Cívica y Ética.

Con ello es posible apreciar, el *compromiso consigo mismo,* por profesionalizarse y por cumplir con lo legitimado para ser docente, ya que en ese entonces se comenzaba a solicitar el perfil de licenciatura, pero no todos los que habían ingresado por herencia de plazas o por nivel de Bachillerato pedagógico se interesaban en realizarlo.

Este proceso de "doble formación", considero le ayudó de complemento y reforzamiento donde podía desarrollar lo que aprendía en la escuela de formación, como una especie de prácticas profesionales adaptadas al nivel de Preescolar, ya que las de su especialidad las hizo en secundaria, más allá de ello considero que con esta experiencia vivió lo que Hans Schuetze (2003) citado en Cuevas, J., e Ibarrola, N. (2012), llama como "**Alternancia"**, donde *la formación articula los espacios escolar y laboral donde se combinan, mediante distintas formas de enseñanza, basadas en la integración de la experiencia con los procesos cognitivos, de tal forma que cobra relevancia lo aprendido en la escuela y encuentra un referente en el trabajo*. (Cuevas e Ibarrola, 2012)

Y a pesar de no haber recibido una formación específica para el nivel, no se sentía en desventaja:

> Respecto a preescolar, creo que ambas escuelas van enfocadas a una educación pedagógica, a lo mejor, la diferencia es que ellas iban enfocadas

> a alumnos adolescentes y aquí en plena niñez, pero quiérase o no, se habló siempre de autores enfocados a la educación pedagógica. (E2, 2023)

Con ello, se puede percibir que E2 iba construyendo una formación pedagógica donde trataba de rescatar los elementos de su aprendizaje teórico en valores y adaptarlo a lo que trabajaba en la práctica en preescolar, lo cual también pudo ir fortaleciendo su seguridad en su identidad laboral e ir superando la idea que tenia de “haber llegado en blanco”, quizás por ello argumenta, que a pesar de no recibir una formación específica en el nivel donde actualmente labora, no se siente en desventaja, ya que considera es similar.

Sin embargo, los caminos de la docencia de E2 fueron un laberinto, ya que como se viene mencionando no era su opción ser profesor y mucho menos de preescolar, pero vivió coyunturas donde se vio inmersa la búsqueda de un mejor capital económico y a pesar de las dificultades, logró egresar como docente de secundaria, e intentó cambiarse a ese nivel, pero la legitimación le tenían preparado otro camino, el seguir en preescolar, por lo cual tuvo que continuar adaptando su práctica a este nivel a partir de lo aprendido en su especialidad.

Así mismo, considero que, al no poder cambiarse a secundaria, se volvió un momento coyuntural negativo, que en su momento desmotivó, e impactó de forma negativa su proceso identitario, con la profesión y el nivel:

> Yo creo que el factor que influyó es la corrupción, las trabas burocráticas que pone la SEP porque en lo personal desde que egresé, me hubiera gustado dar clases de lo mío, de lo que domino y lo que sé, que es la educación secundaria y no así en la educación de los niños, intenté moverme de nivel, pero cuando me pintaron el panorama, de iniciar de ceros, de mandarme lejos me desmotivó. (E2, 2023)

Con ello, podemos ver que continuó sus estudios en nivel de secundaria, con la finalidad de trabajar en este espacio, por lo que visualizó al nivel preescolar, como una especie de ***trampolín,*** para que, al terminar de estudiar su especialidad, pudiera dar el salto y cambiar al nivel de secundaria, donde confiaba en sentirse más cómodo y feliz, pero al no ser posible, decidió solicitar permiso y emigró.

3.2 El sentido de pertenencia desarrollado desde la formación docente en la "Normal Valle del Mezquital"

Como se ha observado el elegir formarse para docentes fue una tarea ardua en los educadores expuestos anteriormente, situación por la cual también pasaron E1, E3 y E4, los cuales enfrentaron diversos procesos que reconfiguraron su identidad personal y profesional, desde el ingreso y durante su estancia, donde se ven involucrados momentos de confrontación, temor, incertidumbre y desequilibrio en diferentes niveles y modos, sin embargo, un fenómeno en el que coinciden y del cual hablaré a lo largo de este apartado es sobre la "Normal Valle del Mezquital" institución formadora de estos tres educadores, lo que nos permite no solo analizarlos a ellos, sino brindar un panorama sobre el papel que jugó este espacio como escuela de formación inicial en su identidad, en la cual mostraré las diferencias y similitudes al formarse en escuelas normales con el perfil específico a otras instituciones con perfiles diferentes.

En este sentido la escuela "Normal Valle del Mezquital" fundada en 1976[18] fue alma mater de la formación inicial de E1, E3 y E5, quienes antes de llegar a este momento pasaron por un proceso previo de confrontación entre temor y aceptación, que representó todo un reto, sobre todo para E1 y E3 quienes ingresaron en la misma generación y fueron parte del grupo piloto de la licenciatura de "Educación Preescolar Intercultural Bilingüe" para quienes no era su primera opción ser Educador, por lo que simbolizó un momento coyuntural en sus vidas, donde esta institución tuvo relevancia y les ayudo a construir su identidad por el nivel.

Diana Ivanova et. al. (2016) citada en Robinson (2019) refieren sobre esta etapa, ya que consideran;

> La formación de pregrado es fundamental en la construcción inicial de la identidad profesional de todo aquel que aspira a ser docente, es donde la experiencia adquirida en sus años de formación dentro de una institución, toman mayor sentido mediante procesos reflexivos, lo que favorece tanto el desarrollo personal como profesional del estudiante (Ivanova, 2016).

[18]Para mayor información de la institución remítase al capítulo I

Ante ello cabría preguntarnos ¿La normal incita estos procesos de reflexión? ¿La normal como institución está preparada para formar no solo en conocimientos sino en identidad a los educadores en preescolar? ¿Cómo contribuyen a crear el sentido de pertenencia con el nivel? ¿Qué sucede dentro de las instituciones normales? Son algunas de las preguntas de las cuales partí para reflexionar la narrativa de los educadores con lo que se realiza esta investigación, comenzaremos por analizar el proceso de formación de E1 y E3 docentes egresados de esta escuela y actualmente educadores en servicio, para terminar con E5 docente en formación, para visualizar los cambios, similitudes, avances o limitaciones que sigue teniendo la carrera y la institución en cuanto a este programa de estudios desde el sentir de los educadores.

3.2.1 La realidad del ingreso a las escuelas y carreras de formación socialmente estereotipada para el género femenino

Cuando se escucha hablar de ingreso a la formación para docentes y más en las normales donde son muy peleados los lugares para su incorporación, muchas veces se cree que es por motivación, sin embargo, los últimos estudios reflejan que no siempre es así y que existen diversos estudios, que reflejan que los alumnos no deseaban ingresar por voluntad propia a la institución, o esa especialidad, por lo que ingresan temerosos.

Esta situación se agrava cuando por azares del destino terminas estableciéndote en un grupo donde en su mayoría son mujeres y aunque diversos autores como González (2009), Palencia (2000), Villanueva et. al (2015), Lizana (2008), entre otros refieren que el sistema educativo esta “feminizado” desde su formación hasta su ocupación laboral, sin embargo, esto comienza a ser una dificultad cuando a los estudiantes del género masculino les comienza a ser incómodo el llegar a preescolar que es socialmente estereotipado como “para mujeres”, situación por la que atravesaron E1 y E2.

De manera general, por el prestigio de ser escuelas de formación y ante la demanda de alumnos, desde su creación las formas de ingreso a las normales y han sido mediante un examen general de conocimientos el cual tienen que aprobar para su

ingreso, en el caso del nivel indígena en esta institución se emplea un examen extra para medir el nivel de dominio de la lengua “hñahñu”, sin embargo, para ambos educadores este proceso de ingreso a la Normal Valle del Mezquital fue diferente, ya que ellos no iban a formarse para este nivel.

El formarse para docente siguiendo la tradición familiar. El actor social E1 ingresa a la Normal Valle del Mezquital en 2011, los caminos de la vida lo llevaron a formarse profesionalmente para ser educador, ya que no era su primera opción ser docente y mucho menos de preescolar, después de terminar el bachillerato tenía el interés por estudiar *“ingeniería en sistemas, fue mi primera opción*” (E1, Identidad docente del Educador del género masculino en Preescolar, 2022) presentó examen en la UAEH y estuvo ahí 1 año, pero este no era el destino que su trayecto formativo le tenía preparado y después de 1 año se salió de la escuela porque había caído en un estado de confort:

> Donde falle fue en la responsabilidad, porque quise hacer lo mismo que en la Prepa, me salía no entraba, no hacía trabajos y al final a lo mejor quería chantajear a mis maestros, pues ahí ya no fue como yo pensaba. (E1, 2022)

Lo cual refleja que tras venir realizando esa práctica en el bachillerato, nuevamente confió en su inteligencia de poder pasar mediante un examen final sus materias, pero no fue posible, por lo que abandono la carrera en 2010, pasó un año sin estudiar y fue cuando sus papás intervinieron como fuente de apoyo, motivación y exigencia, lo pusieron a trabajar de chalan, lo cual le causó gran impresión en su autoestima y refiere que fue cuando reaccionó, decidió dejar a un lado el relajo y tomó la decisión de ser docente:

> Mis papás me pusieron un límite: “Sí ya no vas a estudiar, vete a trabajar” y fue cuando conocí la vida, vi que los 200 pesos que me gastaba diarios que en esos días era mucho, no se ganaban en un día y entendí que tenía que estudiar… parecía que *crecí siendo maestro*, porque *escuchaba todos los problemas que contaban y dije, quiero ser maestro, voy a ser como mis papás*, tengo que poder... mi primera opción era telesecundarias, pero en esos días no encontramos la convocatoria y mis papás les urgía que estudiara o trabajara, pensé en ir a la Universidad Pedagógica Nacional

> porque está cerca de mi casa, pero mi mamá investigó que la normal era la escuela indicada… era pública, iba a tener beca, dije ¡vamos!. (E1, 2022)

A lo largo de la narrativa E1 expone los motivos y circunstancias que lo terminaron llevando a la Normal Valle del Mezquital, entre los cuales destaca la *influencia familiar* que desde niño lo ha acompañado y quizás a veces con una sobre protección que hizo que evadiera algunas responsabilidades, por lo cual había caído en una crisis como estudiante, donde dejó de estudiar y comenzó a trabajar.

En este momento visualizó que el dinero no alcanzaba y comprendió que la vida laboral no es fácil y menos si no hay una preparación, así que después de un proceso de análisis y confrontación decidió retomar la *tradición familiar* y dar paso a su identificación con ser docente, para ello fue precavido y buscó la forma de tener el perfil acorde para ejercer la docencia, es decir mostró *compromiso, transparencia y visión* por realizar su formación.

Y mediante ello podemos reflexionar que experimentó un proceso similar a lo expuesto por Jiménez y Perales (2007) donde señalan que: "*el contexto familiar en el que convivieron, la atmosfera simbólica que valoraba la docencia, las prácticas formales e informales observadas en sus padres… produjeron disposiciones para elegir la profesión"* (Jiménez y Perales, 2007), lo cual es visible al recordar que había crecido en un espacio escolar dentro de casa, que aunque tarde pero terminó encaminándolo hacia la docencia.

En este sentido se puede ver que los caminos de la docencia le mostraron que estaba hecho para ser maestro de preescolar, quizás por ello, por azares del destino no encontró la convocatoria de telesecundaria que era su primera opción, aquí vale la pena reflexionar ¿Por qué maestro de telesecundaria? Si creció con maestros de primaria, quizás por incrementar su *capital económico*, ya que dentro del magisterio son los que mejor ganan, siendo así una motivación extrínseca que Teresa Fuentes (2001) señala como "*un segundo tipo de vocación, motivada por conseguir bienes materiales o prestigio social, fines ajenos a la misma actividad"* (Fuentes, 2001).

Ante ello se puede deducir que la toma de decisión de ser docentes en la normal de E1 se ve influenciada por 3 aspectos, el primero de ellos comienza al no haber buscado otra opción para seguir estudiando y sentirse *presionado por elegir una*

carrera para no tener que ir a trabajar, el segundo ante el *temor por no lograr cumplir con el status establecido por sus padres* sobre él, que corresponden a motivos extrínsecos y el último el *ambiente docente en el que creció* por lo que decide retomar su contexto inmediato, lo que conoce, lo que ha visto y donde ha vivido toda su vida como alumno y como hijo de docentes, *"ser maestro",* como si al final del camino lo llamara una voz interior para guiarlo hacia la docencia, lo cual sería una razón intrínseca que descubrió antes de ingresar a la Normal.

El proceso de ingreso en esta escuela era desde un principio orientado a primarias generales, por lo cual presentó examen para este nivel:

> Fui a la normal, hice examen para primarias generales, no se dio el resultado favorable, mis papás me dijeron, pues ni modo te vas a ir a trabajar y si me pesó… pero después *me habló un maestro* y me dijo hay *oportunidad de que entres a una carrera de nueva creación, preescolar indígena.* (E1, 2022)

Fue así como en este viaje a la docencia se vio influido por sus intereses personales y la *herencia familiar* (Tenti, 2010), que lo terminaron llevando hacia la normal "Valle del Mezquital", pero al no quedar entre los primeros folios aceptados para primaria general que era su siguiente opción ocurrió una *crisis identitaria* por lo que sus sueños se vinieron abajo una vez más, afectando tanto su identidad personal, su seguridad, su buena autoestima y su imaginario de los inicios de su identidad docente, pero la vida le tenía preparado algo más, ante la elección de la escuela Normal Valle del Mezquital para pilotear la carrera de Preescolar Intercultural Bilingüe por la reforma de normales en 2011 (Alfaro, 2015), los directivos deciden formar el grupo con los siguientes números de prelación de las listas de ingreso de las otras licenciaturas que ofrece la institución, entre ellos se encontraba E1.

El recibir esa llamada le causó en un principio emoción, pero cuando le explicaron el nivel al que ingresaría le generó gran impacto y *dudó* demasiado si aceptar o no, por los *prejuicios que la sociedad y el mismo tenían del nivel* y concluyó que no era la mejor opción, aunque por fortuna lo r*econsideró* y no tardó en cambiar de opinión. Temeroso y con una inseguridad nunca mostrada accedió a ingresar, marcando así una *coyuntura* en su vida que representaba el *inicio de su identidad* profesional y docente que se iría *construyendo y reconfigurando* a lo largo de su proceso

formativo y laboral, actualmente expone que es lo mejor que le pasó, le está yendo muy bien y con solo 7 años de servicio tiene clave directiva en el nivel y mantiene la visión de ir por más.

b) El formarse como docente para alcanzar su sueño. En cuanto al actor social E3 el camino hacia su formación fue un poco más complejo porque como se ha venido exponiendo creció en un contexto con limitaciones económicas, pero con gran apoyo familiar, previo a su elección pasó por varias etapas de posibles ocupaciones de fantasía expuestas en el capítulo anterior de su niñez, comenzó soñando en trabajar como su papá, se veía diseñando casas, después llegó a pensar en estudiar informática, e incluso enfermería, los cuales representaron en algún momento solo posibles opciones, sin embargo, siempre hubo factores que intervinieron, entre ellos el juego simbólico de enseñar:

> Al principio quería ser como mi papá, después quería ser abogado, pero traía esa espinita de que jugábamos a enseñar entre yo y mi hermana, considero que ahí fue cuando dije, quiero ser maestro. (E3, 2022)

Con lo expuesto podemos ir observando que como todo niño pensó en varias ocupaciones, pero ninguna de ellas con claridad, sin embargo, siempre señaló algunos aspectos relacionados con la docencia, lo que nos hace pensar que ya se comenzaba a *identificar con la profesión*, por lo que al momento previo a la toma de decisiones *eligió como primera opción ser maestro de primaria* y la carrera de derecho como segunda opción, es decir comenzaba por ir descubriendo su *motivación intrínseca* (Tenti, 2008), ya que elige ser profesor porque le *interesaba, por iniciativa propia,* una decisión alejada de los beneficios económicos, ya que además ni los conocía del todo, por no estar relacionado con la docencia, se inclinaba más a la búsqueda de vivir experiencias como la obra de teatro en la que participó en la primaria, para lograr una *satisfacción profesional*.

La historia de la formación profesional de E3 se dio a través de la “Normal Valle del Mezquital” e incluso en la misma generación de E1 la cual conoció por una maestra que interactuó con su papá quien es hablante de la lengua hñahñu para una investigación:

> Me enteré de que existía la normal, por medio de una maestra que vino a hacer un estudio de la lengua Indígena… fui a hacer examen, supuestamente me faltó puntaje para quedar en primaria indígena y tomé la decisión de ir a COLESH, como no había licenciatura en educación, elegí estudiar derecho… estaba en clases cuando me dijeron por teléfono *le hablo de la normal, se va a abrir una nueva licenciatura en educación preescolar indígena, si te interesa mañana te espero con tus documentos*…y yo quería ser maestro. (E3, 2022)

A lo largo de su relato el actor social E3, reafirma que su principal opción era ser docente, lo cual es un ejemplo de que no siempre es un gran determinante la herencia familiar de la profesión, ya que él no tenía familiares docentes, por lo que recapitulando lo expuesto en el capítulo anterior es visible que la mayor influencia viene de su docente de primero y la actividad que realizó sobre el teatro, la cual fue una vivencia positiva que como señala Goodson (2004) se volvió significativa y motivó a sentar bases de la identidad personal solidas que en un futuro contribuyeron en *la construcción de la identidad docente.*

También influyó un *maestro clave,* que le creó una ideología positiva de la docencia, por lo que desde esta interacción comenzó a demostrar curiosidad por esa profesión y lo representaba en casa mediante la creación de escenarios imaginarios con su hermana, donde jugaba a imitar roles de su maestro de primaria, es decir, este maestro le fue generando interés por la profesión y contribuyó para elegir formarse para docente.

Ante ello, llega como por arte de magia a su contexto información de la escuela Normal Valle del Mezquital y como quería ser maestro se animó a ir a presentar examen para Primaria Indígena que era su primera opción en este espacio, pero como las circunstancias no se dieron cayó en una crisis identitaria docente, ya que como sentía interés intrínseco ya tenía un cierto sentido de pertenencia por el nivel lo cual reprimió y comenzaba a tomar otro camino, sin embargo, llegó el momento coyuntural a su vida y la docencia se le presentó como una nueva oportunidad para poder estudiar al igual que E1 en el grupo piloto de Preescolar Indígena, lo cual en un principio dudó por el nivel.

Pero a pesar de los miedos y temores, decidió retomar fuerza de su autonomía y autoestima creada de niño, se aferró a su sueño e interés por la docencia y acepto el camino de formarse como Licenciado en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, lo cual le traería grandes desafíos y satisfacciones que fueron *reconstruyendo su identidad profesional y docente* desde su formación. A partir de ello podemos dar a conocer que un docente con vocación en el Valle del Mezquital no siempre viene de las familias docentes, sino que también puede formarse en el entorno escolar y sociocultural.

El formarse como docente por vocación. Finalmente, el actor social E4, es el más reciente en vivir este proceso, ingresó a la Normal en 2019 y vivió un proceso a la inversa ya que primero ejerció la docencia como capacitador en CONAFE y posteriormente pasó por algunos procesos de inestabilidad y confusión hasta que finalmente ingresó a estudiar para docente. Sin embargo, con lo narrado y a pesar de las dificultades y crisis identitarias, parece que ya tenía una predisposición *innata* a la docencia.

Hay varios factores que lo encaminaron a ingresar a la docencia, en primer lugar, el profesor del bachillerato quien a través de sus enseñanzas y didáctica lo motivó a querer ser docente, E4 lo visualizaba como un ejemplo a seguir, disfrutaba tanto su clase que específicamente quería ser docente de la especialidad de Formación Cívica y Ética:

> Ingresé a UAEH en la carrera de derecho, dije me van a enseñar como ser maestro de ética y valores, vi que no era lo que quería y me salí y una compañera de la Normal, me dijo Vente para acá…me daba miedo, pero me animé, presenté examen en preescolar, porque ya había dado mi servicio en CONAFE, pero no quedé, me desanimé, pero como no se completaron los grupos, pude ingresar. (E4, 2022)

El docente expone que se guio por un buen maestro para seguir la docencia, es decir un *"profesor como modelo"* (Gutiérrez, 2014), lo cual representó un momento coyuntural que aunado a su historia de vida donde jugaba a "calificar" y el trabajar en CONAFE, reafirmó su ideal de querer ser docente, es decir encontró una motivación intrínseca para querer ser maestro.

Sin embargo, no se informó bien y no encontró el espacio para formarse específicamente en esa especialidad, por lo cual después de algunas reflexiones y sugerencias se le presenta la propuesta de estudiar “algo parecido” a su motivación principal y que tendría relación con lo que ya había practicado en CONAFE.

La sugerencia era la escuela Normal “Valle del Mezquital”, fue así como los caminos de la formación la terminaron llevando a este lugar, en el cual por *iniciativa propia* presentó examen en Preescolar Intercultural Bilingüe o en palabras de Tenti (2008) por *vocación*, ya que no busca tanto el beneficio económicos, sino se centró más en la oportunidad de tener el perfil profesional para beneficios emocionales, ya que era algo que descubrió en CONAFE que lo hacía sentir bien, lo cual refleja que fue el único que tuvo este *sentido de pertenencia e identificación hacia el nivel* desde antes de su ingreso.

Pero no bastaba con tener vocación para ser maestro, también se requieren ciertas habilidades y conocimientos previos que se fortalecen en la formación inicial, pero hay ciertos filtros burocráticos que deben pasar, el primer requisito legitimado es pasar un examen, en este caso este proceso se complicó, lo cual causó inestabilidad en la identidad del educador y un desequilibrio en su sentido de pertenencia al nivel, al igual que los otros compañeros, sin embargo es común la práctica de dar una segunda oportunidad a algunos estudiantes en esta institución, como E4 quien aprovechó este momento e ingresó a la normal Valle del Mezquital, donde actualmente cursa el octavo semestre.

A lo largo de este apartado se pudo reflexionar en torno a los motivos que llevaron a los docentes a elegir formarse como educadores y el porqué de esas escuelas y en conclusión, ninguno de los docentes de educación preescolar del Valle del Mezquital con los que se realizó este estudio, tuvo como primera opción ser docente de Preescolar Indígena.

Son diversas las causas que los llevaron a tomar la decisión de estudiar para ser docente de preescolar indígena, sin embargo, para algunos si era su *primera opción la docencia* en otros niveles educativos, de ahí el título de este apartado porque tenían pensado otros caminos, pero la vida los terminó inclinando hacia este nivel, lo que hace referencia a lo que Sánchez (2003) expone como: “*no todos los que*

*acceden a las Escuelas de Magisterio lo hacen movidos por un sentido vocacional, ya que existen otras circunstancias en dicho acceso, que han llegado a tener un mayor peso específic*o" (Sánchez, 2003, p. 214), como varias de las expuestas a lo largo de este documento.

3.2.2 ¿Qué sucede dentro de las normales que tienen educadores del género masculino formándose en el nivel de preescolar?

Hasta este momento hemos venido exponiendo las causas que llevaron a los docentes a formarse para maestros, en este apartado nos detendremos a analizar lo que sucede con los docentes E1, E3 y E4 que se formaron con el perfil acorde al nivel donde se desempeñan, con el fin de escuchar las voces ocultas de lo que ocurre en la Normal Valle del Mezquital y reflexionar sobre la construcción *de la identidad* docente de los educadores durante este proceso, que ayude a detectar focos de atención para futuras generaciones, ya que ello repercute de manera positiva o negativa según se impulse, tal como lo expone Alfonso García (2007), al comentar que:

> La identidad profesional en construcción, está en formación y toda gira alrededor de un periodo corto que se da en la escuela, este se puede modificar o destruir, cuando el profesionista se da cuenta de que la carrera no es lo que él quería y la profesión no es lo que en verdad necesitaba. (García, 2007)

En este sentido se expondrán algunas experiencias significativas que experimentaron los actores sociales por formarse en espacios estereotipados como de mayor predominación femenina, tanto positivas como negativas y que son parte de la historia del grupo de preescolar intercultural bilingüe y que considero valen la pena reflexionar y nos harán comprender muchas cosas del presente de los educadores a partir de la influencia de lo que aquí experimentaron.

La formación dentro del grupo piloto. E1 y E3 forman parte del grupo de educadores de la primera generación, donde había 4 hombres y curiosamente ellos son los únicos que están ejerciendo en el nivel, como se ha venido viendo son dos historias de vida totalmente diferentes desde el contexto familiar, hasta las causas de su

llegada a esta institución, sin embargo, en este punto el destino los unió y fueron parte del grupo piloto del año 2015, en el cual coinciden en que no sufriendo ningún tipo de exclusión o discriminación por parte de sus compañeras por ser minoría[19]:

> Mi grupo era un caos, este éramos los rechazados, ¿no? (risas)…pero yo siento que, si me querían y me hizo sentir muy bien, respecto a mis compañeros nunca me sentí rechazado o discriminado por ser hombre eras, no, no, no, no, al contrario, me querían mucho. (E1, 2022)

En esta primera parte E1 hace referencia a que sentía que estaba en un grupo de rezagados a nivel general, por no haber entrada dentro de los primeros lugares a sus primeras opciones, esto se genera a partir de la inseguridad con la que llegó a este espacio, por lo que veía gran parte de las cosas desde una visión negativa, sin embargo, el ambiente con la gran parte del grupo le permitió irse adaptando e ir ganando confianza, sobre todo la buena actitud de las compañeras quienes en su mayoría lo arroparon por su peculiar forma de ser, algo parecido a lo que vivió en preescolar, cuando decía que las niñas se desvivían por él.

Por lo que podemos ver que estas compañeras formaron un lazo de unión que le dio fortaleza a E1 para afrontar esta etapa desconocida y temida por él en un principio, pero con esta *red de apoyo* poco a poco fue retomando seguridad en su identidad profesional. Del otro lado, el compañero E2 por iniciativa propia buscó la manera de relacionarse con sus compañeras porque consideraba le iba a traer mejores beneficios a que relacionarse con los hombres:

> Los primeros meses, me sentía extraño pues la mayoría eran mujeres, pero me confortó que tenía compañeros hombres, pero casi no me juntaba con ellos, siempre trataba de relacionarme más con las mujeres, preferí juntarme con ellas y me fui adaptando, porque todo el tiempo veo a las mujeres en preescolar y los hombres pues yo decía a ver quién termina, porque yo no les veo ganas de terminar y entendí que si quería terminar tenía que juntarme con quien me brindará apoyo emocional. (E3, 2022)

[19] Grupo conformado por 20 alumnos, 4 de ellos hombres, para mayor información remitirse al primer capítulo.

A partir de su discurso podemos percibir en primer lugar que se contradice en algunos puntos ya que refiere el tener compañeros hombre le daba seguridad por ser minoría, sin embargo, no quería relacionarse con ellos y no les veía futuro, por lo cual hay un prejuicio de su parte, donde en su imaginario, ya estaba limitando a sus compañeros por el prejuicio impregnado de que el nivel preescolar está lleno de mujeres, pero él no se visualizaba en ese grupo, por lo que se mostró individualista y de manera subjetiva expresó rechazo por sus compañeros del género masculino, lo que también puede estar relacionado a la competitividad interna por terminar la carrera.

Considero que desde su ingreso E2 buscó la forma de encontrar una red de apoyo con la que se identificara y apoyara a fortalecer su autoestima y seguridad personal, para ello intentó involucrarse y formar parte de un pequeño subgrupo del salón por afinidad, donde se encontrarán solo mujeres, limitando a los hombres ya que considera le era más *funcional e*star con el sexo femenino, porque visualiza que a través de ellas podía tener mayores beneficios como aprender más y con ello poder ir construyendo su identidad profesional docente al sentirse respaldado para desenvolverse en el grupo.

De manera general, el grupo “piloto” tenía diversidad de subgrupos, algunos mixtos y otros de un solo género, los cuales interaccionaban entre sí y donde E1 se involucraba con casi todos (excepto con E3 y algunas compañeras que eran más serias), mientras E3 se limitaba a relacionarse con compañeras de su afinidad e interaccionar un poco con los otros compañeros, pero evadiendo a E1, ya que se conocían y no tenían cierto apego, lo cual hoy en día sigue presente y aunque ambos tienen su propia trayectoria profesional, se observa cierto recelo uno del otro, ya que en las entrevistas me preguntaban cosas extras sobre ellos o hacían comentarios, por lo cual considero le faltó a la normal fortalecer la empatía por sus mismos compañeros para que en lugar de provocar división generen un apoyo mutuo que fortalezcan su presencia en el nivel.

El rechazo de tu propia mamá por ser educador del género masculino en preescolar.

Haciendo una recapitulación E1 paso por diversos momentos que reconfiguraron su identidad desde su infancia la cual acogedora y feliz, pero ante su ingreso a la

normal tuvo una ruptura provocada por el rechazo de su madre por su futura profesión, debido al estatus con el que lo había ido formando, que le provocó una crisis en su identidad docente en construcción:

> Sí me traumé… mi mamá nunca aceptó que su hijo iba a preescolar… me discriminaba, me llegó a decir p…(SIC)…todavía pasando un año de estudios, me dijo que volviera a hacer examen en la UAEH o me cambiara de licenciatura, así pasaron los años… me decía ¿cómo que vas a ir a preescolar? sí yo soy de primaria, pero no me importó, mi papá al contrario me dijo "tú puedes", mientras tengas tu trabajo, no hay problema…Sí, fue muy difícil, no ser bien aceptado en mi familia por estar en preescolar. (E1, 2022)

Esta situación fue un gran obstáculo al que se puede enfrentar un educador al elegir formarse en espacios de mayor predominación femenina, lo peor es que el *rechazo* viene de parte de la figura materna, quien había sido un factor primordial en su seguridad personal durante infancia, e incluso comenta que sus hermanas y tíos también lo veían extraño, lo que le generó mayor desconfianza y se volvió un obstáculo en la construcción de su identidad y sentido de pertenencia hacia el nivel donde varias veces pensó en salirse y otras por orgullo y gracias al apoyo de su papá quien era su mayor ejemplo a seguir se motivó el mismo para buscar atravesar ese proceso de la mejor manera.

Los estereotipos de un docente de la Normal sobre los educadores. Si bien el camino de la formación para E1 no estaba siendo fácil en su contexto familiar, otra dificultad que se sumo fue el enfrentar la exclusión por parte de un docente de la normal donde estudiaba, quien pareciera que no tenía ni vocación ni ética, ya que excluía a algunos de sus alumnos:

> Quiero pensar que los maestros de la normal nos aceptaron para tener alumnos, ¿no? entre más alumnos tengan, les iban a abrir más horas e iban a ganar más... ahí el maestro Alex nos decía que *esta profesión no era de hombres*…y muchas veces nos dijo a un compañero y a mí, *¿ustedes qué hacen aquí? no deberían de estar aquí*… pero hemos superado las adversidades y estamos aquí. (E1, 2022)

Se pone en evidencia una exclusión por parte de un maestro de formación, quien tiene el imaginario tradicional de que en el preescolar solo trabajan mujeres, quizás porque era una carrera de nueva creación y en preescolar general no había visto educadores y al no estar informado sobre el contexto tenía la idea de que no existían docentes del género masculino en el nivel indígena, por lo que emitió un prejuicio sobre los alumnos, entre ellos E1, que de cierta forma terminó repercutiendo en desmotivarlos y causarles confusión, ya que si aún estaban dudando de su estancia ahí, acciones como estas hacían que no terminaran por crear un sentido de pertenencia con el nivel.

Este prejuicio hace alusión a lo que gran parte de la sociedad aún piensa sobre algunos roles designados para el género masculino y otros para el género femenino, en este sentido, el docente de la normal, e incluso su mamá consideraban que el trabajar en preescolar no era para hombres, estereotipando al nivel y sus roles, como lo menciona Mercedes Palencia (2000): *La atención del nivel preescolar se ha destinado de manera preferente a las mujeres, ya que representan la continuidad de la imagen materna y los hombres que trabajan en este nivel educativo, son caracterizados como "anormales*" (Palencia, 2000).

Con ello podemos ver que tanto hombres como mujeres pueden ser excluidos en cualquier ámbito en pleno siglo XXI, por lo cual E1 al igual que su compañero[20] sufrieron la opresión por parte del mismo personal docente de la institución, quien ejercía una legitimación sobre los compañeros al sentir tener un poder superior a ellos, lo cual afecto de manera negativa en su identidad en construcción que tanto le estaba costando, sin embargo, como siempre superó las crisis y hoy en día es un educador eficiente y un gran ejemplo a seguir.

El rechazo en la conquista, por ser del ser del género masculino y estar en la carrera de preescolar. El aceptar formarse para educador venia representando para E1 un gran desafió por todos los avatares anteriormente expuestos, de hecho, fue el que más dificultades presentó, entre ellos el rechazo por parte de compañeras de otro nivel, lo cual se sumó a la lista de experiencias de discriminación:

[20] El compañero de E1 no forma parte de esta investigación porque él si dio ese brinco a primaria, donde actualmente labora, porque estos comentarios pudieron haber inferido para que no pudiera crear un sentido de pertenencia por el preescolar y terminara cambiándose de nivel.

> …En la escuela yo tenía un amigo en la normal y queríamos ligar a chicas…pero las de primaria nos veían mal, así como ¡esos son de preescolar!. (E1, 2022)

Esta experiencia exhibe un tipo de discriminación de género[21] dentro de una escuela de formación, ejercido por las compañeras de la licenciatura de Primaria general, hacia E1 y su compañero, alumnos de la licenciatura en Preescolar Intercultural Bilingüe, debido a que en el contexto en el que las alumnas crecieron tenían el *estereotipo* de que en preescolar solo trabajaban y estudian mujeres, por lo que muestra falta de empatía, ya que no quisieron platicar con ellos, ni para una amistad o compañerismo, representaron un acto donde los vieron inferiores.

Esta situación causó nuevamente un golpe a su autoestima y su ego como hombre, pero sobre todo como estudiante del nivel preescolar, ya que en lugar de encontrar motivaciones, se le presentaron varios avatares que lo limitaban a irse identificando con el nivel, esta acción debería ser atendida en las normales buscando el respeto entre compañeros de las diversas licenciaturas sin importar el sexo y más ahora que comienza a tener fuerza el género binario y LGTB[22], lo cual deja la posibilidad a continuar abordando este suceso en futuras investigaciones.

La etiqueta de los compañeros de otros niveles en el servicio público. Por otro lado, otro tipo de discriminación en la normal la pasó E3 quien refiere sufrió la exclusión por parte de compañeros de otras licenciaturas, la cual se dio nuevamente porque no es común ver hombres estudiando para preescolar:

> …Lo padecí desde el transporte público, porque viajábamos en combi, eran puros de primaria, me quedaban viendo así de, ahí viene él de preescolar, decían a poco él es de preescolar, empecé a sentirme él extraño del grupo… una ocasión, una compañerita de primaria me dijo, ¿Por qué te metiste ahí?, si es para puras mujeres y le dije, *me gustó* y siento que es más tranquilo que primaria. (E3, 2022)

[21] Discriminación de género (INEE): se basa en la creencia de que un sexo es superior al otro y que el sexo superior tiene dotes, derechos, prerrogativas y estatus superiores a los del sexo inferior. La discriminación de género es el resultado de un complejo conjunto de causas que interactúan entre sí.

[22] Lesbianas, Gay, Transgéneros y bisexuales

A partir de este discurso podemos reflexionar nuevamente en torno a los estereotipos que se tiene sobre el nivel preescolar y en una ideología similar, pero con un caso diferente, se presenta una *discriminación* más hacia los educadores en formación de la primera generación de la especialidad de Preescolar Intercultural Bilingüe, la cual según Palencia (2000) puede ser causada *por la poca visión de hombres en el nivel, por las representaciones de la sociedad y los estereotipos creados en torno a este trabajo*, por lo que a través de los ejemplos aquí expuestos hemos visto como todos estos elementos influyeron en cada uno de ellos provocando crisis identitarias.

Sin embargo, aquí quiero resaltar que aunque para E3 representó un obstáculo que lo hizo sentir extraño y hasta cierto punto lo desanimó, también lo ayudó a fortalecer su identidad que seguía en reconstrucción, pero que comenzaba a identificarse con el nivel, ya que al final de su discurso comienza a defender su sentir por la carrera, por lo que se detecta que la identificación no se forja solamente a partir de buenos momentos, sino también los negativos te pueden aportar fortaleciéndote y motivando a superarlos.

La experiencia de formarse por iniciativa propia. Como lo hemos venido viendo E4 tenía una vocación innata y varias experiencias que lo llevaron a ingresar a la normal, lo que lo encaminó a ser el único en decidir por voluntad la carrera y específicamente el nivel de preescolar indígena, este proceso se inicia hace 4 años, en 2019:

> Fui el último en incorporarme al salón, me pregunté ¿Qué estoy haciendo aquí? no veo ningún compañero, no había otro hombre, pero lo acepté, fue como al momento la impresión… trato de hablarme con todas, nunca me han dicho nada malo por ser el único, al contrario, me han dicho, estamos para apoyarte. (E4, 2022)

En este sentido, podemos deducir que su estancia hasta este momento en esa escuela ha sido placentera, ya que él ingresó por motivación propia a la Normal Valle del Mezquital, impulsado por lo que Marcelo y Vaillant (2009) llaman como recuerdos de *las imágenes sobre "la buena enseñanza"*, en este caso del buen maestro de Bachiller que tuvo *y* que refieren son *quienes los llevan adelante,*

aunado a su autoimagen como estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009). Es decir, el actor social E4 ya tenía predestinado ser docente, la vida lo encaminaba hacia ello a través de las señales y pruebas ha pasado y como el mismo lo expone "*estoy a punto de lograrlo*", por lo que pudiera darse seguimiento a este caso y más adelante analizar su incorporación a la docencia.

A diferencia de los otros actores sociales E4 señala que la única discriminación que ha sufrido es a través del lenguaje:

> En la escuela algunos profes llegan al salón y dicen "a ver muchachas", al principio si decía porque dice muchacha, si estoy yo, pero ya me acostumbré. (E4, 2022)

Que, si bien no lo toma tan a pecho, pareciera no afectarle, porque fue algo que él eligió por iniciativa propia y que fue "acostumbrándose" sin embargo, si es algo que afecta la *autoestima* y que no debería normalizarse, ya que no permitía aumentar su seguridad para desenvolverse con mayor plenitud.

Esto refleja un ejemplo de la importancia que significa para ellos su visibilidad, pero sobre todo el ser tomado en cuenta en este espacio, mediante el uso del término "educadores", que englobe un lenguaje inclusivo y que ayude a fortalecer la construcción de su identidad docente desde su formación.

A través de este análisis se puede ver que se ha avanzado bastante desde la primera generación que egresó hace 7 años en esta institución donde estaban inmersos E1 y E3 junto a otros 2 compañeros quienes fueron los que más sufrieron y los que abrieron paso para que se incorporaran con mayor seguridad otros educadores como E4 que actualmente cursa su último semestre, esto es un ejemplo de lo que Mercedes Palencia (2000) señala como: *El ingreso de varones, tanto en el ámbito laboral como en las normales para educadoras, modifica la representación social de madre-jardinera en una representación social de "familia"* (Palencia, 2000, pág. 154).

Es decir, dio apertura a que más estudiantes del género masculino se motivaran a ingresar y a ir superando el estereotipo de algunos integrantes de esa institución sobre "que el preescolar solo es para mujeres", contribuyendo a modificar la

representación social de la educadora-normalista, anexando la de *educador*, para una visión más equitativa.

En este sentido, la formación profesional es un proceso de suma importancia en los docentes de preescolar, que los ayuda a ir consolidando su identidad docente, ya que puede marcar la pauta para impulsarlos a sentirse parte e identificados con el nivel, o si influye de manera negativa, ejercer la profesión sin gran interés.

Esto cobra mayor sentido con la idea de Mercado (2007), quién menciona que *"la forma de ser del maestro se gesta en el proceso de formación"* (Mercado C. E., 2007) y en este caso, considerando que los docentes que ingresaron a este nivel sin ser su primera opción, sin sentirse identificados con este espacio, se hace notar que gran parte de la consolidación de su identidad se forjó en este proceso, lo cual, forma parte de su historia y de su "yo docente".

3.3 Identidad y sentido de pertenencia del educador en formación

A lo largo de este apartado desarrollo la idea de que la identidad es un proceso en constante transformación, en palabras de Ander Egg (2005) es "*un proceso que comienza mucho antes de nuestro ingreso en la institución formadora, en nuestras propias experiencias escolares y que continúa durante toda nuestra vida profesional*" (Ander Egg, 2005), de manera general he podido analizar cada uno de estos momentos para comprender cómo los actores sociales llegaron a las normales para formarse como educadores, dos de ellos tuvieron que adaptarse al nivel y como no hay una identidad definida y estática, son varios los factores que intervienen en la construcción de su sentido de pertenencia por el nivel, mientras el otro con vocación fue construyendo su identidad profesional y reconfortando su identidad docente.

*Perfil adaptado del educador de preescolar indígena por la Normal**.*** Uno de los educadores que tuvo que adaptar su identidad al nivel preescolar fue E1 quien no llegó a este proceso con una vocación innata sobre el nivel, pero si atravesó diversos avatares anteriormente expuestos, que fueron construyendo su identidad profesional y docente en este periodo:

> …Soy sincero, no fue mi prioridad, nunca me vi como educador, si dije quiero ser maestro, pero no de preescolar…para seguir en la carrera influyó la maestra Sara… te puedo apostar que, si tuve amor y cariño hacia esta profesión, fue por ella, incluso ella me animó a hacer mi examen para preescolar indígena, porque yo todavía seguía con el afán de cambiar a otro nivel… se lo debo a ella. (E1, 2022)

El ingreso y la estancia en la institución formativa de E1 fue un proceso complejo que le generó una serie de altibajos emocionales por el impacto de pensar en lo que pasaría por formarse en un espacio estereotipado para mujeres, a lo largo de su narrativa expresó que llegó a pensar en salirse o cambiarse por algunas muestras de exclusión por su presencia en el nivel, dentro de la institución con algunos agentes escolares y otros externos como lo de su mamá, sin embargo, ante las adversidades, también tuvo personas que lo motivaron e inspiraron, superó las adversidades y terminó su formación acorde en el nivel.

El encuentro consigo mismo implicó durante toda su formación una serie de desafíos, ya que no encontraba motivación por la especialidad que estaba estudiando y a pesar del tiempo no lograba una total conexión con el preescolar, sin embargo, reconoció que reafirmó que quería ser docente, pero se seguía aferrando a ser de primaria, por lo que aún *no creaba un sentido de pertenecía total con el nivel de preescolar* indígena, proceso que logró casi hasta el final de la carrera en el que influyó como docente ejemplar *"la maestra Sara"*, fue entonces cuando *aceptó* quedarse en el nivel y al pasar el examen de admisión reafirmó que ese era su lugar y a partir de entonces trabaja día a día en fortalecer y reconstruir su identidad docente.

Por otro lado, el educador E3 también tuvo que adaptar su perfil de querer ser docente de primaria a terminar siendo docente de preescolar:

> Al principio, la verdad para ser maestro de preescolar no me veía, porque decía siempre están las maestras, nunca he visto un maestro de preescolar… fui investigando, pues obtengo la licenciatura de preescolar, pero puedo ver si doy el brinco a primaria, hasta el primer semestre seguía con esa duda de si realmente quiero ser maestro de preescolar… Pero al paso del tiempo me

> fui adaptando y dije ¡de aquí soy!, hasta creo que me va a ir mejor que en primaria. (E3, 2022)

Este es un ejemplo de que a pesar de las adversidades puedes lograr tus sueños, que quizás se puedan modificar un poco, pero a veces trae mejores cosas, en este sentido la identidad con la que E3 llegó a la Normal era el inicio de un sentido de pertenencia hacia la docencia en general, sin embargo, logró no solo integrarse al grupo, sino ir creando aceptación, interés y química con el nivel, por lo cual desde este momento pudo seguir desarrollando su identidad profesional que como bien recordamos se vino dando desde la infancia. Este proceso es lo que Bolívar señala como identidad profesional, que es *"resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo de dar sentido a su ejercicio cotidiano*" (Bolívar, 2007).

Es decir, desde niño iba formándose el ideal de querer ser maestro, tal vez nace a partir de los cuentos y motivación que recibía de su maestro de primaria, todo iba bien hasta que entró en un gran dilema ¿maestro de preescolar?, temeroso inicio esta aventura, sin embargo, poco tardo en retomar esa seguridad que siempre lo caracterizaba y acompañado del apoyo de su familia siguió adaptándose y fortaleciendo su identificación con el nivel:

> …Un factor muy importante es que siempre tuve el apoyo de mi familia, me impulsaron, aunque al principio dudaban que fuera maestro de preescolar, pero cuando me vieron muy animado me dijeron… si crees que lo tuyo es preescolar, adelante... mi mamá me dijo demuestra que también los hombres pueden estar en preescolar…recuerdo que hacíamos material para llevarle a los alumnos para poder trabajar hasta las 12 de la noche. (E3, 2022)

Mediante esta historia vemos el poder que impacta el apoyo familiar, ya que a diferencia de E1 quien no tenía total respaldo de su familia, por lo cual no lograba terminar por identificarse, E3 quien en un principio también dudaba su estancia en la normal, con esta motivación, quienes incluso lo ayudaban a hacer material didáctico, por lo cual no tardó en identificarse con el nivel durante su formación profesional y demostrar que como él y su mamá lo mencionaron, "también podía ser docente de preescolar".

Educador en formación por sentido de pertenencia y vocación. Respecto a la identidad construida del educador en formación E4, ha sido un proceso más fluido en cuanto a lo emocional, ya que no fue el primer estudiante en esa especialidad y escuela, además llegaba cargado con un historial de vida que lo fortalecía, desde lo práctico a través de CONAFE, pasando por la motivación de maestros ejemplares, hasta los sueños de ser maestro representados en sus juegos simbólicos de niño.
Aunado a ello tuvo la oportunidad de pertenecer a un grupo de mayor predominación femenina y no sufrir discriminación en ningún momento por ser del género masculino de parte de sus compañeras ni de sus docentes, así mismo tiene la fortuna de que en su escuela actual de práctica intensiva, se encuentre el actor social E1 como director y se sienta acogido y respaldado.
A partir de estos procesos vividos, E4 define su identidad como:

> Me defino Guerrero, fuerte, apasionado de formar parte de educadoras y educadores, de tener experiencias frente a grupo, desde estar en CONAFE, hasta ser practicante en la SEP y que a pesar de situaciones que en su momento me he querido vencer, aquí sigo y estoy muy agradecido con mis docentes, con mis compañeras, qué no me han dejado caer y lucharé para terminar. (E4, 2022)

E4 es un docente en formación ejemplar, ojalá su experiencia sirva de motivación para futuras generaciones, ya que a pesar de dificultades ha ido reconstruyendo su identidad personal, profesional y docente siendo “un guerrero” como el mismo lo menciona, por lo cual invita a no dejarse vencer si tienen el sueño de querer ser educadores de preescolar, sin importar las condiciones y adversidades. Y así desde su narrativa muestra su pasión por lo que hace y se muestra *seguro* de sí mismo y motivado por alcanzar su meta.

Se puede decir que su identidad formativa fue motivada por un llamado interior, que ha ido reconstruyendo desde su infancia, siendo así un ejemplo de lo que Ferry (1990) señala como: *“Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que ofrecen o que uno mismo se procura”.* (p.43). Es decir, es algo que él anhelaba,

realmente se está formando, está trabajando en sí mismo para reconstruir su práctica realizada en CONAFE por el deseo de querer ser un mejor docente.

Por último quisiera retomar su frase: "*como escaloncito donde estamos pasando*" y con esto quisiera cerrar este apartado, lo cual refiere un antes y un después, ya que él sabe que hubo compañeros que se formaron antes que él, entre ellos los pioneros en la licenciatura que son los actores sociales E1 y E3, que a pesar de sus dificultades fueron motivación para otros, como aquí lo vemos y ahora E4 quiere seguir siendo ese ejemplo o "escaloncito" para motivar a otros estudiantes que quieran incorporarse a esta labor y así tener educadores de vocación, identificados con su profesión, que logren estar bien emocionalmente y lo transmitan en su práctica.

Con todo lo analizado hasta ahora sobre los aspectos que influyen en la identidad de los educadores, podemos ver que el proceso de conocer la narrativa de vida de los educadores nos permitió hacer un recorrido espacial por la educación que vivieron desde 1965 a 2015 aproximadamente y a través de las historias en sus instituciones familiares que brindan elementos para comprender las razones y los caminos que los llevaron a ser docentes y como ya vimos son diversas las causas, que si bien no son las únicas, ni puede representar un dato estadístico, las aquí presentadas son identidades del Valle del Mezquital, las cuales me parecieron realmente significativas.

Como podemos ver E2 y E5 quienes son los docentes con mayores años de servicio no tuvieron un perfil de formación profesional específico para el nivel de preescolar por procesos burocráticos de esas épocas, mientras tanto los tres educadores E1, E3 y E4 que si tienen el perfil acorde a la docencia cursaron la normal Valle del Mezquital y coinciden al referir que las compañeras con las que se formaron nunca los excluyeron, ni se les demostró recelo o envida por estar en su grupo y que influyera de manera negativa en su identidad, ¿ocurrirá lo mismo cuando están en servicio, o se corrompe?.

En este sentido, la formación de los educadores hace referencia a lo que Bolívar (2007) señala sobre *"Los individuos buscamos ser alguien, somos un proyecto en construcción, siempre en busca de la realización*" (Bolívar, 2007), por lo que ha sido

un trabajo arduo de los docentes a lo largo de su vida, quienes se formaron para maestros por razones diversas de Herencia de plaza, prestigio social, carrera como alternativa o adaptada y capital económico, que se reflejaron en este capítulo, donde la familia fungió un gran papel como motivador y como obstáculo.

Ante ello, Sánchez: (2003) refiere que:

> Hay una diversidad de elementos que rodean la elección del magisterio, (…) pero no se debe tratar de una circunstancia baladí, ya que de una buena o mala decisión puede depender todo el proceso de desarrollo personal y profesional de una persona. (Sánchez, 2003)

Es decir, ser docente no se trata de simplemente ir a enseñar a un aula, es una profesión que implica disfrutarla y sentirse pleno con lo que realiza, por lo que, su elección debe ser una decisión que debe tomarse con tiempo y responsabilidad, visualizando sus ventajas y desventajas y reconociendo si se sienten parte de ella, para que se pueda ejercer con plenitud y esto ayude a ir fortaleciendo su sentido de identidad docente en el proceso de formación, como fue el caso de E4, quien le fue más ameno el proceso.

En este sentido, la reflexión construida sobre su identidad desde su infancia y juventud, se puede ver complementada y modificada con la interacción de la dimensión profesional abarcada en este capítulo, donde interaccionaron categorías como: Identificación, imagen de sí mismo, familia, trayectoria, maestros ejemplares, herencia, perfil, los cuales fueron un puente que los ayudo ingresar a la docencia, categoría que se aborda en el siguiente apartado, donde se puede visualizar cómo estas bases le sirvieron u obstaculizaron para desarrollar su identidad como educadores.

CAPÍTULO IV. EXPERIENCIAS IDENTITARIAS DEL EDUCADOR EN UN ENTORNO ESTEREOTIPADO Y LOS RETOS QUE LE REPRESENTAN

Este capítulo presenta la reflexión sobre el sentir de los educadores en preescolar indígena, como fueron sus primeros años de servicio, que representaron en su vida y cómo los estereotipos de género que enfrentaron algunos de ellos influyeron en la categoría de su ***identidad***, donde exponen sus experiencias como *docentes noveles,* tras llegar a espacios donde no había o casi no había hombres, por lo que esta etapa se convierte en un momento coyuntural importante, que influye directamente en la reconstrucción de su *identidad docente*, siendo esta y sus sentires, la parte nodal que se desarrolla.

Autores como Tardif y Cantón (2018) resaltan la importancia del estudio de "los docentes noveles": "*Es en los primeros años de ejercicio profesional cuando la identidad profesional docente va tomando ya una definición que empieza a ser relativamente permanente*" (Cantón y Tardif, 2018, pág. 41), es decir, este momento de enfrentamiento a la realidad, que se da durante las primeras experiencias, le permite ir forjando con mayor claridad su *identidad docente* como educador.

En este apartado, la categoría identidad docente, es abordada desde Balderas:

> Dase donde el maestro construye su ser docente, de acuerdo a las vivencias que ha tenido a lo largo de su trayectoria personal y profesional, que implican, historia familiar, estudios, formación, ingreso al ámbito laboral y continuidad laboral (Balderas, 2014).

Esto significa que cada educador ha ido creando y reconstruyendo su identidad personal desde niño y como estudiante, pero en esta etapa se consolida y transforma en la *identidad docente* del educador novel donde expresa momentos coyunturales desarrollados a través de categorías derivadas como: *temor, desmotivación en la docencia, prejuicios, estereotipos, recelo, aceptación, igualdad y equidad,* con autores como Palencia (2000), Gutiérrez (2020), Tenti (1999: 2006), Vaillant (2007: 2011).

También será posible reflexionar sobre el sentir de los educadores ante experiencias estereotipadas, donde muchas veces tienen que establecer límites, en ellas, algunas como amigos y en observaciones se llegó a detectar cierto recelo,

pero en su mayoría los padres, compañeros y niños los respaldan, lo que los motiva a seguir ejerciendo su labor docente.

4.1 Enfrentamiento a la realidad: El ingreso y los primeros años de servicio como educador novel

Para comprender el sentir de los docentes noveles es necesario ir comprendiendo su proceso, así que, después de conocer su formación profesional, ahora reflexionaremos sobre su ingreso a la docencia, donde nuevamente influye la parte económica, que anteriormente se analizó desde la óptica de la formación, pero ahora será en el proceso de ingreso al servicio, por lo cual se visualizan experiencias positivas y negativas que impactaron en su sentir identitario.

La identificación de los docentes noveles con el preescolar indígena. En cuanto a los docentes E1 y E3 que egresaron de la normal con el perfil acorde en 2015, vivieron el proceso de ingreso a la docencia en medio de un contexto sociopático complicado, de incertidumbre y confusión por la puesta en marcha de la temida *"Reforma Educativa y Punitiva",* a través del "*concurso de oposición"*[23] que se dio mediante un examen general de cocimientos y otro en la lengua hñahñu donde se clasificaban a los docentes como "idóneo" o "no idóneo.

De manera general, el grupo piloto del que formaron parte los educadores junto a otros 18 alumnos presentaron examen, y solo 6 lo pasaron, debido a que muchos no aprobaron el examen de la lengua hñahñu y aunque han pasado algunos años, es notorio que sigue ocurriendo este fenómeno y algunos otros como cambiar de nivel en otros estados o realizar otras actividades, por lo cual se propone al nivel de formación profesional reflexionar: ¿por qué muchos alumnos de nivel de preescolar indígena no logran o quieren insertarse al mundo laboral en el perfil que fueron formados?, ¿No lograron crear sentido de pertenencia e identificación con el nivel?.

De esta primera generación, E1 pasó a la historia como el primer educador en el estado de Hidalgo en ingresar al servicio con un perfil acorde al nivel de preescolar

[23] El INNE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) denominó a este proceso de esta manera debido a que la reforma punitiva legitimó los niveles de desempeño que deberían cumplir mediante pruebas estandarizadas para ser seleccionados para ocupar una plaza.

intercultural bilingüe, lo que lo ayudó a ir creando sentido de pertenencia con el nivel y a devolverle esa seguridad de su identidad docente que había estado en crisis durante sus primeros años de formación inicial.

Este proceso puede ser considerado como un ejemplo de superación, que vale la pena darse a conocer mediante experiencias docentes para motivar a docentes en formación a ir creando un sentido mayor de pertenencia con el nivel, ya que, si se hubiera rendido ante los diversos avatares a los que se enfrentó durante su trayecto formativo en la normal, expuestos en el capítulo anterior no hubiera logrado, por lo que también hay que reconocer su perseverancia y sabiduría:

> Cuando vi que había pasado mi examen, me sentí muy feliz, no me la creía porque de todo mi grupo de 20 compañeros que hicimos el examen, solo quedamos 5. Me sentí muy contento, mi papá se emocionó mucho porque me habían dado mi clave y mi mamá, así como que sí y no, como que todavía no se la creía. (E1, 2023)

Mediante esta narrativa podemos ver que el educador tenía el conocimiento suficiente según el dictamen del INEE para poder trabajar en el nivel de preescolar indígena, por lo que gracias a este logro importante y sobresaliente de figurar entre su grupo piloto de normalistas, retomó la confianza en sí mismo para demostrar a los que confiaron y no confiaron en él, que sí lo logró, como una especie de estar en paz con su ego y por haber alcanzado el status que sus padres habían creado de él, aunque uno de ellos no terminaba por aceptarlo.

~~C~~onsidero que este proceso le brindó a E1 una conexión simbólica con el nivel y a su vez mayor seguridad en su identidad personal, profesional y docente, que lo motivaron para buscar crecer en el nivel, como ahora lo demuestra, al tener ya clave de dirección por méritos propios y bajo la misma dinámica de un examen, en los cuales le va muy bien.

El ingreso al servicio de los docentes por vocación. Por su parte, E3 ingresó a la docencia mediante un contrato con la firme idea de estar en el nivel Preescolar, pero en su primer intento no le favorecieron los resultados del examen que ocasionó una crisis identitaria que ya había establecido con el nivel en cuanto a su identidad docente durante su formación profesional inicial, aún desmotivado, tomó valor y

aceptó cubrir el contrato donde poco a poco fue retomando la ilusión de volver a concursar por su plaza:

> Mi ingreso al servicio, consideró que fue complicado, la verdad, no sé si fue injusticia, tuve emociones encontradas como tristeza, porque yo creí siempre, desde un principio en que, si había pasado el examen para entrar al servicio, pero resulta que no, entonces pues batallé para ingresar, entré mediante contrato de unos tres o cuatro meses después de que inició el ciclo y un año después conseguí mi plaza. (E3, 2023)

Parecía que el destino lo enganchaba y alejaba a su vez del sistema de preescolar indígena y él, a pesar de los avatares a los que se enfrentó desde su formación inicial, se aferraba a lograr su meta al descubrir que era su "vocación", como si sintiera que su voz interior de identidad lo llamara diciendo: aquí perteneces, lucha por tu sueño y aunque en un primer intento de ingreso, no se dio el resultado esperado, ya que le faltó puntaje en el examen general de conocimientos, mientras el de hñahñu sí lo aprobó, por lo que cayó en una crisis identitaria por no haber podido obtener una plaza, quizás por la competencia interna que existía dentro de este grupo de normalistas.

Pero este es un ejemplo de perseverancia, de luchar por tu sueño, de no dejarse vencer a pesar de haber enfrentado una crisis muy pronto en tu profesión, se pueden alcanzar las metas que se propongan si es lo que realmente desean, por lo que, en su segundo intento en 2016, E3 logró ingresar a la base magisterial que tanto anhelaba, lo cual lo llenó de orgullo, prestigio y ayudó a recuperar su autoestima y reconstruir su identidad docente como educador del género masculino en preescolar.

El descubrir la vocación docente desde CONAFE. El acceso a la docencia de E4 bajo los protocolos establecidos de SEP aún no se ha dado, ya que apenas está culminando su formación inicial, sin embargo, tuvo experiencia como capacitador de CONAFE en dos ocasiones, previas a su ingreso a la Normal, de las cuales podemos reflexionar un poco:

> La primera vez que decidí prestar mi servicio en CONAFE, tenía claro, que un maestro me dijo que él no creía en mí, de tener una carrera y por eso me

> metí al CONAFE, para demostrar que sí se puede… en aquella ocasión, como solo tenía secundaria terminada, me pusieron en preescolar, pero desde ahí preferí preescolar porque sentí bien bonito cuando los niños o los papás me decían que sus hijos lograban aprendizajes. (E4, 2022)

A través de su narrativa podemos ver que E4 ingresó a CONAFE como un reto y una especie de desafío para poder demostrar a un maestro que sí podía lograr metas, a pesar de que no confiara en él y como no contaba con suficientes recursos económicos, cuando llegaron los de CONAFE tomó la oportunidad de trabajar como capacitador de niños mientras le brindaban una beca para seguir estudiando, por lo que le sirvió como un puente hacia la continuación de sus estudios.

Con este proceso inverso de E4, se hace notoria la ausencia de la fase **A** de antecedentes y **B** de bases en la práctica docente del educador novel, que según Vaillant y Marcelo (2015) son indispensables para cualquier educador, ya que en estas fases vividas durante *formación inicial* permite reflexionar y socializar previamente con lo que ellos piensas que es un docente, para analizarla, retomar lo importante y evitar repetir patrones tradicionales, lo cual ayuda a reconstruir su identidad.

Sin embargo, podemos rescatar de este proceso que se iba creando un sentido de identificación con el nivel de preescolar y que influyó en la toma de decisión por elegir ingresar nuevamente a trabajar en este nivel, ante la necesidad económica, de volver a incorporarse:

> La segunda vez se dio cuando terminé el bachiller, yo quería pagar solo mis estudios, otra vez me metí, elegí preescolar porque me había gustado y una ventaja de preescolar a lo mejor les puedes decir esto está mal, no lo hagas, siento que más obedecen. (E4, 2022)

Se observa que el CONAFE fue para él, un campo laboral que lo apoyó económicamente para seguir sus estudios, por lo cual, en diferentes años, vivió un proceso similar a E5, tras ingresar a su primer empleo solo con una capacitación, grado académico de secundaria y motivado por la misma aspiración: el capital económico, pero más allá de eso, a E4 le sirvió para socializar con la docencia e ir

reafirmando su sentido de pertenencia y en especial, a identificarse con el preescolar.

El ingreso de los educadores a su primera experiencia laboral fue un gran reto para E1, E3, ya que representó la oportunidad de enfrentarse a los prejuicios y estereotipos que estaba rodeada la profesión, a algunos temores e inseguridades con los que aún cargaban, pero ya con la motivación de haberse titulado como Licenciados en Preescolar Intercultural Bilingüe, mientras que para E4, representó una experiencia de agrado e interés por el nivel, por lo que fueron procesos que abonaron a la reconstrucción de su identidad docente.

4.1.1 ¿Y ahora qué hago? El sentir sobre las primeras experiencias en grupo

Al ingresar al servicio, en la mayoría de los casos uno llega con mucho entusiasmo, con ganas de comerse al mundo, de poner en práctica lo aprendido en la escuela de formación, de pensar que todo será tal como se vio en la normal y ¡oh sorpresa! El cambio de alumno a docente es sin duda un proceso complejo, ya que la realidad a lo que uno se enfrenta está muy alejado de lo vivido en la normal e incluso como practicante, ya que no se tenía la responsabilidad total con un grupo toda una jornada y es este proceso quien también siguió formando y transformando la identidad de cada uno de los educadores con los que se realiza esta investigación.

La suerte del docente novel. Antes de comenzar, considero importante mencionar la postura desde la que aborda el término Novel en este apartado, según Andrea Iglesias refiere a:

> Quien se encuentra transitando sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta 5 años de antigüedad) y conforman una variedad de casos entre los que poseen título docente habilitante y los que, aún sin graduarse, ya se incorporaron al mercado laboral, también se les puede decir "principiante" o "novato. (Iglesias, 2015)

A partir de esta idea se abordarán los sentires sobre los primeros años de servicio con y sin título de los educadores y cómo esto influyó en su identidad.

Como se ha venido mencionando, el actor social E1 eligió la zona 024 por ser de las opciones que quedaban la más cercana a su domicilio, ya que le permitía ahorrar

y gestionar mejor su capital económico, después de todo lo vivido y aún sin total apoyo de su mamá, fue cargado de ilusiones y a la vez de temores, pero con la esperanza de tener un buen comienzo en su primera aventura:

> Agradezco que en la zona que llegué ya había un hombre frente a grupo y un administrativo y no fue tan difícil, en la escuela me ayudó porque llegué a una Escuela Tri docente, donde había dos maestras, me querían mucho porque era hombre, con los padres de familia hablamos y pienso que se quedaron tranquilos porque estaba la maestra y la directora, me quisieron mucho en esa escuela, los papás aún me hablan, me dicen que regresé. (E1, 2023)

Aparte del éxito, parece que la suerte también lo ha acompañado en su vida, ya que en tiempos complejos donde se ha hecho más visible un constante debate en torno a los estereotipos y roles de género preestablecidos en la sociedad E1 tuvo la oportunidad de adentrarse sin mayor dificultad a un espacio laboral de mayor predominación femenina, gracias a que había personal del género masculino, con el que de inmediato se identificó y refugió, por lo que se volvieron actores claves que arroparon al educador, favorecieron su adaptación con el nivel y por ende fortalecieron su identidad personal y docente.

Estos actores sociales fueron tan significativos en la vida del educador, tanto que hoy en día sigue frecuentándolos, a diferencia de sus compañeras, por lo que es visible que elementos como género y edad son retomados en el ámbito de preescolar indígena para establecer relaciones y en este caso es visible que crean desde un principio redes de apoyo entre ellos, como E1 quien a través de este pequeño grupo de compañeros en su zona escolar logró soltar la tensión que cargaba desde la normal, lo que le permitió involucrarse con mayor seguridad en los otros ámbitos de su campo laboral.

Por lo que, en su institución, que era de organización tri docente, también tuvo buena aceptación por parte de sus compañeras, quienes ya tenían varios años de experiencia, mostrando con ello un signo de empatía y equidad, donde no existió el recelo, sino la aceptación a la diversidad. Que sirve como ejemplo de que un buen ambiente laboral entre docentes hombres y mujeres de preescolar indígena es

posible, lo cual ayuda a los educadores a crear un sentido de pertenencia e identificación con el nivel.

En esta ocasión, la aceptación pudo deberse quizás porque las maestras de antes eran más comprensivas y estaban ya familiarizadas con compañeros dentro de la zona, algunos con varios años de servicio que ingresaron como E5 desde 1980, quienes fueron un puente de acceso firme para seguir fortaleciendo la Identificación de E1 en el nivel de preescolar, de ahí la importancia de ser una red de apoyo que incluya a las y los docentes noveles que ingresan al servicio sin importar el género, ya que todos buscamos un bien común, una educación más equitativa.

A los padres de familia les generó confianza la presencia del educador, porque había docentes mujeres en la escuela, por lo que sus niños y niñas no se quedarían solas con él, de hecho, la gente del Valle del Mezquital y especialmente en zonas indígenas aún valoran mucho a los maestros, sin importar el género.

Parece que E1 aprovechó la oportunidad y realizó un buen trabajo, tanto es así que padres y alumnos lo siguen frecuentando y siendo sinceros, estos últimos son los que menos prejuicios hacen en torno a si tienen maestro o maestra, incluso con lo observado, algunos alumnos tienen más confianza con los educadores que con las maestras (fenómeno que abordaremos más adelante), mientras tanto podemos terminar mencionando que a pesar de las adversidades, su primer año como docente novel fue positivo y fundamental para irse identificando más con el nivel.

En cuanto a lo académico también tuvo una experiencia positiva, ya que desde sus primeros años ha sido perseverante y busca salir adelante.

> Ingresé con cierta inseguridad, pero la trabajé, de verdad hice un buen trabajo, al grado que aumentó la matrícula y la dejé como bidocente. (E1, 2023)

Esto representa una experiencia ejemplar para los demás, en este sentido, se percibe que los primeros años de servicio lo ayudaron a ir construyendo las bases de su liderazgo identitario no solo docente, sino como director, coordinador, motivador y gestor en su comunidad educativa, tratando de respetar sus tiempos para cada función.

Esta situación de liderazgo logró un aumento de matrícula, lo que favoreció positivamente en la parte emocional de su identidad docente, al sentirse motivado por el logro, y en lo laboral dejó huella en el ideal de esos padres de familia, quien aún reconocen su esfuerzo y lo recuerdan con gran aprecio, por su gran compromiso.

4.1.2 La otra cara de la moneda: el lado oscuro de las experiencias de docentes noveles

No todos los educadores han corrido con la misma suerte, la mayoría de ellos presentaron limitaciones y barreras en sus primeras experiencias dentro de sus campos laborales, algunas eran externas y estaban fuera de su alcance como el trabajar en un nivel diferente a su especialidad que estudio por los procesos burocráticos, mientras otros, ellos mismos las asumían como la inseguridad y temor ante la realidad, que se convirtieron en avatares y provocaron crisis en sus identidades docentes.

La crisis vocacional del docente novel. En el caso de E3 quien tuvo su primera experiencia como docente de contrato, donde la primera barrera a la que se enfrentó fue él mismo, por la tristeza de ingresar al nivel preescolar sin clave oficial que le perteneciera, por otro lado, por el temor a los prejuicios, pero no fue del todo su culpa, sino de la sociedad que ha establecido el estereotipo de que las mujeres son las que están en este nivel y al llegar a un espacio desconocido es incierto lo que te puede deparar el destino, aunado a ello, sentía también inseguridad de que la plaza no fuera de él:

> Entré en noviembre como contrato, en Pacula, me gustaba, allá me quedaba, los papás, muy amables, cada 15 días me venía, estuve como mes y medio y me cambiaron a Cardonal, donde terminé el ciclo… Al principio sí me sentía triste porque económicamente había pasado por una batalla, necesitaba pagar deudas, tenía baja la autoestima, a veces iba por cumplir… pero fui entendiendo que mi papel era estar bien, tienes que transmitirlo a tus alumnos. (E3, 2023)

El imaginario social de E3 sobre la docencia significaba estabilidad, por lo que, al no conseguirla de inmediato e ingresar solo por contrato, desestabilizó su estado emocional y por ende, repercutió en su sentido identitario por el nivel, ya que no tenía claridad de que hacer ahora con su proyecto de vida, por lo que se mostraba insatisfecho y temeroso por el futuro.

Considero que este hecho afectó su identidad docente, ya que no se dedicó a disfrutar el proceso de docente novel, sino más bien para él fue un sufrimiento interno y mental donde solo se dedicó a cumplir. Como una historia de película: salió corriendo feliz de terminar la escuela donde muchos lo cuestionaban y de pronto todo se cae, obviamente fue un golpe anímico fuerte, sobre todo hacia su ego, porque consideraba que al hablar bien la lengua hñahñu lograría ingresar con plaza segura, pero no fue posible.

Este proceso vivido por E3 que llamaremos el enfrentamiento a la realidad como docente principiante, reflejó según Fraser (2000) *una necesidad de búsqueda de reconocimiento de los otros para el desarrollo de una percepción sana de uno mismo, y la falta de este reconocimiento se constituye en "un daño" en contra de la propia identidad*" (Fraser, 2000, pág. 57), es decir, al no encontrar su plaza de inmediato, no se sentía reconocido por el magisterio, en primera porque no era base y otra por su género, lo que le provocó crisis en su identidad ante la falta de reconocimiento profesional al ser un educador de contrato.

E3 le creaba desmotivación no poder ingresar, sin embargo, al ir viviendo este proceso, supo usarlo para recuperar su perseverancia, espíritu de lucha y el poder simbólico sobre su identidad que había construido desde su formación inicial, pero que había caído en esta crisis de la cual supo reconstruirse e interiorizar aún más su sentido de pertenencia con el nivel, donde también le ayudó el apoyo de padres de familia, con los que tuvo una experiencia positiva para volver a conectar con el ser docente.

Ante ello, consideró que se debería brindar seguimiento, orientación y apoyo por parte de la normal a sus egresados, y por parte de SEPH[24] mediante sus tutores no solo brindar orientación administrativa y pedagógica, sino también psicológica y

[24] Secretaria de Educación Pública del Estado de Hidalgo.

emocional para reflexionar sobre cómo se sienten sus maestros, sin distinción alguna y cómo en su proceso de tutoría no encontró gran apoyo, no logró sacar a flote su identidad y se dedicó solo a cumplir como docente “de contrato”.

El llegar en blanco a un aula como educador novel. Anteriormente, uno de los grandes problemas del sistema educativo era la práctica arraigada de herencia de plazas, que desencadenaba un sinfín de dificultades en las instituciones y con sus miembros, sobre todo con los actores sociales representantes y responsables de estos espacios, quienes muchas veces no estaban preparados académica ni emocionalmente para esta situación, este proceso se hacía más notorio al ingreso frente a grupo, tal como sucedió con E2:

> La verdad no me imaginaba que fuera a caer en ese nivel, porque el educar niños chiquitos es muy diferente a unos adolescentes, y cuando me ofrecieron la oportunidad, sí me preocupé porque dije, voy en blanco, no sé nada, no sé cómo tratar a los niños, no sé qué les voy a enseñar y sobre todo la complejidad que representaba para mí el hecho de cómo enseñarle la lectoescritura, yo decía ¿qué voy a hacer?, como que me traumé, pero después todo bien. (E2, 2023)

El retomar una plaza heredada en un contexto desconocido implicaba en los docentes noveles una experiencia compleja, específicamente para E2 representó uno de sus grandes avatares, ya que no tenía claridad sobre lo que quería y tenía que hacer, por lo que se mostraba preocupado y temeroso, incluso menciona que se “traumó” es decir, se sintió amenazado por ser una experiencia fuera de su cotidianidad, lo que le significaba el imaginario de que podría ser abrumador por no saber qué hacer en una escuela.

Sin embargo, no considero que llegó al aula *totalmente* en blanco como él lo refiere, haciendo alusión al no conocer de didáctica en ese nivel, ya que se puede decir que un docente ha vivido gran parte de su vida en una escuela como alumno (Vaillant D. y., 2015), por lo cual llega con ideas impregnadas, nociones, rutinas e imaginarios preconcebidos de lo que puede hacer o repetir, es decir en realidad ningún docente llega al aula o a su formación inicial sin haber estado en contacto directo con este ámbito y haber creado imaginarios sobre él.

Más allá de ello, retomo su idea de llegar al aula *"en blanco"* desde otra perspectiva, enfocada más con una motivación *"en blanco",* porque no había un interés previo ni motivación intrínseca por el nivel, lo que hace verse una inmersión "vacía", "sin identificación y sin sentido de pertenencia". Sin embargo, su primera experiencia le brindó la oportunidad de crear la aceptación de su rol educativo:

> La primera comunidad en Tulancingo era rural, caminaba como media hora, porque no había transporte, los padres de familia siempre me recibieron con los brazos abiertos, eran pocos alumnos, una escuela de nueva creación, allá los padres de familias estaban habituados a tener maestro de CONAFE, era igual ver a un hombre o una mujer frente a grupo, pero si me sentí raro de momento, porque digo es un nivel que está repleto de mujeres, pero posteriormente me acoplé y dije no importa sobre la mala información que tengan respecto a uno. (E2, 2023)

Esta primera experiencia, que se da en un contexto con características similares a la región indígena del Valle del Mezquital y en una época aún de respeto hacia el docente le permitió ganar confianza para desenvolverse en su contexto institucional, también le favoreció que llegó a una escuela de nueva creación, que había tenido previamente contacto con otro educador, por lo que no tuvo problemas en adaptarse y mantuvo una actitud positiva en cuanto a socialización con padres de familia, quienes al ser de comunidades alejadas no ejercieron prejuicios sobre el docente, sino que lo apoyaron totalmente, ya que su prioridad se enfocaba en que sus niños recibieran educación.

Su experiencia como docente novel le permitió crear ese puente de aceptación de trabajar en el nivel por ese momento y desenvolverse con mayor libertad y seguridad dejando de lado sus temores e imaginarios de "que era un nivel repleto de mujeres" y realizar su trabajo motivado con estar ya percibiendo un sueldo y de movilizarse de nivel al terminar su formación, por lo cual usó este proceso como un comodín.

La experiencia del castellanizador novel. Después de concluir el curso de capacitación E5 fue asignado a un grupo preparatorio de castellanización donde vivió su primera experiencia como docente frente a grupo, a través de la cual fue construyendo su sentido de identidad laboral:

> En el primer día de castellanización, estuve en Chalmita, ahí los niños hablaban puro Otomí, nos daban una guía y nada más era interpretar y enseñar a los niños a hablar y comprender lo que decían ahí en español … y los papás, encantados con la enseñanza del español. (E5, 2023)

El educador parece haber vivido una experiencia mixta en su primer año en la docencia, en donde no tuvo grandes dificultades en cuanto a lo emocional, porque en ese momento en el nivel indígena no existía la "significación del preescolar como algo maternal" porque era conocido como nivel de castellanización, sin importar el género del docente ni el nivel donde se encontrarían trabajando, a diferencia del nivel general donde los "Jardines de Niños" que sí eran vistos así.

Por lo cual se sintió cómodo para ir creando sentido de pertenencia por el nivel. Sin embargo, su identidad en ese primer año se centra más en sentirse un intérprete cuyo rol fue el de enseñar a los niños a hablar español, lo cual se le facilitó por hablar la lengua hñahñu y se limitó a cumplir con esa obligación y lo que le solicitara el maestro de primaria.

Buscó ser eficiente en su trabajo para estar bien consigo mismo, sus compañeros y sus padres de familia, lo que refleja que, a pesar de haber ingresado por intereses económicos, ya en el momento de ejercer tuvo el compromiso y *seguridad* de hacer bien las cosas, sin prejuicios sobre los roles del sexo en los trabajos, lo cual lo llevó a ir escalando hasta ser supervisor de zona y jefe de sector comisionado.

Considero que hay una recurrencia en todos los educadores que a pesar de ser del género masculino en trabajo "estereotipado para mujeres" en esta primera experiencia por ser en comunidades indígenas y no tan cercanas a las zonas urbanas, no recibieron prejuicios de los padres y madres de familia, a pesar de tener usos y costumbres propias, la región del Valle del Mezquital que se caracteriza por ser hogareños, caritativos y brindar confianza y respaldo a sus maestros, pero si en algún momento les fallan, si se levantan y pueden atentar contra el docente, hay que agradecer la gentileza del Valle del Mezquital, quienes han respaldado en su mayoría a los educadores, por lo que en esta parte no se detectó una posible inequidad de género en su primer experiencia, donde los avatares fueron causados más por el temor a ser juzgados.

4.2 El sentir del educador ante limitaciones y estereotipos

Son diversas las situaciones que los educadores se han enfrentado como docentes noveles, en su mayoría con ciertas dificultades que no solo duraron los primeros años de servicio, sino que continuaron a lo largo de su trayectoria y fueron experiencias en donde enfrentaron y establecieron limitaciones por estereotipos ejercidos hacia su persona por trabajar en espacios “femeninos”, donde se ve inmerso el SNTE, etiqueta de homosexual, limitaciones de infraestructura, entre otros.

Sentir sobre la posible etiqueta de homosexual ante la sociedad. El educador al ser un profesional de la educación se moviliza en diversos escenarios laborales dentro y fuera del aula en lo pedagógico, con actividades administrativas, al atender a madres y padres de familia, entre otras, por lo que se enfrenta a múltiples situaciones y limitaciones como trabajador, algunas de ellas positivas, otras negativas, que se han vuelto experiencias significativas que influyen en su identidad docente y que no será estática, ya que se seguirá transformando a lo largo de su trayectoria en el magisterio:

> Tenía la idea de que me iban a ver como raro, porque efectivamente somos muy pocos varones quienes estamos en el nivel y hasta pensé me van a tachar que soy gay, que me equivoqué de profesión, en su momento, hubo burlas y malos comentarios, afortunadamente tu servidor tiene la autoestima alta y dijeran lo que dijeran, no me interesa, no tomo a pecho los malos comentarios. (E2, 2023)

En este apartado podemos ver que a pesar de la seguridad y buena autoestima de E2, su sentir también evocó en algún momento temor hacia la posibilidad de ser juzgado o catalogado como “raro” o “gay” como el mismo refiere, por parte de agentes externos a la escuela que no conocen como es el entorno institucional, es decir refleja como lo señala Palencia (2000) un “*miedo a ser considerado homosexual”* por sus vecinos, amigos o demás personas de su vida diaria que se enteren de que trabaja en preescolar, por lo que en un principio parece cuida su reputación y su imagen, pero después acepta su realidad y evita caer en crisis identitarias por prejuicios y cuestionamientos sobre su labor.

Y sin entrar en controversias por los términos aquí usados, E2 al igual que los demás actores en ningún momento ponen en duda su identidad hacia su sexo, se identifican siendo hombres, por lo que refieren no querer ser confundidos con ellos, en este sentido no se hace una discriminación como tal, ya que aclara que los respeta y tienen amigos de ese género, sin embargo, no quiere que a su persona se le etiquete de esa manera por el solo hecho de trabajar ahí. También es prudente aclarar que en ningún momento se criticó a la comunidad LGTB, y se debería trabajar en educar a una sociedad que no juzgue ni etiquete por los trabajos que realizan.

*Sentir ante el uso a conveniencia del SNTE sobre el educador***.** Otra categoría que es recurrente en la narrativa y se observó en algunas visitas es la influencia que tiene el Sindicato de Trabajadores de la Educación en Hidalgo, en capítulos anteriores he hablado sobre ello, ahora me limitaré a reflexionar sobre el sentir del docente sobre el imaginario y el lugar que esta institucional les da, porque cuando requieren que haya participación en mítines, eventos culturales o sociales llaman a todos, pero cuando se trata de dar, en ocasiones es diferente el trato:

> Un día nos tocó lo mismo, una bata y se la di a mi esposa, digo ha de servir y sé que no lo hacen con la intención, sino porque es lo que hubo. (E5, 2023)

El educador E5 quien es el que más años tuvo en el magisterio, nos relata que anteriormente daban los mismos obsequios a educadores y educadoras, sin embargo, al parecer él si no se visualizaba con una bata, que era el regalo que en esa ocasión le dieron, por lo que la traspaso a su esposa, ya que a él no le parecía funcional, quizás porque ya no estaba frente a grupo y no tanto como un perjuicio sobre ese instrumento de trabajo.

Una situación similar ocurrió con E2, quien también vivió la experiencia de que le dieran una bata y que actualmente esto ha ido cambiado:

> Es de acuerdo al enfoque que uno le dé, cada año nos obsequian regalos del día de la educadora, hace 8 o 10 años nos dieron una bata, últimamente cuando sindicato da bolsos, a mí me da carpeta, pero si marcan diferencia entre uno y otro. (E2, 2023)

El educador E2 que siempre se ha caracterizado por su buena autoestima y perseverancia ante las diversas situaciones a las que se enfrenta demuestra que tampoco le afecto anímicamente que le hayan regalado una bata hace tiempo, ya que anteriormente el sindicato daban un obsequio en general, sin embargo, hace alusión a que últimamente los han tomado en cuenta en estos obsequios, ya que comienza a ser más visible el reconocimiento de que no solo hay mujeres en ese nivel educativo, también hay hombres docentes de preescolar, lo cual se vuelve significativo para ellos.

Por lo que es importante aclarar que ante las demandas de la modernidad, en un tiempo donde se impulsan los derechos humanos, también se ha logrado avanzar en varios aspectos como la visibilidad de un lenguaje inclusivo en los actos del sindicato, donde se comenzó a emplear el término educador y educadora, porque anteriormente era visible ver en la publicidad del evento el título: “Día de la educadora”, recientemente se le anexó “y el educador” y a partir de ello también buscó brindar diversidad de obsequios, por ello comenzaron a dar bolsos para educadoras, mochilas para educadores, entre otros.

De lo observado en los últimos años se ha detectado que a los hombres casi siempre les dan agenda o carpetas, mientras a las educadoras se les daba bolsas, y batas, en esta última ocasión al educador se le dio una “cangurera o mariconera” y a la educadora una bata, lo que refleja que hay una distinción en los obsequios y dependiendo la perspectiva para algunos puede parecer bueno por considerar el género de cada uno, pero para otros puede sonar a discriminación por la misma situación y aunque quizás no se logre llegar a un acuerdo, es importante que el sindicato siga avanzando en considerar una igualdad de beneficios para todos y aunque no son muy notorios, si pueden llegar a causar crisis identitarias en educadores por sentirse excluidos en estos aspectos como E1:

> A nosotros nos daban el regalo de día del maestro, a veces teníamos que esperar, pero sí me hubiera gustado que me dieran una bata, pero claro que fuera de hombre, a lo mejor un tipo camisa manga larga con unas bolsas, algo bien, pero desde ahí empieza lo raro de estar en preescolar. (E1, 2023)

En esta misma sintonía E1 expresa que en ocasiones como educadores del género masculino han sido rezagados de los obsequios que proporciona el SNTE, lo que refleja que por ser minoría los dejan al último y no toman en cuenta sus opiniones, como por ejemplo el diseñar una bata para los educadores, ojalá esta voz se haga presente y el sindicato escuche y atienda las necesidades de sus agremiados de considerar una equidad de posibilidades para ambos sexos en el nivel, ya que ellos también aportan la misma cuota sindical sin importar el género, ahí si es parejo ¿Por qué entonces en situaciones como estas excluyen a los docentes hombres?.

De manera general podemos ver que los educadores coinciden en que la mayoría de las veces el SNTE los deja al último por ser minoría en los regalos del día de la educadora y el educador, les dan cosas diferentes al ser minoría, no algo neutro, donde no se notara la desigualdad de oportunidades, además en estos eventos anteriormente no se usaba un lenguaje inclusivo, apenas, recientemente se viene incluyendo, lo cual es un avance, pero sigue existiendo un gran camino por realizar en el sindicato y se les deja una gran tarea, la de considerar a ambos géneros en las diferentes actividades, no solo cuando necesitan su apoyo como mítines o eventos donde deban estar de guardias por ser “más fuertes”.

El sentir ante el uso de la bata como herramienta de trabajo. Ahora bien, al tener en cuenta que la bata había sido un obsequio recurrente y general del sindicato, quedaba la duda sobre *¿los educadores hombres que están dentro del nivel las usan? ¿Les son significativas?* porque es una categoría que identifica al nivel preescolar, debido a que ha sido normalizada la idea del uso de este instrumento como símbolo de las educadoras del género femenino.

Y al ir platicando con ellos, encontré que consideraban significativo su uso:

> De hecho, busqué bata para mí y no encontré, pero sí es muy necesario porque no es de estar ahí sentado, tienes que agarrar pintura, plastilina…y nuestro trabajo no es muy remunerado, hay que cuidar nuestra vestimenta… luego también te cabe todo, algo que queremos rápido… ahora que estoy en dirección, no la veo tan necesaria, pero si fuera como símbolo la utilizaría, no tengo problema. (E1, 2023)

E1 considera que la bata es funcional, al parecer no ha usado alguna, pero no muestra temor a ser mal visto o juzgado por usarla, incluso argumenta la importancia de su uso y la visualiza como una herramienta de trabajo útil y símbolo de identificación de las y los educadores de preescolar, ya que señala tiene múltiples empleos como el cuidar su ropa ante diversos materiales que usan y para llevar cosas que ocupen en el momento de la interacción con los alumnos.

Con los demás educadores que contribuyen a esta investigación se ve reforzada la idea del uso de la bata:

> De hecho, yo la uso, mandé a confeccionar unas a mi gusto y no me da pena usarlas porque es una herramienta de trabajo, porque hay veces cuando uno va a las mesas de los niños a orientarlos… que si la goma, que si el sacapuntas, que si los colores y entonces es práctico para mí y funcional. (E2, 2023)

En esta parte E2 coincide que es funcional, pero además acepta que usa esta herramienta de trabajo en su día a día y que incluso mandó a hacerse una y aunque no pudo observarse en las visitas, considero que es verdad, por el tipo de personalidad que maneja y no tiene detalles con su autoestima, la usaría sin ningún problema.

Por último, E3 también refiere haber usado una bata durante sus primeros años de servicio:

> Me dijeron “al profe le vamos a mandar no una bata un chaleco”, fue muy eficiente, muy funcional, ahí cargabas lo que ibas a ocupar en clase, como tipo reportero tiene bolsitas por donde sea, pero se me rompió y no sé dónde quedó… si hubiera la oportunidad de una bata, pues la usamos, porque sí he visto por medio de las redes sociales a compañeros educadores que la usan. (E3, 2023)

En este caso vemos que E3 contaba con el respaldo de sus compañeras en el sentido de ser considerado para hacer una bata que uniformaría a esa zona escolar, aunque basadas en las etiquetas idealizadas de un tipo de ropa para mujer y otra para hombres, pero al educador le agradó, lo denominó “chaleco” y lo uso precisamente para cubrir las necesidades que los otros educadores venían

exponiendo como colocar cosas básicas para tener acceso a ellas de forma rápida y seguir brindando acompañando a los niños sin perder su atención.

Se observa que los discursos son parecidos, por lo que más allá de una recurrencia, se vuelve un imaginario social de este grupo de educadores del Valle del Mezquital que sienten que el instrumento de *la bata* va más allá de una simple tela, ya que es *Funcional* para su profesión, se identifican con ella y la portarían con orgullo, el detalle estaba en que consideran que las que les daba el sindicato tenían un corte de mujer y no se sentían cómodos, pero una adecuada a su estilo les es significativa.

Lo que permitirá que, al escuchar estas voces, más educadores que aún no se animaban a tener alguna puedan sentirse respaldados y usarlas con mayor comodidad si así lo requieren, sabiendo que detrás de esas batas hay sueños, metas y grandes educadores que enseñan con el corazón y una tela no los define como un buen o mal maestro.

El sentir ante el recelo hacia los educadores. la categoría del ***recelo*** hacia su persona, fue una recurrencia en sus discursos, la cual fue ejercida en diversos momentos y contextos, por parte de sus compañeras y de padres de familia, en su mayoría por cuestiones de desconfianza *y* de codiciar la superación que iban desarrollando, en un espacio donde algunas de ellas, se sentían propietarias.

Este "recelo", puede tener diversos orígenes, ya que, desde nuestra crianza, nos van institucionalizando para ejercer roles establecidos y estereotipados, según el género con el que nacemos, y cuando no es así, se generan diferencias, como sucedió con E1 y sus compañeras:

> Al principio siento que tenían cierto recelo hacia mí… yo las apoyo, pero no pagan bien, al contrario, hablan mal de uno, por ejemplo, el practicante me dijo "Las maestras cuando no está, dicen esto y esto" … cuídese de ellas. Y creo que aún no terminan por aceptarme, a veces me quieren pasar, no sé si venga por el género, ahorita normal me saludan y ya después los comentarios, "si hubiera hecho esto o el otro". (E1, 2023)

En este sentido, se puede notar que existen diferencias de opiniones entre el colectivo docente, que llegan a causar ciertos conflictos en la institución, donde E1 como director ejerce su trabajo de coordinar, pero a veces las compañeras quieren

ejercer su autonomía, pero todo debería ser consensuado y realizada en equipo, porque él tampoco puede, ni debe imponer.

E1 percibe que las docentes se sienten invadidas y juzgan su trabajo sin darse la oportunidad de conocerlo y apoyarlo, por lo que considera que posiblemente influya las diferencias en los roles de género, por tener un jefe “hombre” por primera ocasión y porque posiblemente ellas desean ese cargo.

Lo que queda es, que él siga ejerciendo su rol con compromiso y con respeto, tomando estas situaciones como motivo de mejoramiento profesional y no como algo que afecte su estado emocional y por ende su identidad docente, ya que, si bien no serán amigos, por el bien de su comunidad educativa deben mantener una relación pacífica basada en el diálogo, para que como docentes puedan sentirse bien.

Por otro lado, otro tipo de recelo que se da es por *la* ***desconfianza*** *de algunos padres de familia*, ante la llegada de un docente “hombre” en la institución y al saber que mantienen interacción con sus esposas:

> Había recelos de los padres. ¿Cómo te das cuenta?, llegas a una escuela y únicamente van las mamás, de repente de la nada llega mamá y papá, entonces ahí entiendo que hay celos de parte del padre de familia, lo que hago, siempre estoy tratando de ver su parte emocional para ayudarles y que no pase a mayores y si un papá no me habla, yo les hablo, “buenas tardes, ah ¿usted es el papá de Fulano?, mucho gusto, aquí estamos cuando se le ofrezca” pero sí, están al pendiente, viendo cómo actúas y si tú les demuestras que lo único que vas es a trabajar, no hay ningún problema. (E1, 2023)

Ante la realidad de prejuicios socialmente generalizada, se pudo percibir, que, en este contexto, algunos padres de familia llegan a cuestionar la presencia de un educador en preescolar y no tanto en el sentido que no es común verlos, sino más bien, por su género, ya que sus esposas son las que más asisten a ver a sus hijos, por lo que se quedaron un tiempo vigilando lo que hacía, pero debido a su buena autoestima no se incomodó y no tardó en generarles confianza.

En este sentido, el docente demostró su capacidad de dialogar y generar un ambiente armónico, mediante el trabajar en el aula, su compromiso y sobre todo el respeto que tiene hacia su trabajo, su persona, sus alumnos, sus madres, padres de familia y en general con su comunidad escolar, por lo que en la parte social ha tratado de relacionarse no solo con las madres de familia, sino también con los padres, para que observen el tipo de interacción que establece dentro de la institución, pero ¿qué sucede cuando las madres de familia son las que intimidan al profesor?.

*El sentir ante **acoso** de una madre de familia.* E1 fue el único en comentar que se enfrentó a una "insinuación" y "propuesta" de llegar a un extremo más allá de la relación director-madre de familia, es decir un "acoso laboral", quien prefirió no entrar en problemas y habló claramente con ella, exponiéndole que esta situación les traería problemas, por lo que era mejor seguir solo con las cuestiones de trabajo y aunque todo quedó ahí, desde aquel momento E1 refiere sentirse un poco *incómodo* ante la presencia de esta persona, he ahí la importancia de escuchar su voz, ya que se reforman leyes donde se hace alusión a proteger a las mujeres de estas situaciones, pero se inclinan más hacia el género femenino.

Lo mismo sucede en investigaciones y ante el creciente impulso sobre el movimiento feminista, está en boga este tema, sin embargo, al revisar el estado del arte, son pocas las investigaciones al respecto, una de las que me parece significativa, dada su similitud es la investigación de Arturo Gutiérrez (2020) sobre un docente que "*sufrió acoso por parte de dos madres de familia*", pero en diferentes contextos y momentos, sin embargo, sirven de ejemplo para observar que estas situaciones también ocurren hacia los hombres y es importante voltear a verlas.

*El acatarse a la mayoría: El sentir al estar en espacios de mayor predominación femenina**.*** En este espacio de interacción con las educadoras, los compañeros del género masculino exponen que por ser minoría se sienten en desventaja por tener que acatarse a los acuerdos que ellas toman:

> Siempre la mayoría es la que se impone, por ejemplo, el uniforme, que acabamos de adquirir, es un color que en lo personal no me gustaba, pero m*e mayoritean*, tuve que aceptar el acuerdo. (E2, 2023)

En este sentido se puede ver que el docente considera que el poder en esta institución es ejercido por el grupo dominante en cantidad, que son mujeres, lo cual hace referencia a la idea que Stephen Ball (1987) señala sobre "*se sigue obedeciendo al régimen institucional de las reglas establecidas por la mayoría"* (Ball, 1987), es decir, el educador se puede mostrar ilusionado por participar, pero sabe que es una falsa autonomía, ya que tendrá que acatarse a los acuerdos tomados por ellas, lo que limita su perspectiva en cuanto a su identidad, provocando enojo, confusiones y posibles crisis identitarias.

Situaciones similares se pueden ver reflejadas en las siguientes narrativas, desde diferentes contextos, pero bajo la misma categoría de desigualdad por ser minoría:

> Estar al frente, representarlas de manera sindical, me he dado cuenta de que tengo que pensar primero en ellas, a veces me encuentro con ese tope de yo soy hombre, ¿en qué momento me veo ahí?, los eventos que me ha tocado organizar he tratado de llevarlo en consenso y que todo salga con base en las opiniones de las compañeras y también la mía, ahí vamos, poco a poco. (E3, 2023)

El educador se pone a reflexionar sobre ¿cuándo y cómo se considera a él?, es decir, deja a un lado sus ideales, por realizar y respetar lo que sus compañeras eligen, priorizando a su colectivo, quienes son mujeres, limitándose solamente a consensuar, coordinar como líder de grupo y ejecutar los acuerdos, aun sabiendo que no siempre coinciden.

Por su personalidad que ha venido manejando desde niño, es una persona sencilla, honesto y humildad, lo cual se puede reflejar en este caso, donde toma su papel de delegado sindical como simplemente un informante y coordinador de sus compañeras, ya que se minimiza por ser hombre y minoría en su zona, aceptando y adaptándose a lo que ellas determinen.

Por último, E5 también señala su experiencia en torno a esta situación:

> Sí me dicen mis compañeras, compramos un uniforme rosa, está bien, yo no tengo ese concepto, me lo pongo, no me va a pasar nada. (E5, 2023)

Aquí podemos ver que E5 quien tiene más años de servicio, a lo largo de su trayectoria se adaptó a tener que acatarse a las ideas de la mayoría, aunque pudo

o no estar de acuerdo, pero mostró una experiencia particular, donde expuso que aceptaría usar un uniforme rosa, lo que refleja que no tenía prejuicios sobre el color de ropa, muchas veces estereotipado para un género, mostrando un ideal de haber sido inclusivo y tomando de buena manera el tener que acatarse a la mayoría.

En todas las situaciones podemos ver que puede más el dominio del grupo donde se concentra la mayoría, en este caso las educadoras, pero también influye la perspectiva desde la cual lo tomen, ya que, si bien no estaban de acuerdo, si no lo saben manejar puede causar conflictos dentro del grupo y es mejor dialogar, adaptarse a ellas, de modo que tampoco desestabilicen su estado emocional y pueda causar crisis identitarias.

El sentirse en desventaja ante la creatividad de las educadoras. De acuerdo a lo encontrado en las voces de los educadores, una categoría recurrente es que consideran que las educadoras son creativas y ellos se sienten en desventaja por no realizar materiales tan llamativos, como lo exponen algunos de ellos:

> Las educadoras son sinceramente, más de hacer material, como que inyectarle ese plus femenino, siempre todo el toque, en cambio los caballeros si nos cuesta, me cuesta un poquito esa parte. (E3, 2022)

En este sentido, E3 señala que las educadoras tienen la facilidad de realizar material, ya que es un estigma que es muy característico del nivel preescolar y que refiere a que se espera que las escuelas estén coloridas, llenas de dibujos donde los niños disfruten observarlos y se sientan seguros al quedarse en estos espacios y él considera que no es una actividad que se le facilite, que le cuesta ponerla en práctica, pero lo intenta.

Mediante este discurso podemos ver que el educador siente que las educadoras por el hecho de ser del género masculino, tienen el don, la magia y facilidad de elaborarlas y él por ser hombre le es más complicado, lo cual también refleja un estereotipo, ya que no hay actividades específicas para cada nivel.

Por su parte, E5 también coincide que las mujeres son más creativas:

> Si se ve, las diferencias, las mujeres mi respeto, son más creativas, más detallistas, más cariñosas, más cuidadosas, eso no se puede negar. (E5, 2023)

De la misma manera, el educador E5 percibe a las educadoras con mayor creatividad, detallistas y cuidadosas que los hombres, por lo que hace referencia a una diferenciación en cuanto al estilo de trabajo que manejan, incluso se los reconoce y muestra aprecio, admiración y respeto por su trabajo, es decir, nunca las visualizo como competencia.

En esta misma sintonía E1, también reconoce esta parte en sus compañeras:

> Tenemos diferentes maneras de pensar, por ejemplo, estoy en una escuela, nombre, las maestras son muy llamativas, les gusta hacer eventos grandes, son muy activas y más creativas. (E1, 2022)

Al igual que los demás educadores, E1 señala que ha interactuado con compañeras creativas, incluso en su actual centro de trabajo y considera que realizan un gran esfuerzo en cada una de sus actividades, donde se les ve actividad y con un buen trabajo realizado, lo cual reconoce y acepta.

Esto no significa que las educadoras nazcan con esa creatividad, o quizás algunas sí, pero la mayoría la desarrollan porque está estipulado como un requisito para trabajar en este nivel, sin embargo, a los hombres con los que se realizó esta investigación refieren que les cuesta un poco esa parte y tampoco es malo reconocerlo, simplemente aceptar que no es parte de sus habilidades y que puede esforzarse por hacerlo mejor.

Por su parte E2 ve la creatividad desde otro ámbito:

> La muchacha que me estaba cubriendo, como que había feminizado la escuela, había muchas decoraciones, no malas, acordes a lo que es un preescolar, era creativa, pero yo no suelo decorar tanto mi salón, no porque me dé flojera, sino que de acuerdo a mis conocimientos pedagógicos son distractores para los alumnos. (E2, 2023)

Esto refleja su personalidad de ser más formal por no ser tan creativo ni decorar mucho su salón, aunque también les reconoce esta parte, para él no es tan funcional ni se siente en desventaja ni incómodo por no poseer estas habilidades y no repercute ni afecta de manera directa en su identidad.

De esta manera es posible observar que el educador tiene una visión diferente, que no es buena ni mala de la creatividad y decoración, simplemente considero viene

acorde al tipo de formación que recibió y al ser de secundaria por ello la diferencia de imaginarios, pero si en algo tiene razón es que, si no se sabe usar la decoración, por más bonita y creativa que parezca, pueden representar distractores para los niños al tener muchas imágenes sin tener en claro su función.

*El sentir ante la discriminación hacia los educadores***.** Una de las *limitaciones a las* que aún se pueden enfrentar los educadores es la falta de infraestructura equitativa en algunas instituciones, como sucedió con E3, lo cual lo hizo sentirse excluido:

> En cuestión de infraestructura, es donde casi no está pensado en los hombres, al menos en las escuelas donde yo he llegado, aquí donde estamos no había sanitario para un educador, solo para mujeres o maestra, pero se han hecho las modificaciones y pues ya hay sanitario para el docente hombre (suspira). (E3, 2023)

Tomando en cuenta que esta experiencia parte del ideal de que, los espacios escolares sobre sanitarios en preescolar fueron idealizados desde una visión feminizada, al menos en esas instituciones se tenía por entendido que había sanitarios para niños, niñas y para “las maestras”, por lo que estos últimos se le etiquetó con un valor simbólico de pertenencia al género femenino.

Estas situaciones no le permitían sentirse plenamente identificado en esa institución, incluso al ir narrando la situación se mostró un poco tenso y al terminar, suspiró como sintiendo un alivio, reflejando que en su momento llego a sentirse ***incómodo***, ya que son parte de las necesidades del ser humano, sin embargo, tuvo que adaptarse hasta el momento que construyeron un baño para él dentro de la institución escolar, que lo hizo sentirse más tranquilo.

Es decir, la institución junto al educador logró movilizar el imaginario social de esa comunidad educativa “del preescolar a cargo de personal del género femenino o de preescolar solo con baños para maestras” por una visión más abierta de equidad de género y con ello se comenzó a proyectar la idea que también hay docentes hombres en preescolar.

Esta experiencia brinda la oportunidad de proyectar su voz para posibles futuras escuelas en la región, el estado o el país en nivel indígena, pero también en el nivel general, y aunque es menos común tener docentes y sobre todo en nivel particular

donde pocas veces aceptan educadores del género masculino, para que consideren acomodar sus espacios y todos se sientan cómodos e identificados con el espacio, para realizar su práctica docente y a su vez, mostrar una imagen de equidad institucional.

Por otro lado, el último caso que aborda la discriminación, pero desde otra perspectiva en este apartado, está expuesta por E3:

> Ay, híjole, ahí si le disté al clavo, una ocasión llegué a una zona… había discriminación, a lo mejor por ser hombre tuve compañeras que en los consejos técnicos se hacían a un lado, había actividades en las que no me involucraban, en los talleres como que no me hacían caso, estaban en su mundo, incluso hasta por mi directora, dentro de la escuela, como que no me tomaba en cuenta… me sentía extraño todo ese tiempo. (E3, 2022)

Como docente novel, esta experiencia de discriminación representó un golpe más a la construcción de la identidad de E3, que si bien, ha sido compleja, esto lo debilitó aún más, ya que por el simple hecho de ser hombre lo hicieron a un lado, esto lo hizo poner en duda su presencia en el nivel, lo hizo sentir excluido, pero sobre todo triste por no tener la oportunidad de interactuar con las compañeras en las actividades e irse ganando su confianza.

Incluso en su propia escuela hubo recelo y discriminación, porque no asimilaban ni aceptaban la realidad, que un hombre podría incorporarse a este espacio, lo que lo atormento por toda su estancia en interinato, causando crisis identitaria.

Fue una situación desigual donde sus compañeras no estaban informadas de la incorporación de los docentes en este nivel y lo vieron extraño, posiblemente si se hubiera dado hacia ellas, las mismas educadoras hubieran exigido justicia, en este caso el educador al ser único, tuvo temor e inseguridad a hablar, a expresar su sentir y mejor seguía en sus cosas, por lo que su crisis identitaria se profundizó, durante un tiempo, no se sentía parte de ese grupo y esa zona escolar.

El sentir ante el temor a represalias. Finalmente, todas estas experiencias enfrentadas por los educadores que contribuyen a esta investigación han sido un gran reto, ya que están expuestos a restricciones por ser del género masculino y

trabajar en preescolar, los cuales han ido reconstruyendo su identidad como docentes.

Uno de los sentires más recurrentes es el temor a malas interpretaciones y a ser juzgados por estereotipos generalizados sobre su género, por lo que, desde un principio, ellos mismos han tenido que ir marcando *límites:*

> Yo dije “papás necesito que sus hijos vayan al baño solos y si no que ustedes se queden conmigo”, si se hacían del baño, les marcaba, si no, el comité se hacía cargo, yo me enfocaba en lo pedagógico, yo no iba a cambiarlos y no porque no quisiera, sino porque no quiero malos entendidos, si les desataba el pantalón si me lo pedían, pero a las niñas no… si querían ir al baño, le pedía a una más grande que la acompañara, porque definitivamente no vas a poner en riesgo ni tu trabajo ni tu integridad como persona. (E1, 2023)

Observé que para ganarse la confianza de los padres y madres de familia, desde un principio, E1 creó una estrategia de trabajo, donde, de manera muy acertada, durante su primera reunión, estableció y explicó los límites que tendría con sus alumnos, ya que tienen que cuidar aspectos delicados como estos, lo cual consideró fue determinante, porque mediante ello evitó confusiones, se permitió a sí mismo conectarse e irse identificando con el nivel al lograr concientizarlos en la idea de que este tipo de situaciones no entran dentro de las funciones del docente de preescolar, sea educador o educadora.

Situaciones similares ocurren con los otros compañeros que actualmente están en servicio, donde se observa el temor y los límites que establecen, porque primero buscan cuidar su persona. E2 refiere:

> Este tipo de cuestiones trato de cuidar, no acompaño a los niños al baño, no falta el padre de familia que crea o piense mal... he tenido situaciones que me dicen, no me puedo desabrochar o no me puedo bajar el pantalón, les auxilio, pero cuando hay un accidente sanitario, les hablo a las mamás para que acudan a auxiliar, no me meto en cuestiones íntimas. (E2, 2023)

Para E2, quien ya tiene varios años de experiencia y ha aprendido a manejar los prejuicios sobre la visión de un maestro de preescolar, para ello, prefiere no involucrarse, sobre todo en aspectos íntimos de las y los niños, con lo cual

demuestra gran madurez y seguridad personal, que abona a reconfortar su identidad docente al poder ganar la confianza de la comunidad educativa y de esta manera trabajar de una mejor manera, sin temores a desconfianzas.

Por su parte, E3 señala que este también se ha enfrentado a este tipo de situaciones y comparte su sentir:

> Es hablar con las mamás o padres, sobre todo de niñas, siempre he entablado ese diálogo de que con las niñas hay un límite, respeto mi trabajo… como soy hombre y para evitar malas interpretaciones, trato de no meterme, si llegan a pasar accidentes, les pediría que me apoyen, o las de guardias también y hasta agradecen que les comunique. (E3, 2023)

E3 por su parte, pone por delante su trabajo, lo valora y se siente parte de él, por lo cual también es consciente que aún existe temor de algunas personas porque él como hombre tenga un contacto directo con pequeños y sobre todo con niñas, por ello, de manera inteligente pone sobre la mesa la dinámica con la que manejará este tipo de situaciones, donde desde un principio establece límites y pide apoyo para que si un niño o niña tenga algún incidente, lo apoyaran y así evitar malos entendidos, que pudieran causarle problemas en su campo laboral, con ello iba sintiéndose con mayor tranquilidad e identificándose más con su “yo educador”.

Como podemos ver tanto E1, E2 y E3 refiere una estrategia similar, incluso comentan que, si llega a apoyar a los niños en cosas básicas como desabrochar el pantalón, sin embargo, con las niñas coinciden que prefieren hacerse a un lado y para evitar crisis identitarias recurren a solicitar apoyo de las madres de familia o comité, esto ante el alto índice del nivel de casos de abuso infantil y violencia en el país. Por lo que para impedir cualquier posible mal entendido, los educadores evitan relacionarse directamente en situaciones intimas, de esta manera protegen su integridad como persona, su trabajo.

Lo hasta aquí presentado crea desde mi perspectiva la categoría de **temor** a represalias, la cual se vuelve parte de una *identidad social colectiva* (Alonso, 1990), ya que los actores mencionados coinciden, comparten y se identifican con esta idea recurrente y otros valores, normas y atributos similares sobre su figura como educador, en otras palabras una *representación social y colectiva* de un grupo de

educadores de la región del Valle del Mezquital, que no ha de estar muy lejana del imaginario del resto de colegas, por lo que se comparte estas experiencias como ejemplo de superación de adversidades para docentes en servicio o en formación.

4.3 Expectativas y retos ante los estereotipos de los educadores en preescolar

Después de reflexionar sobre las diversas experiencias frente a estereotipos que han enfrentado, cada uno de los educadores tienen diversas expectativas, como derribar prejuicios, ir haciendo más visible su presencia en el nivel y buscar una equidad de género:

> Expectativa… no quiero que gobernemos, pero con que respetaran nuestro trabajo y lo valoraran, con eso, estamos del otro lado y se nos brinde una igualdad de condiciones para los dos. (E1, 2023)

En esta parte el educador espera tener mayor aceptación y respeto por parte de la comunidad educativa, sobre todo con algunas compañeras docentes que son con las que hemos visto han tenido un poco de detalles y con la sociedad en general, quien muchas veces realiza prejuicios sobre el preescolar y su trabajo, por lo que desde que llegan están con temor a ser juzgados, por lo que se espera que al tener mayor visibilidad sobre su trabajo, se vaya generando confianza en su trabajo y puedan ejercerlo sin tanta presión, motivados a dar lo mejor de sí y no con temor ante posibles acusaciones sobre su rol, es decir una igualdad de trato.

El educador E3 mantiene una expectativa similar de tener mayor aceptación y visibilidad en el entorno escolar de preescolar indígena:

> Tener más compañeros, me gustaría que en mi zona hubiera un compañero y que en el nivel vayamos creciendo también los hombres educadores, que se vayan formando más dentro del nivel y verlos de aquí a futuro y también demostrar que también nos encanta hacer manualidades, también nos encanta jugar con los niños, que también los hombres podemos con los más chiquitos, yo sé que con el paso del tiempo a lo mejor no vamos a hacer un 100%, pero por lo menos que lleguemos a un 50 femeninas y 50 hombres. (E3, 2022)

En este sentido, E3 proyecta la idea de la importancia que tiene para él que más docentes hombres se unan al nivel de preescolar, lo cual le daría mayor seguridad, es decir se sentiría identificado en un ambiente de mayor confianza e igualdad al ver que no es el único y que cuenta con otros compañeros en su zona, pero además tiene la expectativa que también ayudaría al crecimiento de la imagen de equidad en el nivel.

Pero también tiene una expectativa propia, que es la de seguir superándose, para demostrar que los hombres también pueden estar y progresar en estos espacios de diferentes maneras y que puede ser una grandiosa experiencia si lo disfrutas, por lo que día a día trabaja en sus áreas de oportunidad para volverlas fortalezas, como en este caso el material didáctico y el socializar con los niños.

Por su parte, E2 hace referencia a uno de los retos que tienen los educadores al trabajar en preescolar para proyectar su presencia:

> Reto… te digo, más bien es la forma en la que uno vea las cosas, la forma en la que tenga la madurez profesional, soy docente de preescolar, me siento apto, no le tengo miedo a los alumnos, tampoco a la forma o estructura de trabajo y puedo ser docente de preescolar, como puedo ser docente en cualquier otro nivel. (E2, 2023)

De acuerdo a lo narrado el educador muestra gran madurez, seguridad y autoestima, ya que refiere que el estar en este nivel les demanda mentalizarse y estar preparados profesional, pero también anímicamente y realizar su trabajo teniendo en claro que su rol y valor como educador es el mismo que el de una educadora, por lo que podrán sentirse parte del espacio, sin temor a prejuicios como él lo hace, lo cual refuerza su identidad.

Este reto ha sido bien enfrentado por E2, quien proyecta una imagen de liderazgo, responsabilidad y sobre todo de perseverancia, que forma parte de su identidad como docente de preescolar y es un ejemplo para otros compañeros o futuros educadores.

En cuanto a E5, educador experimentado, comparte varias expectativas que tiene para que los educadores puedan incluirse e identificarse más con este espacio:

> Deben de creer en sí mismos, ver que el nivel es importante, pero si se dejan llevar por el qué dirán, ellos mismos se van limitando, deben de sentirse orgullosos de estar ahí y si lo están es por algo, tienen que querer lo que se hace y aprender… y si es por necesidad hacer lo que nos toca, tomar en serio el papel. (E5, 2023)

El educador comparte que es importante que como docentes hombres en preescolar se mentalicen, lo comprendan, acepten y sobre todo que crean en sí mismos, en su potencial y capacidad para realizar esta tarea, lo que los llevara a sentirse con más seguridad en este espacio, como él lo vivió durante su trayectoria, quien a pesar de las dificultades que enfrentó, logró identificarse con este espacio.

Así que, motiva a involucrarse con la función de ser educador, señalando que deben sentirse orgullosos por lograr estar ahí y ellos mismos automotivarse para irse abriendo espacios de acceso a este entorno, sabiendo que podrán encontrar adversidades, pero que deberán ser fuertes y perseverantes, luchar por sus sueños hasta volverlos realidad, logrando fortalecer su identidad, como en su caso.

Estas experiencias de lucha y perseverancia, se volvieron un gran reto para el educador, que lo hicieron crecer como persona y como profesional, ya que fortalecieron su identidad como docente de preescolar, por lo cual expresa sentirse orgulloso de haber tenido la oportunidad de laborar en este nivel.

Finalmente, comparte que fue un trabajo duro al que se enfrentó, pero la clave está en que cualquiera que sea la razón que los llevo a estar ahí, sea una oportunidad de superación, de comenzar algo nuevo, por lo que tiene la expectativa que los educadores realicen lo que les toca, que busquen aprender, crecer y de ser posible quieran lo que hacen y con ello sigan abriendo camino para que más educadores profesionales se incorporen al nivel.

En este capítulo se mostró cómo las diferentes experiencias que viven los educadores durante sus primeros años de servicio como docentes noveles, van transformando su identidad docente, en las cuales muchas veces se cuestionaron y pusieron en tela de juicio su sentido de pertenencia en el preescolar hasta encontrarse inmersos en el nivel educativo y sentirse parte de él.

Se observó que las experiencias negativas, fueron momentos que causaron crisis identitarias, en su mayoría por estereotipos y prejuicios sociales, sobre todo en espacios donde no había antes un educador, por lo que han aprendieron a desarrollar resiliencia, ante las adversidades desde su identidad personal, lo que los ha ayudado a saber afrontarlas y así, ir identificándose, descubriendo y fortaleciendo su sentido de pertenencia como educador de preescolar indígena.

Sin embargo, no todo es negativo y en muchos casos se contó con el apoyo de sus compañeras y compañeros de zona, las cuales se volvieron experiencias positivas y significativas, que los motivaron a seguir adelante en la construcción de su identidad,

Y aunque no ha sido fácil, mantienen una actitud positiva y buena autoestima, de acuerdo con las entrevistas y algunas observaciones, los niños se muestran felices al tener maestros hombres. También pudo ser visible que algunos docentes cuentan con el apoyo y confianza de padres y madres de familia, los cuales fortalecen su identidad.

En general, las diversas experiencias que los educadores de Preescolar Indígena del Valle del Mezquital han vivido movilizaron, reconstruyeron y fortalecieron su identidad docente, pero a partir de ellas también generaron expectativas de poder estar en un ambiente de respeto, por lo que se plantean retos, como proyectar sus voces, que ayuden a concientizar a la comunidad escolar y a la sociedad de la importancia de su papel, con la misión de reducir los prejuicios en estos espacios, para que logren ir creando mayor sentido de pertenencia con preescolar indígena.

CAPÍTULO V. ECOS DE LA IDENTIDAD DOCENTE DE LOS EDUCADORES Y SU PROYECCIÓN EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

En este último capítulo, daré cuenta de cómo se sienten e identifican los educadores, *a* partir de la imagen que han construido de sí mismos y la que les han asignado los demás, a lo largo de su trayecto de vida, escolar y docente, mediante la reflexión sobre sus conductas, actitudes, habilidades, ideales y su interacción con los otros, es decir, cómo se reconocen al ser educadores de preescolar indígena, en cuanto a lo laboral, profesional, personal y emocional.

Aunado a ello, se agrega la categoría de la Nueva Escuela Mexicana, la cual demanda otra actualización y reconstrucción de su ser docente como profesional, debido al momento coyuntural que esto representa y los beneficios que puede traer consigo, los cuales exponen y refieren, porque consideran influye de manera positiva a la búsqueda de una proyección de equidad que se proyecte a la sociedad, desde el nivel de preescolar, a través de sus trabajadores,

En este sentido, se abordarán categorías como, identidad docente, Nueva Escuela Mexicana, poder, liderazgo, vocación, entre otras, desde la postura sociológica con autores como Tenti, Dubar, Vaillant, Palencia, pero, sobre todo, los actores sociales con los que se realiza esta investigación.

5.1 Identidad docente desde diversos roles asignados por la comunidad escolar

A lo largo de esta investigación hemos visto cómo los educadores han atravesado diversas experiencias llenas de avatares y limitaciones, pero también de situaciones positivas en su trayectoria personal, profesional y docente, que los han llevado a reconstruir su identidad, a partir de ello y de las recurrencias encontradas, en este apartado se desarrolla: su sentir ante la visión y roles asignados por los niños, sus compañeras, padres y madres de familia, asociados con categorías como: fuerte, jefe, amigo, papá, homosexual, entre otras.

Partiendo del concepto retomado de la página web de Psicoline sobre rol social, que lo define como "*serie de expectativas que la sociedad tiene sobre un individuo"* (Psicoline, s, f), se presentan algunas de estas nociones encontradas en las

narrativas de los educadores, que les fueron asignados por ser del género masculino y estar trabajando en preescolar, creados por la sociedad y reproducidos por los diferentes miembros de la comunidad escolar, ello nos ayudará a seguir comprendiendo su identidad docente como educador de preescolar indígena.

5.1.1 El educador como amigo y papá

La identidad también implica cómo te ven los otros, por ello, en este apartado se reflexiona sobre el sentir de los educadores a partir de la visión de cada uno de los miembros de su comunidad escolar, comenzando por los actores más directos, que son los alumnos. ¿Cómo ven a los educadores? De acuerdo con las recurrencias en entrevistas con el educador, mamás y niños se encontró que lo ven como amigo y papá.

El educador como amigo ante los alumnos. Dentro de la institución se percibe una aceptación sin cuestionamientos a los educadores por parte de los y las alumnas, quienes son los que menos prejuicios tienen sobre ellos, permitiendo una interacción más fluida y armónica, lo que ayuda a que el educador se sienta con mayor confianza para desenvolverse en su entorno escolar y vaya fortaleciendo su identidad docente.

En este sentido, las experiencias con los alumnos, en la mayoría de los educadores se tornan positivas y satisfactorias, una de ellas es la de E1 cuando era docente:

> Todos mis alumnos me querían… me llegaron a decir, mamá, papá… decía ¡Mami, ah no, papi, ah no, maestro!, la verdad sí es bien bonito. (E1, 2023)

El educador E1 logró ganarse la confianza y el cariño de los niños, gracias al buen trabajo que desempeñaba y porque ellos no tienen prejuicios de índole social, por lo cual lo aceptaron con agrado, tanto es así que lo esperaban con gran emoción y le llegaron a decir mamá y papá, lo que refleja que mantenían buena interacción y relación con ellos.

Su narrativa refleja que esta experiencia le fue satisfactoria para fortalecer su identidad profesional como educador, lo que lo motivó y le hizo ir creando un sentido de pertenencia más fuerte con el nivel, como bien lo dicen algunos docentes: el reconocimiento y cariño de los alumnos son de las cosas más bellas de la docencia.

Por otro lado, en una situación similar, E2 logra establecer una relación positiva y afectiva con sus alumnos y alumnas:

> Hay varios niños que efectivamente me ven como eso, como un padre, un amigo, un hermano, me lo han llegado a manifestar, al tener muestras de cariño, por citar un ejemplo, tengo un alumno que luego va conmigo, me abraza y me dice ¡te quiero mucho maestro!, hay quienes las muestras de afecto que dan son compartir sándwich, la paleta, el chocolate y cositas así. (E2, 2023)

En este caso, el educador hace referencia a que los niños lo aprecian y se lo demuestran cariño continuamente desde diversas formas, a pesar de ser de carácter fuerte demuestra que tiene su lado tierno, lo que refleja que cumple con su papel, es comprometido, responsable y los niños lo consideran un amigo, lo cual se pudo observar durante el recreo:

> En el recreo los niños comienzan a jugar y solicitan al maestro, juegue con ellos al lobo, el cual accede y comienzan a interactuar, curiosamente, todos quieren tomarse de la mano del maestro, pero él les dice que un rato cada quien… todos los niños se observan felices. (Observación, Cano, 20023)

En esta actividad se refleja que los niños sienten un vínculo de afecto con el educador desde hace tiempo, por lo que se percibe un ambiente de confianza y felicidad mediante el juego, esta idea puede ser reforzada con las propias voces de algunos de estos alumnos, las cuales se consideraron porque, como lo señala Castoriadis (1989), la identidad no se puede hablar solamente en singular, ya que también representa, el cómo lo ven los otros de su entorno inmediato:

> ¡Es genial...es super vertido (divertido). (A1, E2 , 2023)
>
> ¡Es grande…es como un amigo!. (A2, E2, 2023).

Teniendo todos estos elementos podemos observar que E2 logra generar un vínculo de afecto con sus alumnos, quienes lo ven como lo máximo, incluso las madres de familia también lo perciben, como se pudo observar en una entrevista con algunas de ellas, quienes comentan que, el docente lleva tiempo ahí y existe la confianza y el agrado por su trabajo:

> Los niños lo ven como un amigo, les agrada venir a la escuela, porque a veces los consiente más que uno y creo que desempeña bien su trabajo. (ME2, 2023).

Al ir reflexionando sobre el discurso de la madre de familia, vemos que está satisfechos por lo realizado dentro del aula, tanto en su trabajo académico, como en la relación que mantiene con sus alumnos, a quieres vuelven a reafirmar se sienten felices con él, lo cual repercute de manera positiva en su identidad personal, autoestima y seguridad como educador del género masculino de preescolar, mostrando que a pesar de los estereotipos y limitaciones, cuando se realiza un buen trabajo, se pueden tener buenos resultados.

Y esto no solo ocurre con docentes frente a grupo, sino también en jefes educativos del género masculino que se involucren con los niños:

> Es muy satisfactorio cuando los niños llegan, corren y te abrazan, se cuelgan de ti, es una de las satisfacciones que tengo, y hasta dicen ¿Cuándo vienes?, ¿por qué ya te vas? ¿Por qué no has venido?, me veían como un amigo. (E5, 2023)

Esta última perspectiva viene de un supervisor y a pesar de ello se observa logra mantener una cercanía con los alumnos, lo que refleja que mientras los niños se sientan en confianza con la persona que este a su alrededor sea maestro, maestra, no importa su nivel jerárquico como autoridad educativa o su género, se desenvolverán con plenitud y de manera recíproca devolverán lo que les transmiten, en este caso trataba de interactuar con ellos, por eso los niños no lo vieron como autoridad, sino como un docente más que ocasionalmente llegaba a visitarlos.

Estos educadores coinciden en que los y las niñas los contagian con su energía y emociones positivas que hacen que se olviden de los prejuicios que hay detrás de esas puertas sobre su labor y más que su maestro, se vuelven sus a*migos*, confidentes, su apoyo, que brindan felicidad, fortaleciendo a su vez su seguridad en su persona y en su identidad docente y con el nivel, lo que los motiva a seguir esforzándose por dar lo mejor de sí en su práctica y así proyectar a la sociedad su buen trabajo como docente del género masculino en preescolar e ir ganando confianza para eliminar los prejuicios que aún existen sobre su rol en este espacio.

El educador desde el imaginario de papá. Otra visión encontrada en la narrativa de los educadores, aparte de "amigo" sobre su personalidad con ellos, es la que E3 refiere como:

> Los niños me ven como el papel más de un papá, como el padre de ellos, no sé por qué, pero hay uno que otro que ve más allá; "es que eres como mi papá", porque nos cuidas, nos quieres, juegas con nosotros. (E3, 2023)

En este sentido, el educador experimenta que los niños sienten cierto afecto hacia su personal, al grado de verlo como una figura paterna, lo cual refleja que el vínculo establecido va más allá del aula de clases y lo académico, se ha fortalecido lazos de confianza, respeto y apoyo, por lo que para algunos maestros se ganan el reconocimiento de ser considerado de esta manera y cuando lo hacen de forma directa es porque les es significativo.

Este buen ambiente de convivencia se pudo observar en el recreo, donde más que su maestro, se vuelven su amigo:

> Los niños agarran de la mano al maestro, le piden que juegue con ellos, les dé vueltas, el docente alegre comienza a girar con ellos, todos quieren vivir la experiencia y esperan ansiosos su turno… antes de entrar al salón lo abrazan, en especial las niñas, pero al entrar al aula E3 cambia su apariencia y se muestra más serio para seguir trabajando. (Observación, Cano, 2023)

La voz del docente conecta con lo observado y realmente se vuelve un amigo, incluso algunas niñas muestran demasiado apego a su persona y aunque mantiene sus límites en el recreo se muestra alegre, disfrutando el momento, siendo feliz con sus alumnos, pero en el aula tiene una distinta personalidad, para lograr mantener el control del grupo, aun así, los niños lo ven con gran aprecio. Esta información es enriquecida con la voz de una alumna y una madre de familia, quienes señalan que se sienten a gusto con el maestro:

> Me gusta jugar con él al lobo, a las trais, a las escondidas, porque la maestra de allá sí se enoja mucho. (A1, E3, 2023)
>
> Mi hija, sí prefiere estar con el maestro que con la maestra. (M1, 2023)

Con el comentario de la niña podemos reflexionar que aunque no llega al grado de decir que lo ve como su papá, si le agrada estar con él, porque se involucra y juega

con ella, lo cual para los niños les es muy significativo, ya que a partir de ello crean un vínculo afectivo, así como la manera que los trata, donde al parecer tiene paciencia porque lo compara, al igual que la madre de familia con otra maestra y muestran mayor respaldo al trabajo del educador, lo que refleja que está haciendo bien las cosas, por lo que los niños lo respaldan y le brindan cariño que fortalece su identidad personal y docente.

En este sentido, este ejemplo permite reflexionar sobre lo que Palencia (2000) señala en torno a la importancia de trabajar con la sociedad sobre abusar del imaginario de considerar a las mujeres como madres y a los hombres como padres en las escuelas, (Palencia, 2000), ya que se romantiza la profesión y se sigue proyectando estereotipos sobre los roles de género de educadores y educadoras, pero se podría trabajar en la concientización de que esta profesión no tiene relación directa con la crianza y a su vez proyectar la visión de los educadores.

Visión de autoridad de los niños. Otra visión es la creada sobre un director efectivo de organización completa, que pasa a ser visto como la ***autoridad***:

> Aquí ya me ven más como autoridad, porque las mismas maestras me han hecho jugar ese papel, si no te portas bien te voy a mandar con el director, pero luego me pongo a jugar con ellos cuando estoy solo, agarro y me divierto, si extraño a los niños, pero así estoy bien. (E1, 2023)

Con este nuevo rol, se impone de cierta manera el imaginario de que el director debería regañar a los que “no cumplan lo institucionalizado en las normas”, por lo que pasa de su rol líder administrativo a ser un líder autoritario (Ball, 1987) que ejerce el poder de “*regañar o castigar*” a los que no obedezcan, esta idea es transmitida e institucionalizada por las maestras, reforzada por el director cuando es necesario, aceptada por los padres de familia y asimilada por los niños:

> Nada más se llama director, parece poquito enojado…a mí no me regaña, pero si te portas mal como los niños malos, te llevan con el director. (A1, E1 , 2023)

En este caso podemos ver como una alumna de la institución ya tiene interiorizada la idea de que el educador es el que los puede regañar y castigar si se portan mal y que la dirección puede ser un espacio no tan agradable, por lo cual se idealizan

que E1 pude ser una persona “enojona”, sin embargo, para que esto no llegue a un extremo, el educador trata de involucrarse cuando es posible con los alumnos sobre todo en el recreo, como se pudo ver en una observación:

> Los niños jugaban por el patio, el director platicaba con su personal, pero al mismo tiempo los observaban y cuidaban… llegó un niño y le dijo “maestro” a no “director” ¿nos deja subir al carrusel?, a lo que él contestó: “si hijo, pero hay que respetar turnos” cuando veía que algún niño jugaba pesado, les solicitaba que se respetaran, en todo momento promovió su cuidado. (Observación, Cano, 2023)

En este sentido, el docente ha sabido manejar las cosas y asume ese papel cuando es necesario y en otras como lo detectado en la observación, muestra su parte noble de docente frente a grupo e interacciona con ellos, dejando de lado su rol de autoridad y volviendo a ser un amigo, un maestro, un compañero, lo cual también lo ayudará a seguir conectando con esta parte importante de la comunidad educativa, que de cierta forma sigue influyendo en su identidad, de ahí la importancia de estabilizar una relación sana con ellos.

A modo de cierre los niños tienen múltiples visiones de sus maestros, como amigos, e incluso como padres, señalan que juegan con ellos y algunos incluso prefieren más la figura masculina a la femenina y quizás disfrutan su presencia porque por lo regular el padre trabaja varias horas fuera de casa y sienten que a través de ellos pueden visualizarlo, lo cual han sabido manejar a su favor y al tener el cariño de sus alumnos lo emplea para seguir fortaleciendo su autoestima personal y profesional.

Estas visiones de aceptación son favorables, como lo señala la investigación de Roser Vendrell, Mariona Dalmau, Sofía Gallego y Marian Baqués (2015), quienes refieren que, la inclusión del género masculino en estos espacios genera beneficios para los alumnos de este nivel, los educadores e incluso en la sociedad, al proyectar una idea de equidad.

5.1.2 El educador como apoyo y gestor en la institución

Otra de las categorías a las que refieren los educadores es sobre el apoyo que reciben por parte de las madres y padres de familia, cuando logran ganarse su

confianza y establecer vínculos de trabajo y comunicación, como en el caso de E1, quien señala:

> Hay muchas ventajas de ser hombre y trabajar en preescolar, yo digo que cuando los padres ven a un hombre que es la autoridad, no dicen nada, les dices mañana a las 6:00 h de la mañana las quiero aquí, para ir a la Presidencia a gestionar, ahí las tienes, eso es lo bonito y con las maestras no y hablo también aquí, cuando ellas quieren algo a mí me lo mandan a pedir. (E1, 2023)

E1 considera de acuerdo a las experiencias que ha vivido, que los padres y madres de familia, ven con agrado la figura de un hombre como "líder y director" de una institución, a quien respetan y respaldan, por otro lado, aunque a sus compañeras en ocasiones les cuesta aceptar esta parte, la asimilan y se apoyan de ella, influyendo positivamente en el liderazgo del educador, sintiéndose parte de esa institución, aumentando su autoestima y beneficiando su identidad docente, lo que le permite y motiva a ejercer con mayor entusiasmo y seguridad su labor, sin importar que está en un espacio estereotipado para mujeres.

Este apoyo también pudo ser percibido en una festividad donde E1 coordinó:

> Todos los papás de La Palma yo los movía, un 10 de mayo hablé con ellos como hombre, no como maestro, "va a ser el festival de día de las madres, me gustaría que ustedes como caballeros me ayuden a reconocerle a las mamás", cuente conmigo profe, ese día con sonido, papá y maestro sirviendo, mamá sentada, muy bonito (se percibe emocionado). (E1, 2023).

En este caso, podemos ver el poder que lograba ejercer, no como una autoridad impostora, sino como líder que logró trabajar en equipo con ellos, donde ganó aún más la confianza de toda la comunidad escolar, lo cual refleja una gran estrategia, ya que deja del lado su papel de maestro de solo ordenador y se pone como un miembro más de esa escuela, por lo que se involucra en la actividad haciendo lo mismo que cada uno de ellos.

E1 muestra seguridad en cuanto al papel que ha logrado construir como educador a lo largo de su trayectoria y en esa escuela, además considera que lo ha logrado

transmitir a las madres de familia, los cuales se identifican con sus docentes hombres:

> Todo lo que está pasando con las mamás, yo lo vivía… he visto que las mamás se despiden más de él, que de las maestras titulares... tienen más acercamiento con el profe, incluso de “Ve y despídete de tu maestro hija”. (E1, 2023)

E1 visualiza que su compañero E4 es aceptado por la comunidad escolar donde se encuentra, con agrado por parte de las madres de familia de su grupo y aunque es docente en formación, ha creado buen vínculo con ellas, porque realiza un buen trabajo. Esto pudo ser posible porque a pesar de ser hombre en un espacio de mayor predominación femenina, existe la confianza de que hay personal docente de ambos géneros en la escuela, lo cual beneficia de manera positiva en la construcción de su identidad en formación.

En este sentido, se encuentra que en esa institución los educadores son aceptados con aprecio, por lo que poco a poco tomaron un papel importante en la cultura de esa escuela, lo cual refleja que están haciendo bien su trabajo, al igual que ellas, trayendo beneficios colectivos y fortaleciendo lo que Peter Moss (2000, en Vendrell 2015), señala sobre:

> La educación infantil realizada por equipos profesionales mixtos contribuye a la ruptura de estereotipos basados en la división de funciones según el género, favorece las actitudes respetuosas, no discriminatorias, y la educación en valores… la presencia masculina entre los profesionales de los centros de educación infantil, incide directamente en la mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos y en su participación en las dinámicas de los centros educativos (pág. 197).

Esta visión es significativa, ya que aparte de beneficiar la identidad de las y los docentes de un grupo, sirve para ir erradicando la idea estereotipada de que los hombres no pueden estar en este entorno por ser del género masculino y mostrar que el trabajo en equipo puede también traer grandes frutos para el colectivo docente, por lo que proyectará un ideal de *equidad de género* desde el preescolar,

pero también a ir construyendo en los niños de esas edades la visión de igualdad de género y oportunidades para hombres y mujeres en cualquier ámbito.

5.1.3 El educador como ayudante y animador

Otros miembros de su comunidad, con los que se relaciona, son sus compañeras y compañeros de su escuela y zona escolar, con los cuales, sus interacciones repercuten en su identidad. De acuerdo a lo encontrado, los docentes son vistos ante sus compañeras como fuente de ayuda, animadores, amigos, pero también se llegan a enfrentar al recelo de algunas de ellas.

El educador como fuente de ayuda de sus compañeras. Anteriormente, se habló que en algunas ocasiones los educadores han sido recibidos con agrado en sus instituciones, mientras en otras con algunas dificultades por el hecho de ser hombres, pero una recurrencia es que debido al ideal de ser un género catalogado como “fuertes”, sus compañeras les asignan el rol de los encargados de las acciones que implique fuerza, con acciones como las siguientes, retomada de una observación con E1 y E2:

> En una reunión de zona, unas compañeras llegaron tarde, la supervisora comenta “por favor maestro E…, G…, E…, que se vea el caballerismo”, por favor que alguien nos pueda traer unas sillas para las compañeras, por lo que al verse presionado un compañero se levanta y va por ellas. (Observación, Cano, 2023)

A través de ello podemos ver que el educador muchas veces es usado en las zonas como fuente de ayuda en labores pesadas, lo cual puede ser molesto para él, como puede ser significativo, aumentando su ego al sentirse importante, que lo consideren fuerte.

Esta situación es aún más notoria en eventos, donde por lo regular ellos se encargan de sacar la bocina, acomodar cosas en alto, subiéndose a escaleras y cuando no están, piden ayuda a padres de familia, pero pocas veces se animan ellas a hacer cosas estigmatizadas como “masculinas”, por ejemplo, ceder su lugar a un docente del género masculino para que se siente o tráele una silla, porque los estigmas marcan que los hombres son los *serviciales*.

A lo largo de algunos días de observación, se percibió que el ambiente de la zona escolar donde se encuentra E1 y E4, es en su mayoría de respeto hacia los compañeros, solo con el estigma antes mencionado, pero en ningún momento se les ha echo de menos por su género, a pesar de ser minoría y de tener una jefa inmediata que es mujer.

Por otro lado, en roles invertidos, el educador jubilado, quien era un jefe de sector, comparte el panorama que vivió con sus compañeras de zona:

> No me sienten como una autoridad sino como un compañero, nos llevamos bien, si nos decían “son poquitos” pero era de ambiente, no es cosa real que se viera esa separación, o señalamiento, que a veces te opacan y no te dejan hablar. (E5, 2023)

Mediante este ejemplo, vemos como E5 a pesar de ser jefe trataba de mantener vínculo con sus compañeros y compañeras, y un buen ambiente de trabajo con sus compañeras donde prevalecía el respeto, pero también el relajo sano y como la mayoría de los educadores en la institución escolar se ha vuelto un imaginario social de que los educadores de género masculino son los que harán los trabajos rudos dentro de la zona escolar.

El educador como animador de la zona. En este último apartado, se muestra cómo E2, un docente que se siente a gusto en su zona, tiene la confianza de desenvolverse con plenitud, generando a su vez un clima de armonía:

> Me siento acogido por todas las compañeras (risas), yo creo que por ser el único hombre o los únicos 2 o 3 de la zona, pues somos más arropados. (E2, 2023)

Es visible que el educador se sienta parte de la zona escolar y se identifica con ellos y ellas por lo que transmite lo que recibe y al sentirse acogido se muestra positivo y participativo, sobre todo en eventos socioculturales, pero más en el sentido de causar la diferencia al romper la rutina de lo establecido, con chistes o anécdotas que hacen reír a los demás y como es una persona segura de sí mismo y con un alto autoestima, “anima” a su colegiado.

Este hecho se vio reflejado también en la observación de un convivio escolar:

> En medio de un convivio el docente comienza a sacar a bailar a sus compañeras, mientras conviven y cuentan “chascarrillos”, todos se notan felices y divertidos… en otro momento platica también con sus compañeros hombres, pero siempre se le nota activo e integrado en la dinámica. (Observación, 2023)

Aquí se pudo visualizar lo dicho por él. Se siente bien y una persona que se siente identificado en un espacio, está cómodo y feliz, se va a desenvolver con plenitud, por lo cual mantiene un buen ambiente de trabajo, donde no recibe discriminación alguna y disfruta, coordina y anima los eventos de su zona escolar, por lo que también en su mayoría las compañeras están a gusto con su presencia.

5.2 La imagen de sí mismos: Sentires e identificación docente del educador de preescolar indígena

Los diferentes roles asignados a los docentes de esta investigación, han contribuido a la construcción de su identidad, al interaccionar con su sentir y sus experiencias, todo ello ha dado como resultado la creación de una perspectiva de cómo se ven a sí mismos al ser educadores que laboran en preescolar, la cual se ha ido reconstruyendo con el tiempo.

Cada uno de ellos han brindado información relevante para entender como su identidad se ha ido transformando, algunas veces se ha fortalecido a través de experiencias donde contaron con el apoyo de padres de familia, el aprecio de niños, el respaldo de compañeras de zona, pero algunas otras se vieron limitada por falta de reconocimiento social y prejuicios sobre su labor.

A continuación, se proyecta el resultado de la imagen que cada uno de ellos ha construido en la actualidad de sí mismos, es decir de su *identidad docente.*

5.2.1 ¡De la SEP como docente no se vive, se sobrevive!: El educador cumplidor

El educador E2 creció con carencias económicas y terminó siendo docente de preescolar como su última opción, ha atravesado por diversas experiencias positivas como el cariño de sus alumnos, el apoyo de sus compañeras, el respaldo

de madres de familia y el coincidir con compañeros del género masculino, así como avatares como prejuicios sociales externos y el considerar no tener un salario digno para su labor, lo cual, ha ido reconstruyendo su identidad.

Su trayecto como educador ha tenido diversas fases, actualmente considera:

> Me habitué, te vuelvo a repetir, en lo personal si me gusta la docencia, pero no así que digamos hay que bruto, es mi super profesión, me desvivo por mi carrera, no, más bien, como la mayoría, trabajamos con y por necesidad. (E2, 2023)

En un primer momento, el educador reconoce que, a pesar de que esta profesión no fue algo que él quería, se adaptó y ha tenido momentos en los que se siente identificado con la docencia, sin embargo, se guía más por el aspecto económico y sus ganas de seguir superándose, en este aspecto no lo visualiza en la docencia. Y son más los factores negativos que el refiere de la docencia, los cuales considero influyen para no lograr conectar con esta profesión:

> Somos una *carrera muy mal pagada*, creo que un albañil gana más que nosotros…y se quejan de que no somos muy buenos o aplicados, pero *tenemos que buscar otras opciones económicas*, porque depender del magisterio para mantener a una familia o para satisfacer necesidades personales, pues no, al menos yo, *de la quincena de maestro no vivo*, en Estados Unidos, gano en dos días, lo que aquí gano en la quincena, *pérdida de tiempo total en México*, (risas sarcásticas). (E2, 2023)

En este apartado aterriza la idea que he venido mencionando a lo largo de su narración, donde ve a la docencia como un elemento ***económico***, ya que considera recibe un salario insuficiente, que no le alcanza para cubrir sus necesidades, por lo que se siente desmotivado. Lo cual coincide, con lo que Jurjo Torres (2006) en su libro señala, como una de las causas más recurrentes de la *desmotivación del profesorado*, donde refiere que los docentes, se sienten desvalorizados por el salario que reciben.

Incluso considera que el día a día en su trabajo, para él, significa “tiempo perdido” porque es insuficiente el salario que recibe, cuando pudiera estar ganando más en otro país u otro empleo. Ante ello, E3 señala que, *busca otras opciones de ingresos*,

como un segundo empleo y no les queda tiempo para invertir en capacitaciones y actualizaciones docentes, de esta manera pueden ser juzgados por no ser los mejores, cuando no hay motivación económica para que no se vean en la necesidad de recurrir a estas situaciones.

En este sentido, considero que a lo largo de su trayectoria no ha logrado crear un total sentido de pertenencia con el nivel, pero de acuerdo a las observaciones, ha sido cumplidor y responsable con su trabajo cuando se le ha exigido, lo cual aunado a su buen sentido del humor, genera un ambiente de trabajo armónico, que se ve reflejado en los alumnos y en las madres de familia que lo aprecian, a pesar de que va y viene de la escuela por permisos.

Esto ha sido posible porque trabaja y reconstruye día a día su identidad docente, con sus propios recursos, la cual basa en la confianza que busca generar desde el primer momento de cada ciclo escolar:

> Todos poseemos diferentes características, las mujeres tienen ternura, gracia para cuidar a los niños, pero un hombre también cuenta y posee sus propias cualidades para hacer que un niño aprenda, tanto la mujer como el hombre tiene ciertos métodos… yo siempre he buscado la estrategia de estar bien en todos los sentidos, cuando inicia un ciclo escolar le digo a las madres de familia*, no porto vestidos, ni uso aretes, ni nada por el estilo, pero tengo la experiencia y tengo la capacidad de enseñarle a sus hijos*, no he tenido ningún conflicto con ellas, todo lo contrario, me arropan y coinciden con la forma de trabajo que tengo y eso para mí es satisfactorio. (E2, 2023)

Nuevamente, con su gran autoestima y seguridad E2, a pesar de compararse con las educadoras por su género, se reconoce con *cualidades* para lograr **cumplir** con su función en el aula, es decir, es comprometido, **responsable** y se siente **capacitado** para realizar su labor como docente.

Así mismo, también demuestra saber organizar y planificar las cosas con sus propios recursos y características, por lo que es capaz de crear y adaptar una estrategia de comunicación con un peculiar sarcasmo, pero con un mensaje firme hacia sus madres y padres de familia para generar un ambiente de confianza.

Me parece digno de proyectar, la forma en que el docente se introduce a su ámbito laborar, para ganarse la confianza al ser del género masculino, donde compara ciertos roles y estigmas socialmente impregnados en su contexto inmediato, pero termina refiriendo que ambos deberían tener la misma oportunidad, lo que contribuye a generar aceptación, apoyo y a mostrar una visión más equitativa del nivel de preescolar.

El lograr esta conexión, le ha permitido vincular emocionalmente con la parte positiva de su "yo" docente:

> Me siento satisfecho cuando veo a mis alumnos reír, cantar, bailar, aprender con las estrategias que llevo a cabo, en cuestiones personales, pues no porque soy un simple docente, un mortal más, no he tenido asensos o alguna recompensa por ser maestro. (E2, 2023)

Dentro de los aspectos positivos derivados de su buen trabajo que se rescatan de sus experiencias como educador, está la *satisfacción* personal intrínseca, que obtiene al ver que sus alumnos logran avances significativos en su aprendizaje y que sus estrategias han sido funcionales. Sin embargo, no deja de lado la parte de la revalorización del docente y vuelve a ser resaltar que, en cuestiones laborales personales, la docencia no le es tan significativa porque *no le ha brindado nada en especial*, evocando a algún reconocimiento, mejora económica o un puesto mayor. Aunado a ello, se le suma la idea de ser un "simple maestro":

> No sé si te pasa, se vuelve rutinario, levantarte, venir a las clases, cumplir tu horario, te vas a tu casa y ya…no haces otra cosa, se me hace (pausa)… *fastidioso, tedioso*... Bueno sí, soy maestrito ¿y? ¿De maestro no voy a pasar? aspiro a otra cosa, soy inquieto, me gusta conocer lugares, me falta Canadá y no me voy a cansar hasta lograrlo, allá te pagan el doble por horas extra. (E2, 2023)

Son más las limitaciones que el docente menciona sobre su labor, por lo que la minimiza y refiere que su trabajo se le ha vuelto rutinario e insuficiente, porque él aspira a más cosas, por lo que "ser docente" no coincide del todo con su personalidad, lo que refleja que, a pesar de aparentar frente a sus alumnos y madres que todo está bien y de ser cumplidor, por momentos no disfruta lo que hace y

continuamente refleja *crisis identitarias* (Vaillant D. , 2008) donde se percibe que se siente tedioso, fastidiado cansado y disgustado con su salario, por lo que, posiblemente está planeando volver a emigrar.

Ante la renuencia en la idea de un mejor salario, se le cuestionó si en algún momento, ha pensado en dejar su plaza:

> No lo veo yo muy lejano, no voy a tapar el sol con un dedo, aquí las políticas sindicales son muy radicales sigue habiendo prácticas corruptas, simplemente hago el trabajo que me corresponde y tengo claro que de la SEP como docente no se vive, *se sobrevive.* (E2, 2023)

Esto nos pone a pensar que, por un lado, E2 se siente *insatisfecho* con su salario y con las políticas que rigen su trabajo, por lo que realiza su función solo con la misión de cumplir, porque a lo largo de su servicio ha visto prácticas corruptas, pero en su caso no ha encontrado beneficio alguno que se refleje en su economía, aunque tampoco intenta hacerlo mediante exámenes de promoción, porque prefiere seguir saliendo a generar mayores ingresos por fuera, ya que considera que con lo que gana en la SEP no es suficiente y no alcanza para vivir, solo para sobrevivir con algunas cosas básicas.

El salario y la corrupción no han logrado convencerlo para querer trabajar en este espacio hasta que se jubile, pero al parecer se ha acostumbrado a la rutina de ir y venir y señala que posiblemente pronto volverá a pedir otro permiso sin goce de sueldo para ir nuevamente rumbo a otro país a trabajar en otros oficios que le genere mayores recursos económicos, pero sin dejar la plaza por ahora, aunque no lo descarta en un futuro.

Y aunque no está convencido de trabajar más años como docente, también hay algo que lo sigue deteniendo para no dejar su plaza como educador de preescolar y es que quizás en el fondo tiene peso lo que aquí llamaré *satisfacción emocional* que le crea estar con los alumnos, madres, compañeras, donde ha logrado *crear cierto sentido de pertenencia*, también puede influir el reconocimiento y prestigio social que proyecta para sus ámbitos políticos o el “ideal” con el que creció, de una “quincena segura”.

Todo ello refleja que entra en constante confrontación y pone en una balanza sus sentires, por un lado, la insatisfacción por su salario y por el otro, la satisfacción por el reconocimiento y aprecio de su comunidad escolar, al ser un docente cumplidor.
Como se ha venido observando, la identidad de E2 ha sido un proceso en construcción a lo largo de sus años de formación y de servicio:

> Yo he creado mi propia identidad, a mi manera, a mi modo de ver las cosas, eso te lo digo dentro y fuera del aula, no porque los planes y programas de estudio me hagan una sugerencia de cómo deba de trabajar quiere decir que así lo tenga que hacer, porque siempre va a haber circunstancias ajenas que hacen que se vaya forjando conforme al entorno en el que labora. (E2, 2023)

El educador hace referencia a que la docencia no es algo que le apasione en su totalidad, sin embargo, esto no ha sido impedimento para cumplir con su labor, por lo que a lo largo de sus años trabajando frente a grupo, en diversas experiencias y momentos cuando retoma el grupo ha ido creando y reconstruyendo su identidad de acuerdo a las demandas que en ese momento considera necesarias, pero sin olvidar el toque especial de su peculiar manera de ser, que lo hace auténtico.
Así mismo, refleja que es un educador sarcástico, como comúnmente es en la vida cotidiana, sin temor, directo, real, que no sigue de manera lineal el currículo escolar, sino que busca responder a su contexto y necesidades de sus alumnos, sin pedir autorización a nadie sobre qué y cómo enseñar, es decir se identifica con su trabajo laboral como un ***profesional responsable***, pero hasta ahí, no da de más.
Ante ello, tras reflexionar sobre todo su discurso se observa que el género y el nivel donde se encuentra en algún momento lo limitó, pero no este no le afecto a la larga y actualmente no es algo que lo intimide, al contrario, el ser docente de preescolar indígena lo ha fortalecido y actualmente que está en servicio se identifica como un educador seguro de sí mismo, con gran autoestima, autónomo y ***cumplidor***.

5.2.2 ¡Soy un educador chingón!: poder y liderazgo dentro y fuera de su institución

En cuanto al actor social E1, como se ha venido exponiendo es hijo de docentes, quien ha atravesado diversidad de experiencias y coyunturas que han causado

crisis identitarias complejas, pero su gran autoestima y perseverancia lo han ayudado a salir adelante. Es sin duda un educador que refleja gran crecimiento profesional y personal, al obtener recientemente su ascenso directivo, mediante promoción, por lo cual desde que ingresó al servicio ha obtenido resultados favorables en sus evaluaciones formativas.

E1 ha trabajado en la construcción de su identidad desde su infancia, donde ha demostrado mantener una personalidad positiva, perseverante, que lo ha ayudado a llegar hasta el espacio donde actualmente está, como director, coordinador y líder, realizando actividades de gestión para la mejora de su escuela y a su vez ejerciendo con autonomía algunas acciones con su personal docente como reuniones y Consejo Técnico Escolar. Por lo que, además es mediador entre lo que le pide la supervisora y lo que él solicita a su personal, donde también practica cierto grado de poder.

En este sentido E1 ha sido un educador ejemplar de perseverancia y de que se pueden lograr las metas sin importar el plazo, como su clave directiva por méritos propios, es decir sin necesidad de ayudas corruptas, con tan solo siete años de servicio con la cual pasó de ser docente frente a grupo a ser director efectivo de una institución de organización completa donde sigue reconstruyendo su liderazgo y su identidad docente.

Para comprender su identidad como directivo es importante conocer las razones de este proceso:

> Una de mis metas era dejar el grupo, te voy a hablar con la verdad, el grupo me encanta, me gustó mucho estar con los niños, son muy nobles, la mayoría te quieren, te ven como su *superhéroe*, y eso es lo mejor del día, lo malo es la sociedad en general, donde no te conocen, en una escuela nueva, híjole y más que eres hombre, si te cuesta. (E1, 2023)

Se reconoce un aspecto crucial en la identidad del educador, ya que, a pesar de realizar su labor con responsabilidad y eficacia, menciona que desde un principio tenía mentalizado dejar de trabajar frente a grupo y ***ascender*** a una clave directiva, aunque al paso del tiempo logró conectar con los niños, se sentía a gusto e

identificado con ellos y disfrutaba la interacción que generaban, por su nobleza y cariño.

Sin embargo, tenía bien claros sus objetivos desde su ingreso, derivados de su historia de vida y experiencias vividas y aunque son diversos los factores que lo motivaron a buscar dejar el cargo de docente frente a grupo, el más influyente y que él mismo expone, es por los *prejuicios externos y estereotipos* que la sociedad pone sobre su labor, que le generó temor y él mismo tuvo que enfrentarse a ello, al llegar a una escuela nueva donde no había antes docentes.

Son varios los factores que es importante reconocer para comprender su identidad como educador directivo. Otro de ellos que parece ser evidente es la búsqueda de un status profesional en el género "masculino": ya que tienen el imaginario que al ser el "jefe", ya no será tan señalado ni recibirá tantos prejuicios como si estuviera frente a grupo, en un área estereotipada para mujeres, algo similar señala Palencia (2000) quien refiere que:

> Los docentes en Preescolar buscan ascender en el nivel como una alternativa paralela a su realidad como educadores, la que les permite estar parcialmente presentes en el mundo de la educación de la niñez, pero sin la carga social que significa ser hombre en un área de mujeres. (Palencia, 2000)

En otras palabras, buscó desde su ingreso un rol socialmente considerado como masculino "de jefe" y se lo planteó como meta y reto para dejar de lado el imaginario estereotipado del preescolar como espacio "femenino", ocupado por las maestras, escapando de este prejuicio y ejerciendo un poder simbólico sobre su género, desde un puesto mayor, con el cual si se sentía identificado y pertenecido, ya que, le permitía defender su masculinidad y le brindó mayor seguridad para seguir desenvolviéndose en su ámbito educativo.

Además, consideraba que el contexto donde se encuentra también le beneficia:

> La sociedad de nuestro Valle del Mezquital está arraigada a lo de antes, el hombre es el que lleva las riendas, por ejemplo, aquí no hay problema, al contrario, me han dicho, gracias que llegó para controlar a estas maestras. (E1, 2023)

Los padres y madres de familia lo visualizan como una “autoridad” y le asignan un poder de ser el que manda en la escuela, visión construida cultural y tradicionalmente a lo largo de la historia y que se encuentra muy arraigado a los hombres en el Valle del Mezquital y que él mismo reconoce e incluso retoma, pero sin abusar de su poder.

Se le visualiza con gran s*eguridad* en su trabajo, como se pudo observar en el trabajo de campo, donde coordina y ejerce su liderazgo con gran confianza, ya que se siente respaldado por su comunidad escolar, quienes no lo juzgan por su género, lo aceptan y apoyan en los trabajos institucionales.

Es decir, le brindan la confianza de tomar decisiones, de coordinar la escuela y de “controlar” la institución y sus integrantes, que en este caso son educadoras, lo cual ha sabido manejar sin llegar a caer en un autoritarismo impostor, como se pudo ver en las observaciones, por lo que es un líder administrativo que apoya, gestiona, respalda y coordina a su comunidad educativa.

En este sentido, el maestro ha venido narrando cómo estuvo en grupo y el trabajo que realizó, también habló de cómo tenía el deseo de dejar el trabajo frente a grupo con alumnos y pasar a ser director, ya lo logró, se siente satisfecho, se considera bueno en ambas actividades y actualmente representa su cargo como con liderazgo.

De acuerdo a sus experiencias vividas el docente se reconoce e identifica como:

> Chingón, neta, sí, *sí soy chingón* y no en el sentido de que, por estar aquí, sino que he sabido cambiar mi percepción de la vida, si te estancas con lo que te dicen, pues ahí te vas a quedar… hay compañeros qué me dicen “estás en preescolar, yo estoy en primaria” “Felicidades, yo ya estoy cerca de mi localidad y con dirección”, es darle una perspectiva. Yo creo que lo que nos falta como sociedad, es aceptar y respetar todas las profesiones que existen. (E1, 2023)

E1 se caracteriza actualmente por tener buena autoestima y lo refleja en su identidad docente, donde se reconoce como un “***chingón***”, en el sentido de saber superar obstáculos, enfrentar la realidad con perseverancia y ser competente en lo que realiza, lo que le ha permitido seguir creciendo profesionalmente, por lo que ya

cuenta con clave de director efectivo, que obtuvo hace 2 años mediante el concurso de promoción vertical estatal, donde quedo en los primeros lugares.

Esta experiencia lo ha fortalecido y aunque el enfrentarse a estereotipos por su género no ha sido un camino fácil, ha aprendido a tomar el lado positivo de las cosas, por lo que modificó su perspectiva y creó una visión más amplia de su profesión y su realidad, siendo él mismo, proyectando sus fortalezas, pero sin presumir ni buscar opacar a los demás, por el contrario, con humildad, lo cual le permitió generar confianza, contribuir a hacer visible su presencia en el nivel y proyectar el respeto hacia ellos.

Y aunque lo lleguen a cuestionar, es positivo y a comparación de su proceso formativo y sus primeros años de servicio, en los que ocultaba el nivel donde se encontraba, actualmente lo ha superado y comparte con orgullo y sin temor alguno el sentido de pertenencia que ha logrado construir con ese grupo, donde se reconoce, acepta e identifica como educador y directivo del nivel de preescolar indígena.

La identidad de E1 se encuentra en una etapa de estabilidad emocional, crecimiento y ***satisfacción*** *personal y profesional*, donde está contento por lo que ha logrado hasta ahora:

> El reconocimiento es lo que más llena y en lo personal, pues ya estamos aquí, estoy ganando un poquito más, no es tanto la diferencia, pero ya es un valor agregado a tu persona, como dicen mis compañeritos, el ***estatus.*** (E1, 2023)

E1 refleja dos satisfacciones laborales que adquirió con su cargo directivo, el cual, le fue significativo en primera, porque le ayuda a incrementar su *capital económico*, pero también refiere que le fue importante porque buscaba *un reconocimiento* social mayor y lo logró al pasar de ser educador frente a grupo a director efectivo, con lo que incremento su *capital simbólico* (Bourdieu P. , 1977), ante la gente que lo rodea, el cual es demandante por estar en un contexto que está en constante competitividad.

Aunque también reconoce que, esta búsqueda de crecimiento tiene otras motivaciones:

> Claro, estamos aquí por el dinero, en la normal te decían que tenías que estar por vocación, pero tenemos que vivir de algo, si me gusta lo que hago y tengo la expectativa de seguir ascendiendo y ayudar en las problemáticas que yo he visto dentro de nuestro nivel, que es preescolar, indígena. (E1, 2022)

E1 tiene en claro sus metas y dentro de sus aspiraciones está el crecimiento profesional y académico, no piensa quedarse estancado en su cargo actual, quiere obtener mayores ingresos, por lo que reconoce que también tiene influencia el campo económico. Esto a su vez refleja la identificación creada con el nivel de preescolar, ya que, la parte nodal sobre la que han girado y giran sus proyectos es sobre la docencia, por ejemplo, ya fue tutor de los alumnos de nuevo ingreso y visualiza a futuro el concursar por una clave de supervisor, es decir, está identificado con el magisterio docente y se proyecta como líder dentro de él

Además busca un status mayor, donde aún influye su proceso de *herencia docente y* lo impuesto desde niño por su mamá, que le generó un *capital profesional* desde niño que lo llevó a ser el educador que es hoy en día, donde según Hargreaves y Fullan (2014) en un principio hizo lo que sabía y podía de "ser docente", de acuerdo a lo aprendido desde casa y aunque lo ha ido modificando, una parte de él, tiene ese ideal de seguir superando las expectativas de su familia y seguir demostrando esa parte de ser ¡chingón!.

A lo largo de su narrativa E1 refiere que a través del tiempo le ha ido agradando más su trabajo, incluso se siente identificado con el nivel preescolar, por estar en un entorno donde comúnmente se les demuestra aprecio y a través de ello ha descubierto una razón más que fortalece su ***sentido de pertenencia*** e identidad docente.

5.2.3 El educador por vocación

E3 si quería ser docente e ingresó a estudiar para maestro por iniciativa propia, pero preescolar no entraba dentro de sus planes, sin embargo, el destino lo terminó llevando a este espacio, como educador y delegado sindical, cumpliendo actualmente con dos cargos.

De acuerdo a lo encontrado refleja que, por los estereotipos establecidos por la sociedad desde su formación, muchas veces cayó en crisis identitarias ante el temor por ser juzgado, sin embargo, las supo afrontar y se fue dejando atrapar por el nivel, por lo que desde la normal fue el primer educador en formación de su grupo en crear ese sentido de pertenencia con preescolar y buscar su inserción en este medio por iniciativa propia, a pesar de qué sabía sería un gran reto.

En este sentido, se observa que, el estar por convicción propia en tu espacio de trabajo, trae consigo grandes beneficios:

> Me siento alegre, feliz, contento, ser docente de preescolar demanda mucha atención con los niños, pero si das tu mejor esfuerzo, los padres de familia también lo reconocen, tan es así que, puedo presumir un reconocimiento, me entregaron un cuadro, que fue una sorpresa tengo la satisfacción de poder ver a mis alumnos dentro de la sociedad, de frente, con lo poco, o mucho que les he enseñado, sin esconderme y decir, pues yo fui su maestro de preescolar. (E3, 2023)

El docente disfruta lo que hace, se muestra apasionado y da su mejor esfuerzo en el aula, tan es así que, en una escuela los padres de familia le han dado un cuadro de reconocimiento, como “símbolo” de su agradecimiento por su labor realizada. Fue muy significativo para el educador, ya que le brindo la oportunidad de vivir una satisfacción, con la que logró aumentar su seguridad personal, autoestima y por ende, su identidad docente, al seguir fortaleciendo su sentido de pertenencia con el nivel de preescolar.

Y aunque su reconocimiento no implicó un valor económico, fue valioso para su “yo docente”, porque fue como una recompensa que ayudo a sanar heridas de crisis identitarias del pasado producidas por diferentes estereotipos a los que se había enfrentado, por lo que sintió felicidad de ver que estaban valorando su esfuerzo y dedicación como educador.

Otra situación que menciona le brinda gran gozo y se siente orgulloso de ello, es poder ver a sus alumnos desenvolverse en la sociedad y saber que contribuyó a su formación, que dio e hizo lo mejor que pudo cuando trabajó con ellos, no les debe nada y podría verlos, sin temor y con la frente en alto.

En este sentido, se le ve satisfecho con lo que ha ido logrando y con su puesto actual:

> Por el momento considero que es mejor desde mi trinchera, desde mi salón, seguir con los niños, seguir enseñándoles y a lo mejor después si hubiera la oportunidad, teniendo ya más experiencia laboral, pero mientras yo creo que no. (E3, 2023)

El educador refleja que las diversas experiencias que ha vivido lo han llevado a pensar que está bien en su escuela y su cargo actual como docente frente a grupo y que en esta función aún tiene mucho por ofrecer, por lo que el ascenso a un cargo más alto no es algo que en la actualidad esté en sus planes, quizás esto sea porque le agrada el convivir día a día con los alumnos y padres de familia y la satisfacción que estas interacciones pueden dar.

Actualmente cuenta con el cargo de "delegado sindical" y reflexiona sobre como este proceso influye en su identidad:

> Como que no hay ese eco de que existimos los educadores y ahorita con la responsabilidad sindical, es darme cuenta de que falta inyectar ese plus y decir que también existimos hombres dentro de preescolar. (E3, 2023)

La visión del educador es aprovechar su cargo, pero no para beneficio propio y mucho menos político o económico, sino para proyectar su imagen y el de sus compañeros en diferentes situaciones del nivel preescolar donde no son tan visibles o hay diferencias, como los festejos, obsequios, lenguaje que usan en el entorno sobre ellos, por lo que también da lo mejor de sí en este cargo en búsqueda de reconocimiento social sobre su género.

Esto es un ejemplo que contradice la idea que plantea Palencia (2000) sobre *"los educadores siempre buscan por voluntad tener un cargo político y usan este espacio a modo de crecimiento por la facilidad y reducida competencia por cargos",* pero E3 marca diferencia y aunque tiene un puesto sindical como delegado, no fue algo que él haya querido, fue impuesto, sin embargo, lo ejerce con responsabilidad, pero no se ve involucrándose más allá de lo que se le pide, ni piensa dejar el grupo por cambiarse a sistemas políticos con ellos.

Todo este proceso refleja que a lo largo de 7 años de servicio ha logrado crear un sentido de pertenencia con el nivel, que lo llevo a construir una *identidad* sólida con la docencia, por lo que demuestra vocación en su día a día como educador de preescolar indígena.

En una observación de junta sindical se pudo percibir cómo toma este rol:

> E3 coordinó con seguridad una junta sindical, donde no se le veía como la clásica figura autoritaria, sino como líder responsable y comprometido, daba la palabra a sus compañeras cuando lo solicitaban, las escuchaba y tratada de llegar a acuerdos y no solo imponer lo que pensaba. (Observación, Cano, febrero, 2023)

Esta interacción refleja que el educador es un buen representante sindical, ya que no busca imponer, sino que informa y organiza las diferentes situaciones que se presenten, escuchando y tomando en cuenta la opinión de todas las maestras que conforman su delegación, para poder llegar a acuerdos, como buen líder, que fortalece su identidad.

Con ello refleja que ha tomado el cargo con profesionalidad y compromiso, lo cual le ha permitido ir aumentando su seguridad y por ende repercute de manera positiva en su identidad, haciendo un buen trabajo en su búsqueda por dar a conocer su voz desde el Valle del Mezquital, como un educador honesto y comprometido, he ahí la importancia que tiene para él buscar su reconocimiento y el de los suyos.

Y aunque muchos usan este cargo con fines políticos, porque a pesar de que preescolar es un espacio donde hay más mujeres en las aulas, en el ámbito político de este mismo nivel son más los hombres que se involucran, esta idea se puede ver reforzada en el estudio de Palencia, quien argumenta que, *“en espacios mayoritariamente femeninos, los varones acentúan lo considerado socialmente como masculino”, (Palencia, 2000).*

Sin embargo, los intereses de él no van hacia lo político, pero si usó ese rol de líder socialmente “masculino”, como una manera de relacionarse y tener cierta aceptación de sus compañeras, por lo que este poder también lo llena de satisfacción personal, aumenta su autoestima, y por ende repercute de manera positiva en su identidad docente.

Respecto a la reflexión sobre su identidad docente como educador es:

> Me defino como un docente apto, valiente, estoy contento de lo que hago, me gusta mi papel de ser educador, siempre me ha gustado demostrar que sí se puede y sé que sí lo estoy logrando y pues esa seguridad, me ha permitido estar en donde estoy, ser educadores sí es exigente, pero muy orgulloso, estoy muy encantado, al principio sí me dio miedo, pero ahorita la experiencia ha hecho la práctica, ya más profesional. (E3, 2022)

E3 cree en sí mismo, confía en su trabajo y se autodefine de manera positiva, se reconoce como un educador *competente, como un profesional,* donde se ha logrado encontrar consigo mismo como docente y también *identificarse* con el nivel de preescolar, por lo que, en esta etapa de su trayecto profesional, se muestra *feliz y orgulloso* de todo lo que ha logrado construir, pero a su vez es realista y perseverante, ya que enfatiza que aún tienen "exigencias por trabajar, ya que quiere demostrar que si se puede".

Con todo ello, E3 vuelve a hacer referencia de su ***vocación***, lo que se ve reflejado día a día en la capacidad de entrega por la docencia en su aula, donde mantiene una actitud positiva y aunque tuvo razones intrínsecas y extrínsecas para elegir ser docente, tiene mayor peso lo intrínseco, ya que como lo menciona Larrosa (2010), hay una *"inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás*" (p. 49) (Larrosa, 2010).

Por lo que podemos terminar mencionando que E3 tuvo una inclinación a la docencia natural y aunque no pensaba en un principio en preescolar, en el camino se fue identificando con ese nivel y así fue construyendo su identidad docente con una vocación, que seguramente seguirá fortaleciendo con el paso de su trayectoria, hasta llegar a una madurez vocacional, esta experiencia me parece que puede ser inspiradora para los educadores en formación.

5.2.4. El educador jubilado

Hay docentes que les han servido de ejemplo y a su vez ellos también lo son para otras generaciones, como es el caso de E5, ya que durante sus 40 años de

trayectoria deja un gran legado que muestra que desempeñó diversas funciones y superó diversas adversidades desde su ingreso hasta su jubilación, lo que lo llevó a construir una significación importante de conexión con el nivel de preescolar indígena.

La identidad de E5 se presenta desde una etapa de madurez vocacional, ya que es un docente jubilado con un cúmulo de experiencias significativas que lo llevaron a construir una identidad fortalecida y con gran sentido de pertenencia con el nivel de preescolar:

> Trabajé más de 40 años con alumnos de todos los niveles, preescolar, primaria, como director de alberges, como coordinador de preescolar desde el 95, que es supervisión y en 2019 como jefe sector comisionado. (E5, 2023)

Al ir conociendo la historia de vida de E5 fui comprendiendo que su subjetividad está llena de conocimientos significativos que se rescataron a lo largo de este documento y que pueden servir de ejemplo de superación para docentes en formación y en servicio, ya que comenzó siendo castellanizador, docente de grupo en preescolar indígena y fue ascendiendo a director, supervisor, hasta terminar siendo jefe de sector.

En esta misma sintonía, otras situaciones que lo hacen ejemplar es que a pesar de su trayectoria exitosa y sus cargos siempre fue humilde y se involucró en diferentes actividades que en su mayoría son asignadas socialmente como roles para el género femenino:

> Cuando estábamos en la oficina siempre hacia el aseo y me decían ¡está trapeando!, eso es cosa de mujeres y yo les decía no pasa nada, yo lo veo normal. (E5, 2023)

Esto refleja que percibió y ejerció su labor con una visión de equidad de género, es decir no era autoritario como el típico jefe que solo ordena, sino que se involucraba en las actividades, incluso hacia el aseo de su propia oficina a pesar de ser del género masculino y estar estereotipado como rol femenino, lo que habla de que no mantuvo prejuicios sobre su labor y estaba a gusto desempeñando sus funciones correspondientes, e incluso extras.

Respecto a su labor como supervisor, vivió la experiencia más hacia el personal docente que estaba a su cargo y los padres de familia:

> En su mayoría creo que hay una buena relación y lo importante aquí siempre es el diálogo, yo siempre he dicho los papás hacen lo que el maestro quiere, siempre y cuando tenga la comunicación, ahorita los maestros se meten directo y no hay esa comunicación, es lo que ha devaluado la imagen del maestro (E5, 2023).

El educador hace referencia que durante sus años de servicio trato de hacer bien su trabajo y enfatiza una situación similar a la que comentó E1 sobre la importancia de dialogar con los padres de familia, para crear un vínculo y trabajo en equipo, el cual construyó con liderazgo, fue una estrategia funcional que generó mayor confianza con ellos y en su persona, siendo así fortalecida su identidad laboral y profesional como docente, directivo, supervisor y jefe de sector en el nivel preescolar.

Así mismo considero que no tuvo gran problema en ejercer su rol de jefe de sector, porque contó con el apoyo y respaldo de padres de familia a quienes supo organizar y ganarse su confianza, es decir esta profesión le trajo grandes satisfacciones por su buen manejo. Sin embargo, considera que actualmente los docentes no tienen esa iniciativa de conectar con los padres de familia, de dialogar por temor a rechazo y a ser juzgados y esto devalúa su imagen, por lo que recomienda que retomen este modo de trabajo funcional.

Dentro de las características identitarias que logró construir esta la aceptación y el sentido de pertenencia construida hacia su labor docente:

> A lo mejor no entramos porque queríamos, pero creo que, es sentirnos privilegiado de haber pertenecido al nivel y no me arrepiento, porque muchos compañeros pasaron de preescolar a primaria, secundarias, porque había esta oportunidad, pero yo dije no me cambio, me gustó, los niños son bien espontáneos, sinceros, sin malicia, me gustó estar aquí y hubiera seguido. (E5, 2023)

En esta parte refleja parte de su identidad docente, ya que, se siente orgulloso de haber pertenecido a preescolar indígena y aunque tuvo la oportunidad de

movilizarse a otro nivel, no lo hizo porque los niños con los que había trabajado lo atraparon y le fueron generando ese sentido de pertenencia con el que poco a poco se fue identificando, al grado de que tras su retiro se siente orgulloso de haber pertenecido a ese grupo y comparte su anécdota esperando que haya más educadores del género masculino se inspiren y animen a vivir esta experiencia.

En este sentido, por ser jubilado podríamos pensar que ya no hay una identidad docente, sin embargo, Super (1962) en Castellano (2007) señala que existe un proceso de madurez vocacional dentro de cinco grandes períodos evolutivos:

> (1)Crecimiento, hasta los 14 años; (2) Exploración, que abarca desde los 14 a 24 años, y está compuesta por tres sub fases (tanteo, transición y ensayo); (3) Afirmación, entre los 24 y los 44 años; (4) Mantenimiento, desde los 45 a la jubilación; y, (5) finalmente, un periodo final de declive, que comienza con la jubilación, esta "madurez vocacional". (Super, 1962)

De acuerdo a lo analizado respecto a la voz del educador y del autor, E5 vive la última etapa de su identidad docente, que es la de maduración y declive, porque ya es jubilado, pero una parte de él se quedó impregnada en la docencia, por lo que los recuerdos y experiencias en torno a lo vivido, los buenos y malos momentos que lo ayudaron a ser el educador qué fue y que dejo grandes enseñanzas de respeto, apoyo y compañerismo.

A partir de ello, el docente refiere que su identidad como docente jubilado es:

> Me defino como **comprometido** en lo que me tocaba hacer, no hay frustraciones, ni algo que diga es que no lo logré o no lo hice, porque siento que di mi mejor esfuerzo, hice todo lo que estaba a mí alcancé y me fui con esa ***satisfacción***, del concepto que los compañeros tienen, de los alumnos, de los padres, es más este, una maestra me dice los papás están preguntando, ¿cuándo vas a visitar?, eso es la *satisfacción* para uno. (E5, 2023)

Tras vivir todos los procesos anteriores E5 llegó a la madurez vocacional, gran parte fue marcado por sus experiencias durante su labor, por lo que actualmente se define como un docente jubilado **satisfecho** por su labor, orgulloso de lo que hizo, ya que

siempre fue comprometido, responsable y dio lo mejor que pudo, tan es así que algunos padres de familia lo siguen recordando.

La identidad docente actual de cada uno de ellos, fue un proceso que llevaron inmerso desde niño, que les implicó desafíos, retos, práctica, investigación, empatía, autoconocimiento, motivación, una montaña rusa de emociones, sentimientos para su construcción actual, podemos reflexionar que gran parte de los docentes con los que se trabajó lograron a su manera crecimiento personal y profesional, además están o estuvieron en un puesto extra o mayor que como lo señala Palencia (2000) les reflejó mayor seguridad en su identidad, pero sirven como motivación de superación para futuras generaciones.

Y según la clasificación antes presentada de Super (1962) la mayoría de educadores de esta investigación se encuentran en la etapa de afirmación, ya que está en constante transformación, por lo que se les demanda involucrarse como persona, como profesional y por ende como docente en su ámbito laboral para el crecimiento en su identidad docente.

5.3 Identidad docente del educador construida en la Nueva Escuela Mexicana: Una oportunidad de proyección hacia la equidad

En este último apartado se exponen los sentires que los educadores construyen sobre el rol que han ido construyendo en este nuevo plan y programa de la Nueva Escuela Mexicana, los retos que trae consigo y como esto va modificando su identidad, por último, se aborda sobre la visión que quisieran llegar a proyectar sobre su imagen en el nivel.

Partiendo de la idea de algunos elementos importantes que está tomando en cuenta la Nueva Escuela Mexicana como equidad, inclusión y género, consideré importante abordar esta categoría, ya que actualmente influye en la reconstrucción de la identidad de los educadores con los que se realiza esta investigación, porque es la ideología con la que están trabajando.

En este sentido, se trabajará esta temática solo con los educadores que actualmente están en función, viviendo el proceso de transición a este nuevo programa y que corresponden a E1, E2 y E3. Su voz es importante porque

comparten su sentir sobre retos a los que algunos se siguen enfrentando, como estereotipos en cuanto al término generalizado de educadora.

Y aunque los docentes mencionan que n*o considerar novedoso* el nuevo plan y programa, respecto a lo que nos interesa, hace mención que lo relevante para ellos es que se escucha con mayor fuerza el lenguaje inclusivo de las educadoras y los educadores, lo que significa un avance significativo, porque es una oportunidad para que la sociedad también pueda ir visualizando la imagen del educador en preescolar que los hace fortalecer su identidad al sentirse reconocidos.

De manera particular, E2 expone su sentir sobre el impacto que considera genera el nuevo programa en su rol como educador:

> Si se escucha mucho la palabra inclusión, de tomarnos en cuenta a ambos, nos beneficia, porque todos y todas estamos inmersos, nadie queda exento, todos podemos ser parte de él, eso nos ayuda. (E2, 2023)

E2 refiere que le es significativa la idea del "*uso de lenguaje inclusivo*" que maneja actualmente la Nueva Escuela Mexicana, porque proyecta una visión de equidad, donde siente que su imagen como educador comienza a ser tomada en cuenta, esto le brinda mayor confianza ante su entorno, influyendo positivamente en el fortalecimiento de su identidad como docente, por último, expone que este fenómeno ayuda a sus compañeros a irse identificando más con el nivel, sin temor a ser juzgados.

Por el otro lado, E1 director efectivo comparte su sentir sobre el nuevo plan:

> Siento que se está avanzando hacia el educador, por ejemplo, en el programa 2011, ahí sí decía el libro de la educadora, así como tal, pero ahorita no lo he notado, me he este enfocado más a conocerlo en el ámbito administrativo, pero creo es muy general, aunque en conferencias y reuniones si usan ambos términos y me siento más cómodo. (E1, 2022)

E1 refiere, al igual que sus compañeros, la importancia que ha tenido para él la incorporación del término *inclusión* dentro de su ámbito laboral, porque anteriormente él llegó a utilizar la famosa "guía de la educadora", del programa 2011 el cual fue incomodo durante su formación profesional, donde atravesó varias crisis identitarias, pero ahora se siente en un contexto más favorable porque observa que

se ha generalizado la forma en cómo se ve al magisterio, lo cual le ha permitido estar un poco más tranquilo.

Y aunque reconoce que hay avances en este plan, considera que siguen existiendo cosas por mejorar y a través de su narrativa expone algunas de ellas:

> Me gustaría que nos pusieran más atención a preescolar, el enfoque está bien, es problemático, de tu comunidad, el humano, retoman creo la UNESCO… pero hay que ser sinceros, esta profesión iba más dirigida a las maestras, espero nos incluyan porque somos pocos, pero es como cuando tienes a un alumno hay que incluirlo, ojalá que se diga educador y educadora, así como se venía manejando, pienso que es un punto favorable de aprendizajes clave, que nos reconocieron. (E1, 2022)

E1 representa la voz e ideas de varios educadores, donde primero sugiere que sería importante tomar en cuenta de manera equitativa a preescolar respecto a primaria en varios sentidos, para que los educadores también se sientan valorados e identificados con el nivel, el cual es un tema importante que tiene relación, pero es diferente y puede ser profundizado en otras investigaciones.

Aquí se centra más en solicitar que se vuelva a retomar el término “educador y educadora” que proyectaba el plan 2017, porque a pesar de que reconoce que ya no los excluyen, tampoco se siente que los incluyan del todo y más porque la sociedad casi no los conoce, por lo cual argumenta que se sentiría aún más cómodo al ser proyectada su imagen como educador del género masculino, lo cual fortalecería más su identificación con el nivel preescolar indígena.

Considero, al igual que E1 y de acuerdo a los planteamientos y enfoque de la Nueva Escuela Mexicana que es un aspecto importante y que faltaría integrar, desarrollar y promover, porque se habla mucho de humanismo, equidad e inclusión, pero sigue haciendo falta la incorporación de estos términos que den cuenta de ello y puedan seguir avanzando en su proyección a la sociedad.

Esto debido a que estamos en tiempos difíciles, donde están aumentando los problemas de violencia en la sociedad y en algunos casos escalan a las escuelas, por lo que a los educadores se les hace complicado generar confianza con sus padres y madres de familia, ya que tienen prejuicios y en su mayoría desconocen

que también hay educadores de calidad en los preescolares y no solo educadoras, por lo que este tipo de acciones fortalecería la identidad docente de varios de los profesores de preescolar indígena e incluso de preescolar general.

Por su parte, E3 un docente con gran compromiso y vocación comparte su sentir en torno a la ideología que maneja la Nueva Mexicana respecto a su papel como educador:

> Yo lo noto que viene de manera general, es más, casi ni habla de educador, educadora, habla de docentes, de maestros… hasta el momento me siento tranquilo porque hemos venido haciendo lo mejor, el plan incompleto implica nuevos retos, adaptarse, todavía ni terminé de ver bien el 2017 y ya cambiaron, va a entrar el nuevo Gobierno ¿Y vamos a ver otra? no inventen. (E3, 2023)

E3 refiere una similitud con E2 y E1 sobre el lenguaje general pero inclusivo que maneja la visión de La Nueva Escuela Mexicana, ya que no se limita solo al término "educadoras", situación que en su momento le resultó incómoda, pero ahora el autoestima fortalecido que ha construido le ha ayudado a sentirse más identificado con el nivel de preescolar indígena y como tal, actualmente no es algo que le afecte, por lo que se siente ***tranquilo*** en esta nueva reforma en torno a su papel como educador del género masculino en preescolar.

Pero algo que enfatiza de la Nueva Escuela Mexicana es sobre el sistema en el que trabaja, que es el sistema Indígena y refiere que es importante ajustar para fortalecer su identidad desde su cultura originaria:

> Que realmente nos tomen en cuenta al contexto indígena, siguen englobando muy a lo general, hace falta que se hable sobre el medio indígena, hace falta material, libros en esa modalidad porque se fueron a lo más reciente, la nueva escuela mexicana comienza a hablar de los contextos indígenas, pero falta que nos dote las herramientas. (E3, 2023)

E3 refiere que el ser indígena es una parte significativa de su identidad cultural, personal y profesional, por lo cual enfatiza la importancia de considerar las necesidades del medio indígena donde labora y sus docentes, ya que "las culturas indígenas" también son parte importante de los principios que maneja el plan, en

este sentido, es significativa la idea que comparte el educador de retomar su identificación hacia la cultura indígena hñahñu, ya que la identidad es un todo y esta es una parte fundamental en el ser de E3, que al ver que es tomada en cuenta, fortalece su identidad como educador indígena.

Con ello también es un punto importante que podría seguirse profundizando en algún otro momento, de buscar la manera de que, además de minimizar los estereotipos de género, de buscar incluir a los hombres sin prejuicios, también se promueva la visión, ideas y necesidades de educadores desde su identidad cultural, que al verse incluidos los ayudará a sentirse respaldados, comprometidos y por ende a sentirse parte del sistema indígena y no solo de preescolar.

Recapitulando todas las perspectivas, los educadores coinciden en que se ha avanzado hacia la equidad en el uso de términos inclusivos de género empleados en planes y programas del nivel preescolar, ya que perciben que usa un lenguaje general al referirse a sus docentes, que no marca una distinción de género, incluso de nivel, lo cual les es significativo, ya que se siente más cómodos y en confianza al ser tomados en cuenta dentro de este espacio.

Esta situación es relevante en su vida como docentes, ya que consideran que representa uno de los mejores escenarios para proyectar su identidad, e incorporar el término “educador de preescolar” a nivel regional y global, además, es una oportunidad para que observen que, en algunas escuelas de preescolar indígena de Ixmiquilpan, hay docentes del género masculino. Y con ello pueden ir rompiendo estereotipos e ir generando mayor confianza en padres, madres de familia y sociedad en general.

Los educadores perciben a la Nueva Escuela Mexicana como un proceso, aún incompleto, pero importante y significativo, porque debido a su contenido y visión consideran es una oportunidad para mostrar que hay educadores hombres, educadores de preescolar, educadores del nivel indígena, comprometidos, con vocación, responsables, honestos e identificados con su trabajo, dando lo mejor día a día en las aulas, a pesar de los prejuicios que han enfrentado esperan seguir abriendo caminos para mostrar su trabajo, generar confianza, ser aceptados y con ello fortalecer su identidad docente.

A lo largo de este capítulo se pudo reflexionar desde dos perspectivas la identidad docente de los educadores, la primera, la que ellos mismos crean desde las múltiples funciones que han realizado en su trayectoria, donde los diversos sentires y experiencias les hacen ir reconstruyendo su identidad. Esta, a su vez, se complementa con la identidad creada desde los diversos roles asignados por padres, madres de familia, alumnos en general, compañeras, compañeros y sociedad.

En un primer momento, específicamente se pudo ver que, tras los roles asignados, se han sentido como papás, amigos, gestores, animadores y ayudantes, en su mayoría exponen que les agradan estos roles, porque consideran que tienen un papel importante dentro de su escuela y zona escolar del preescolar indígena en Ixmiquilpan y se sienten parte de ella.

Motivados por tener aceptación e irse sintiendo parte de los preescolares indígenas, después de todos los avatares y crisis identitarias que enfrentaron, se lograron reconocer e identificarse como educadores de preescolar indígena, construido a partir de sus vivencias, donde ellos mismos exponen a un educador chingón, un cumplidor, uno con gran vocación y un último orgullosamente jubilado.

Finalmente, se presentó una reflexión de cómo está identidad hace eco ante el nuevo plan y programa de estudios que se esta impulsando sobre la Nueva Escuela Mexicana, donde exponen podría ser un punto para contribuir a erradicar estereotipos de género y promover la equidad en los trabajadores del nivel de preescolar indígena.

A modo de cierre, este capítulo logro anudar la categoría de identidad docente construida y reconstruida por los educadores a través de su historia de vida, desde su infancia hasta la actualidad donde enfrentaron experiencias positivas y negativas, crisis identitarias por estereotipos de género, incluso en sus escuelas de formación profesional, pero por la resiliencia desarrollada desde niños persistieron y día a día fortalecen y reconstruyen su identidad docente con valentía y compromiso, incluso con la nueva reforma educativa.

REFLEXIONES FINALES

La presente investigación fue significativa para mí, ya que me permitió conocer el sentir de cinco educadores, tres en servicio, un jubilado y uno en formación, a quienes agradezco el apoyo para la construcción de este documento, el cual espero, por su riqueza, sirva para futuras investigaciones en torno a la identidad de los educadores en preescolar, en la búsqueda de una equidad de género en las y los trabajadores de este nivel, para ir transformando el imaginario de la sociedad sobre los estereotipos y roles que tienen de ellos.

Esto me resulta significativo, ya que este nivel es un pilar básico en la educación, de esta manera, no solo se ayuda a visualizar a los hombres trabajando en preescolar, sino también a ir erradicando la imagen de un preescolar “feminizado”, donde se cree y se espera que “cuiden a los hijos”, por lo que al tener personal de ambos géneros, se impulsará la concientización sobre el verdadero rol del nivel preescolar y la labor de sus educadoras y educadores que es el desarrollo de habilidades, que va más allá de un sentido “maternal” donde cuidan a niños.

El viaje durante esta investigación me resultó una aventura emocionante y uno de los aspectos que en el camino fui reflexionando y que me llena de satisfacción poder contribuir, es a que los niños observen desde preescolar que tanto hombres como mujeres pueden tener los mismos roles de trabajo, donde hacer una u otra actividad no los hace menos o más persona y que puedan ir creciendo con otra mentalidad, más humanos, sensibles, consientes y respetuosos sobre su entorno que los rodea, lo cual podrán proyectar en otros ámbitos a lo largo de su vida.

El trabajo de construcción de cada capítulo y la tesis en general fue una experiencia enriquecedora para mi práctica docente, que me hace crecer no solo en lo profesional académicamente, sino en el sentimiento de sensibilidad, de ser empática, de saber escuchar las voces de los otros, cada entrevista, cada redacción, cada artículo leído, me hicieron ir ampliando mi perspectiva sobre el sentir de cada uno de estos educadores y evitar juzgar sin antes conocer su historia de vida.

El desarrollo del primer capítulo me permitió conocer el origen del nivel de preescolar indígena donde se desarrolla esta investigación y con ello la carga

emocional con la que muchos educadores han trabajado por años, debido a las ideas estereotipadas con las que el nivel es visto, lo cual me volvió más empática con ellos y me motivó aún más a buscar la manera de compartir estas voces para contribuir a transformar la idea de que el preescolar es un trabajo de mujeres.

Por su parte, el desarrollo de entrevistas y la redacción del capítulo II me permitió comprender cómo durante la infancia y juventud, instituciones formadoras como la familia, la escuela y la cultura, influyen en la construcción de las bases de la identidad de los educadores y de cualquiera de nosotros que somos parte del sistema educativo, esta parte me fue significativa, ya que me identifiqué con ellos en varios aspectos y conecté con mi identidad docente.

Otra de las partes más significativas que visualicé es que a pesar de limitaciones económicas, geográficas y sociales que enfrentan comunidades indígenas del Valle del Mezquital, algunos de sus habitantes como los educadores de esta investigación pueden llegar a construir un vínculo importante y un sentido de pertenencia con la cultura hñahñu, con la cual yo también me identifico.

La escritura del capítulo III, me permitió comprender que la ideología y enfoque de formación de los modelos educativos que se cursan durante la educación básica influyen y se relacionan en gran medida con las concepciones que manejan los estudiantes durante la formación profesional. Así mismo, esta etapa es significativa, ya que, en su mayoría, en este proceso se logra ir construyendo un sentido de pertenencia con el nivel donde se pretende laborar.

La reflexión del capítulo IV me llevó a identificar y reconocer que la etapa de docente novel, que comprende los primeros años de servicio, es clave en la construcción de la identidad docente, ya que, se combinan factores como las experiencias previas, la teoría recibida durante la formación profesional, la práctica y la realidad a la que se está enfrentando, por lo que es un proceso para el que se recomienda mentalizarse y prevenirse, para no caer en crisis identitarias ante posibles dificultades, sino, por el contrario, disfrutar y aprender del proceso.

El reflexionar sobre la identidad docente en el capítulo V me brindó la experiencia de poder conocer que, aún en esta modernidad, existen limitaciones, dificultades y retos que enfrentan algunos educadores, como acoso, hostigamiento, recelo,

exclusión y discriminación, lo que les dificulta poder crear mayor sentido de pertenencia con el nivel y les provoca crisis identitarias que desestabilizan su sentir emocional como docente de preescolar indígena.

Pero también encontré que, de manera significativa, algunas experiencias positivas y personas, los ayudan a superar estos baches, este tipo de situaciones motivan y fortalecen la identidad de cualquier docente. Esto refleja la idea de que, también influye la manera de cómo nos ven los otros y los roles que nos asignan y cuando logran conectar con la gente, algunas veces retoman y adoptan esas ideas que fortalecen su identidad como docentes.

Por otro lado, el trabajar con la categoría de la Nueva Escuela Mexicana me brindó la oportunidad de conocer algunos sentires y perspectivas de los educadores en torno a lo que esperan sobre su función, rol y papel en esta reforma, pero este apartado no estuvo muy completo y amplio, ya que lo limitó la poca proyección, porque cuando se inició estaba aun en su primer año de ponerse en marcha.

De cada uno de ellos aprendí que todos somos diversos y venimos de diferentes contextos en los que nos desarrollamos, pero cada quien decide cómo tomar las experiencias de vida para la búsqueda de una estabilidad emocional y sin duda la perseverancia, compromiso y responsabilidad, son aspectos importantes que como docentes debemos siempre practicar y su uso nos dará grandes beneficios a lo largo de nuestra trayectoria docente.

A su vez, este trabajo me permitió comprender que la categoría de identidad personal ayuda y es parte de la identidad docente, pero no son lo mismo, la primera implica el reconocimiento de uno mismo como persona, pero para llegar a la identidad docente, esta dimensión que ya se posee se anuda con la esfera social, que está compuesta por la dimensión profesional y laboral como trabajador, por lo que la interacción de todas juntas da como resultado el ser, el sentir, la identificación y por ende la identidad docente.

Por lo tanto, de acuerdo a lo analizado a lo largo del documento, se entiende que la identidad de los educadores del género masculino en preescolar indígena es múltiple y cambiante; se ve influenciada por los estereotipos del contexto histórico del nivel, de su infancia, su familia, escuela y se va modificando a lo largo de su

historia de vida, en un principio se muestran temerosos por estar en un área laboral estereotipada para mujeres, pero a partir de ella se van adaptando y reconstruyendo su personalidad e identificación como docente.

En este sentido, los resultados aquí presentados no implican que sea algo establecido e indiscutible ante los ojos de la sociedad, ya que esto es el significado que yo le doy a partir de mi propia realidad, no simboliza que sea el único, ni el verdadero, pero es lo que logré interpretar y construir de acuerdo a lo que mis informantes me decían, lo observado y lo dicho por los autores mencionados a lo largo de este documento.

Tiene varios elementos que valdría la pena ampliar, como son: Estereotipos de género en los estudiantes y trabajadores de preescolar, promoción de la equidad en los trabajadores de preescolar ante el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, formación continua y trabajo con la parte emocional del docente, desmotivación del profesorado, identidad docente del género masculino en preescolar indígena, entre otros que se van mencionando a lo largo del documento, a partir de los cuales planteo y comparto las siguientes ideas:

- Sería importante que las escuelas de formación diagnostiquen a los alumnos que ingresan a estas escuelas formadoras, para comprender la razón de su ingreso y partir de sus necesidades y ayudarlo no solamente a desarrollar conocimientos pedagógicos sino una identidad con el nivel.
- Introducir una materia o taller extra sobre el género en la formación docente, lo cual permita diagnosticar avatares, exclusión y discriminación que pudieran estar sufriendo, para encontrar la manera de apoyarlos.
- También sería importante que la SEP diagnostique el estado emocional de sus docentes del género masculino en el nivel preescolar y en caso de estar en crisis, brindar acompañamiento ante la posible desmotivación docente, mediante cursos, talleres o actividades que ayuden a fortalecer su identidad docente.
- Invitar a los docentes a dar conferencias donde compartan sus experiencias más relevantes sobre su trayectoria docente en escuelas de formación donde se lleve a cabo esta carrera.

- Hacer un grupo focal donde se retomen propuestas para incorporar al currículo sobre la identidad de género tanto en la formación inicial y continua mediante cursos de actualización.
- Solicitar a la Dirección de Formación Continua que promueva un acompañamiento a docentes en servicio para diagnosticar su identidad docente y promover acciones que ayuden a fortalecerla y por ende la mejora de su seguridad y práctica educativa.
- Escuchar las necesidades de los docentes sobre la importancia de su revalorización docente y este punto ya va más hacia el magisterio en general, pero lo menciono porque hacen referencia a considerar al gobierno la mejora del salario docente y reducir el estrés laboral ante la carga administrativa.

Estas propuestas forman parte de mis expectativas a las que pudiera contribuir este trabajo, después de reflexionar sobre la veracidad de gran parte de la tesis planteada sobre ***los educadores del Valle del Mezquital se han enfrentado a limitaciones por trabajar en un espacio estereotipado para mujeres,*** **que les dificulta crear sentido de pertenencia en el nivel,** porque se pudieron visualizar diversos obstáculos que atravesaron en su trabajo, por prejuicios sobre su género, que afectaban su estado emocional y creaban crisis identitarias.

Pero a su vez, espero que las experiencias positivas y perseverantes aquí narradas sean retomadas como ejemplo de superación personal para otros educadores, mientras que para la sociedad en general se espera que pueda ir reflexionando y creando mayor conciencia sobre cómo brindar un trato equitativo al personal de preescolar y con ello permitir que sus educadores puedan ir fortaleciendo su identidad docente.

Así mismo, considero que no todo está dicho y queda abierto desde varios ámbitos a seguirse desarrollando, ya que hubo respuestas que no se obtuvieron en profundidad, como su sentir en torno a la Nueva Escuela Mexicana. Espero que en algún momento pueda tener la oportunidad de seguirme preparando para poder dar continuidad a este tema y visualizar como sigue evolucionando la identidad de los educadores de Preescolar Indígena del Valle del Mezquital.

Incluso al ir redactando este informe, me surgieron nuevas dudas: ¿Qué nuevos factores influyen en la identidad de los educadores en la modernidad? ¿Cómo influye la visión del nuevo plan y programa en la identidad docente de los educadores? ¿Cómo influyen los movimientos feministas en la identidad docente del educador del género masculino? ¿Cómo influyen los prototipos machistas en la identidad docente? ¿Cuál es la finalidad de ingreso a la formación docente de los nuevos docentes? ¿Cómo se sienten ante la ola de violencia y acusaciones realizadas a docentes de preescolar en otros lugares del país? Que pueden desencadenar puntos de partida para otra investigación.

Respecto a mi experiencia personal y profesional, consideró que este trabajo me dio la oportunidad como docente de preescolar indígena de ampliar mi visión sobre los otros, comprender sus actuares, respetar las particularidades de cada uno, sin juzgarlos, ni etiquetarlos por su género, apoyarlos y darles su espacio cuando sea necesario, pero sobre todo motivarlos, para que podamos desarrollar un trabajo en equipo, que nos ayude a crecer como magisterio y contribuir a que la sociedad normalice que en el nivel preescolar también se ven inmersos los hombres.

Por lo tanto, esta investigación puede ser significativa también para los docentes que interactúan con ellos en los diferentes niveles, para que conozcan y acepten la diversidad e incluso impactar en la sociedad en general o cualquier persona que tenga la posibilidad de leer este documento, ya que brinda un panorama que ayuda a sensibilizarlos, a través de experiencias que muestran los avatares que han enfrentado, para que eviten juzgarlos y comprendan el porqué de sus acciones, sentires y el significado que crean sobre su identidad docente.

Fue un trabajo complejo, pero significativo que me ayudó a mirar con otros ojos la imagen del educador en preescolar, porque muchas veces ejercía prejuicios, incluso en la redacción de este documento las seguía realizando, pero la retroalimentación recibida por los lectores me apoyó para visualizar que me faltaba hacer una lectura de la realidad más amplia para poder comprender la verdadera subjetividad de los docentes.

Después de todo, me siento orgullosa de mi trabajo, que, aunque fue amplio y laborioso, me deja grandes satisfacciones, porque aprendí que el campo de práctica

educativa es muy amplio e interesante y que el poder reflexionar en torno a la identidad es una parte importante, para no solo entender a los demás, sino entenderme a mí misma, entender mi realidad, por lo que estoy agradecida por la oportunidad creada y construida, porque también encontré a mí “yo docente”.

Es así como comprendí que la identidad es importante para la práctica de cualquier docente y me hizo voltear a verme para valorar como se encuentra actualmente mi identidad como docente de preescolar indígena en el Valle del Mezquital, donde me escuché, reconocí y reflexioné sobre lo que estoy haciendo y dejando de hacer como profesora, pero sobre todo me visualicé como una educadora comprometida que buscará seguir creciendo profesionalmente, para continuar fortaleciendo y proyectando la idea de la importancia de la identidad docente, que es un tema con mucha riqueza para seguir analizando.

Considero que esta investigación surge en un buen momento, ya que estamos en una era moderna donde comienza a verse como un peligro a docentes hombres en algunas escuelas, porque recientemente se han presentado algunos casos sobre posibles agresiones y aunque no se comprueban, se generalizan y generan morbo entre la sociedad, por ello cabría preguntarnos ¿Cómo se sienten los educadores ante este tipo de casos que observan en su entorno?, ¿Sienten seguridad o temor de que a los niños o niñas les suceda algo y les reclamen? ¿Sentirán que ya casi no los pueden ni abrazar?.

Este tipo de situaciones me deja a mí también reflexionando como educadora sobre lo que sucede, si puedo o no acompañar a un niño o niña a un sanitario, si debo brindarle apoyo o no cuando lo soliciten por miedo a malas interpretaciones, si debo preocuparme más porque un niño no se lastime o no lastime a alguien, por temor a reclamo, en lugar de desarrollar las actividades, estamos comenzando a tener temor por cualquier situación, que pueden provocar crisis identitarias sobre las cuales vale la pena reflexionar.

La Nueva Escuela Mexicana pide equidad de género desde su enfoque, por ello sería importante ver también cómo se va desarrollando la inclusión no solo de los hombres a trabajar en preescolar, sino la aceptación de la sociedad a la ideología de ya no solo ver hombres y mujeres, sino un nuevo género no binario. ¿Ya existen

docentes no binarios en preescolar? ¿Cómo se sienten? ¿Cómo se sienten los docentes que realmente son homosexuales? Posiblemente ya hay muchos docentes hombres y mujeres que sus diferentes gustos no los definen como docentes, no tenemos derecho a juzgar su personalidad, porque eso no define su práctica, muchos de estos docentes quizás también necesiten ser escuchados.

Más allá del género, hay muchas otras situaciones que a los docentes les están provocando crisis identitarias, como el ser juzgados por cómo vestirse, por tatuarse, por sus preferencias sexuales, entre otras, por lo cual me deja aún con muchas expectativas de poder investigar más sobre estos temas en el país y espero pronto volver a retomar este trabajo.

Mientras de esta experiencia también aprendí que no deberíamos de competir entre educadoras del género femenino y educadores del género masculino, sino apoyarnos, motivarnos, complementarnos, porque todos tenemos un mismo fin, ayudar a que los niños y niñas de nuestras comunidades escolares desarrollen sus pensamientos, habilidades y saberes y para ello debemos estar enfocados e identificados con nuestro trabajo, de ahí la importancia de ayudarnos a crecer entre nosotros mismos.

Y, ante todo, fue una gran aventura que me permitió ver que hay valiosas experiencias, sentires, anécdotas significativas, pero sobre todo educadores perseverantes, líderes, comprometidos, inteligentes y con mucho talento por compartir, pero con poca proyección por temor a ser juzgados, ¡detrás de esas batas escolares del género masculino! en preescolar indígena, cuyas voces merecen ser escuchadas y esperemos que puedan seguir proyectándose en la búsqueda de una equidad de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES PRIMARIAS

A1, E. (febrero de 2023). Mi director de preescolar. (N. Cano, Entrevistador)

A1, E. (9 de febrero de 2023). Mi maestro de Preescolar. (N. Cano, Entrevistador)

A2, E. (9 de febrero de 2023). Mi maestro de preescolar. (N. Cano, Entrevistador)

Cano, N. (febrero de 2023). El director de la escuela ¿autoridad ante sus alumnos? *Observación en el recreo*. Chilcuautla, Hidalgo, México.

Cano, N. (febrero de 2023). Observación "un día con E3". Chilcuautla, México.

Cano, N. (2023). *Observación de C.T.E.* Chilcuautla.

Cano, N. (8 de Febrero de 2023). Observación de la interacción del docente en el recreo. Chilcuautla, México.

Cano, N. (17 de febrero de 2023). Observación de Junta Sindical. Ixmiquilpan, Hidalgo, México.

E1. (15 de Diciembre de 2022). Identidad docente del Educador en Preescolar Indíena. (N. Cano, Entrevistador) Ixmiquilpan, Valle del Mezquita.

E1. (24 de febrero de 2023). Identidad docente del Educador del género masculino en Preescolar. (N. Cano, Entrevistador)

E2. (08 de marzo de 2023). Identidad docente del Educador en Preescolar Indíena. (N. Cano, Entrevistador) Valle del Mezquital.

E2. (2023). Identidad docente del educador en Preescolar Indígena.

E3. (15 de 11 de 2022). Identidad docente del Educador en Preescolar Indíena. (N. Cano, Entrevistador) Valle del Mezquital.

E3. (2023). dentidad docente del Educador en Preescolar Indíena.

E4. (18 de 10 de 2022). Identidad docente del Educador en Preescolar Indíena. (N. Cano, Entrevistador) Valle del Mezquital.

E5. (17 de 03 de 2023). Identidad docente del Educador en Preescolar Indíena. (N. Cano, Entrevistador) Valle del Mezquital.

M1, E. (10 de febrero de 2023). El maestro de mi hija o hijo de preescolar. (N. Cano, Entrevistador) Ixmiquilpan, Hidalfo, México.

ME2. (abril de 27 de 2023). El maestro de mi hijo/hija de preescolar. (N. Cano, Entrevistador)

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

Alaníz, C. (2017) Políticas educativas para el nivel básico: ¿La revalorización del trabajo docente? En Docencia: desafíos de una profesión en construcción. México: UPN.

Alcántara, J. A. (2001) Educar la autoestima. Métodos, técnicas y actividades. Barcelona: Ceac.

Alfaro, C. A. (Abril-Junio de 2015). Perspectiva Histórica de las licenciaturas de Educación Intercultural Bilingüe en la NVM. (N. V. Mezquital, Ed.) *Sin recreo, III*(2), 21-27. Recuperado el 2023, de https://issuu.com/nvmdifusionyextensioneducativa/docs/sin_recreo-2-editar-final

Alonso, L. E. (1990). "La mirada cualitativa en sociologia". *El grupo de discusión en su práctica: memoria social intersexualidad y acción interpretativa*.

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en investigación social. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-151). España: Gedisa.

Ander Egg, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa. . *Homo Sapiens*, 22-90.

Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Anzieud, D. y. (1997). Capítulo V. "Poder, estructuras, comunicaciones". En *La dinámica de La dinámica de os grupos pequeños.* (págs. 111-145). Madrid, : Biblioteca Nueva, pp. .

Balderas, I. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. Nº6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 73 - 87. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84 (pág. 73-87)

Ball, S. (1987). La dirección, oposición y control. En *La micropolitica de la escuela: hacia una teoria de la organizacion escolar* (pág. 127.151). Barcelona: Páidos.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bell, J. (2013). Plnificación del proyecto. En *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales* (págs. 35-50).

Benadretti, S. (2002). Liderazgo infantil; niños que mueven masas. Padres O.K, pág. 10-36

Berger y Luckmann. (1993). *La construcción social de la realidad.* Bueos Aires: Amorrortu.

Berger y Luckmann. (2001). En *La construcción social de la realidad* (págs. 66-104). Bueno Aires: Amorrortu.

Bertely, B. M. (2000). Construcción de un objeto etnográfico en educación. En Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. colección, Maestro y enseñanza núm. 6. México: Paidós. pp. 63-94.

Birgin, Alejandra (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego (Buenos Aires: Editorial Troquel).

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre la Educación ESE*(12), 13-30. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2310928

Bourdieu, P. (1977). *La reproducción:elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (2000). "Sobre el poder simbólico". En *Poder, derecho, derecho y clases sociales.*

Busquets, M. B. (2000). Investigación etnografica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo. México: Páidos.

C.E. (2023). *Datos estadisticos de egresados de la lic .en Preescolar para el medio Indígena.* Progreso de Obregon, Hidalgo: Normal Valle del Mezquital.

Cantón y Tardif, M. I. (2018). *Identidad profesional docente.* España: Narcea S.a.

Cappi, L., Horto, S. M., & Cappi, L. (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: discurso de negación de la comunidad escolar. *Redalyc, 22*(3).

Casanova, H. (2020) Educación y pandemia: el futuro que vendrá en Las ciencias sociales y el Coronavirus

Castoriadis, C. (1989). Introducción y La institución y lo imaginario: primera aproximación. En *La institucón imaginaria de la sociedad* (Vol. 1, págs. 197-285). Barcelona: Tusquets.

Cifuentes, R. M. (2011) Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Vol.1 Buenos Aires: Noveduc. ISBN: 978-987-538-295-4

Dávalos, F. (2021) Historia de la Educación Preescolar en México. Vive y Juega Preescolar. 21 de abril de 2021. https://www.youtube.com/watch?v=iYZFA4MN-n4&t=83s

De Ibarrola, M. (2012). “LOS GRANDES PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN PERFILES EDUCATIVOS". (I. d. educación, Ed.) 16-28.

De Ibarrola,M.; Silva, G. y Castelan, A,. (1997). *Quiénes son nuestros profesores.* México: Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano.

Delval, J., Los fines de la educación. México, s/e, 1991, p.1-5; Fernando Alvarez Uría y Julia Varela, Arqueología de la escuela. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1991, p.13-54. Obtenido en *Biblioteca Web*. UNAM http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_i/institu_edu.htm#:~:text=La%20instituci%C3%B3n%20escolar%20se%20define,la%20naturaleza%20y%20la%20sociedad.

Díaz Barriga, Á. (2021). POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(89), 533-560. Recuperado el 2023, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533

Diet, E. (1998). El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones”. En R. Käes, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales.* (págs. 129-165.). Buenos Aires, : Paidós. pp. .

Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En D. B. Castillo, *Interpretación: un reto en la investigación educativa* (págs. 229-262). México: Newton.

Dubar, C. (2000). En *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Barcelona: Bellaterra.

Farriols, X., Franci, J., Inglés M. (1994). La formación profesional en la LOGSE (Cuadernos de educación). De la ley a su implementación. ICE, Barcelona. Horsori.

Ferry, G. (1993) "Pedagogía de la formación" Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, Bs.As. Cap. 1

Flick, U. (2007) Preguntas de investigación y Entrevista semiestructurada en Introducción a la investigación cualitativa 2da edición. Pág 61-68. y 89-110 España. Morata. Obtenido en: https://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf

Foucault, M. (. (1986). ¿Por qué hay que estudiar el poder?: la cuestión del sujeto" . En W. M. otros, *Materiales de sociología crítica.* (págs. 25-36). Madrid: La Piqueta.

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. (4), 55-68. Obtenido de https://newleftreview.es/issues/4/articles/nancy-fraser-nuevas-reflexiones-sobre-el-reconocimiento.pdf

Freud, S. (1920). Más alla del principio del placer. *En obras completas, 12*, 7-62. Buenos Airs: Amorrortu.

Froebel (1986) "La educación del hombre en Palencia, V. M. (diciembre de 2000). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. (U. d. Guadalajara, Ed.) *Revista de Estudios de Género. La ventana*(12), 147-176. Recuperado el 2023, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411136007

Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. Revista Ars Brevis, 7, 285-303. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/90309

Garcia, A. (2007). La construcción de la identidad. *Cuestiones pedagógicas de la universidad de Murcia*.

García, J.; D. Ávila; M. Vargas; C. Hernández (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. La ventana. Revista de estudios de género, 5(42), 129-151

García, H. (15 de junio de 2021). La igualdad de género pasa por los baños públicos. (C. e. C., Ed.) *Cimacnoticias. Periodismo con perspectiva de género*. Obtenido de https://cimacnoticias.com.mx/2021/07/15/la-igualdad-de-genero-pasa-por-los-banos-publicos/#gsc.tab=0

Gibbs, G. (2007). Codificación temática y categorización. En *El ánalisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa* (págs. 78-103). Madrid: Morata.

Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento y "A dónde y con quienes". En *Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo* (págs. 47-77). Buenos Aires: Paidos.

Guevara, P. R. (2016) El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o información por nuevos sentidos?. Revista Folios, (44), 165-179. ISSN: 0123-4870. Recuperado de: https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=345945922011

Gutiérez, A. (2020). La precarización de la presencia de docentes masculinos en la educación preescolar como consecuencia de la estigmación de género. *Universidad Abierta*.

Hamui, S. A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitivos. Inv. en educación médica. *Scilelo, 5*(17), 49-54. doi:https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.008

Hargreaves, A. y Fullan (2014). Capital profesional. Madrid: Morata.

Helen Doron. (19 de mayo de 2022). *Helendoron.* Obtenido de: https://helendoron.es/beneficios-de-las-tareas-domesticas-para-los-ninos-cuando-y-como-introducirlas/#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20deben%20colaborar%20en,organizarse%20y%20trabajar%20en%20equipo.

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, N° 37/2. España

Hoyuelos, A. (2005a) Estrategias constructivas espaciales en la escuela. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía (pp. 175-180). Barcelona: Editorial Graó.

Iglesias, A. (2015). ¿Qué hay de nuevo con lo nuevos docentes? un ánalisis de los espacios de la sociabilidad profesional no convencionales. (F. d. Sociales, Ed.) *XI Jornadas de Sociologia*.

Instituto Nacional de Mujeres. (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar.* Talleres Gráficos de México, México.

Ivanova, I. &.-M. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *El servier*(232), 529-536 en Robinson (2019) doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.073

Jiménez y Perales. (2007). *Apéndices de maestros. La construcción de sí.* (G. d. UPN, Ed.) México, Cohahuila, México: Pomares.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electronica Interuniversita de Formación del Profesorado, 4*(13), 43-51.

Latapí, P. (1977) Reformas educativas de los cuatro últimos gobiernos: 1952-1975. Comercio Exterior.

Loaeza, S. (1988). Clases medias y autoritarismo, 1940-1960. En Clases medias y política en México. (E. c. México, Ed.) *La querella escolar*, 119-175.

López, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *9*(25), 255-267.

Matus, L. G. (2013) La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? en Revista Exitus, vol. 3°, Núm. 1, pp. 75-87

Mendoza, R. J. L. (2020). Los maestros indígenas en el estado de Hidalgo: entre la desigualdad en los procesos formativos iniciales. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación, 2*(1), 129-137. doi:https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.314.

Mercado, E. (1997). Motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa -Secretaría de Educación Pública (Eds.)*, 68-71.

Mercado, C. E. (abril-junio de 2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., 12*(33), 487-512.

Monroy, D. F. (2021). Escuela, curriculum y formación docente: otras maneras de pensar. (M. D. Mercado, Ed.) *Formación Docente en el marco de la nueva escuela Mexicana*, 19-42.

Montessori, M. (1947) Ulterior elaboración por medio de la cultura y de la imaginación en La mente absorbente del niño. Biblioteca Editorial Diana México 17ª impresión. Julio de 2004. ISBN 968-13-1705-X. pp:217-240. Recuperado de: https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf

Ornelas, C. (2012). "Poder, transes y empoderamiento". En C. Ornelas, *Educación, Colonización y rebeldía* (págs. 124-167). México: Siglo XXI.

Palencia, V. M. (diciembre de 2000). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. (U. d. Guadalajara, Ed.) *Revista de Estudios de Género. La ventana*(12), 147-176. Recuperado el 2023, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411136007

Pérez, J. y Meriano (2023). *definición.de.* (o. i. Preescolar. Qué es, Ed.) Recuperado el 2023, de https://definicion.de/preescolar/

Psicoline. Los roles sociales consultado el 15 de noviembre de 2023 en https://psicoline.es/blog/los-roles-sociales/#

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés).Consultado en: https://inee.org/es/acerca-de-la-inee

Rendón L. D. y Rojas, G. L. (2005). El desafío de formar los mejores maestros. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes. Bogotá: Unesco, Kipus, Universidad Pedagógica Nacional.

Ribeiro, F. M. (2004). Relaciones de género: equilibrio entre las responsabilidades familiares y profesionales.

Rivas, F. (1988). Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de educación*, 221-241.

Rivera, T. (2023). *Datos estadisticos de la zona escolar 023.* Chilcuautla: SEP.

Rodríguez, G., Gregorio et. al. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa* (págs. 62-78). España: ALJIBE.

Ryan, R. y Deci. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist Association, 1*(55), 68-83. Obtenido de http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf

Sánchez, P. R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo cientifico de la educación. *Revidta Perfiles Educativos*(61), 26.

Sánchez E. L. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. Educación XXI. 203-222.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. En *Manual de métodología* (págs. 29-66). Argentina: CLACSO.

Schuetze, Hans G. and Sweet, Robert (Eds.). (2003). *Integrating School and WorkplaceLearning in Canada. Principles and Practices of Alternation Education and Training. .* Cánada: Montreal: McGill-Queen's University Press.

Scott, W. J. (2008) Identidades masculinas y femeninas en el ámbito laboral. La política del trabajo y la familia en lndustria parisina del vestido en 1848 en el Género e Historia. FCE, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Primera edición. Trad. de Consol Villá I. Boadas. pp. 125-147. México.

SEP. (2022). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. *Dirección de información, planeación, programación y evaluación*. Obtenido de https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

SEPM. (s.f.). *Secretaria de Educación. Gobierno de Michoacan*. Recuperado el 2023, de https://educacion.michoacan.gob.mx/antecedentes-historicos-preescolar/

Serena, N. (1980). Antropología cultural. Adaptaciones socioculturales. 197-248.

Spradley J. (1979) La entrevista etnográfica. EEUU en Albert, M. J. (2007). "Métodos cualitativos de investigación". *La investigación educativa: Bases teóricas* (págs. 194-228). España: Mc Graw-Hill.

Super, D. (1962). Psicologia de la vida profesional. Madrid: Rialf. en Castellano, O. M. E. Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. (2007). Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400014

Glaser y Straus (1967) El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa en Taylor S. y Bogdan R. (1992). La entrevista a profundidad en Introducción a los metodos cualitativos de investigación. Barcelona: Páidos. pp. 100-131

Tenti, E. (2005). *La condición docente: estudio comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti, E. (2008). *Sociologia de la profesionalización docente.* Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de planeamiento de la educación.

Tenti, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente : opiniones, valoraciones y.* Buenos Aires: Ministerio de educación de la nación.

Torres, H. A. (23 de 03 de 2016). Inicios de la educación preescolar en México. *Milenio*. Obtenido de https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/inicios-de-la-educacion-preescolar-en-mexico

Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado.* España: Morata.

Trujillo Holguín, J. A. (2019). *Panorama de las reformas en educación básica. Del plan de once años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019).* Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Chihuahua: SEP. Recuperado el mayo de 2023

Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación, VIII1*, 15-39. Recuperado el Este articulo se basa en la ponencia presentada en el I congreso internacional "Nuevas Tendencias de Formación Permanente del Profesorado

Vaillant, D. y. (2015). *El ABC y D de la formación docente.* Madrid, España: Narcea.

Valera, J. (2023). *Proyecto de zona escolar 023.* Ixmiquilpan: SEPH.

Vendrell, R. D. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. (U. R. Llull, Ed.) *Revista de Investigación Educativa, 1*, 195-210. doi:http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.184051

Vanistendael, S. (2002) La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona. Ed. Gedisa.

Venegas, M. E. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana?* San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Villegas, M. & Gonzales. F. (2014). Narración autobiográfica: nedio para construir la vocación y reconfigurar la vocación docente. *Visión Sy, 1*(12), 41-43.

Weber, M. (1997) Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Zuñiga, I. (Febrero de 2009). Boletin alusivo al XXXII Aniversario. (E. N. Mezquital, Ed.) *Sin Recreo*(1), 1-5.

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro de la metodología de investigación

PREGUNTA DE INVESTIGACION	OBJETIVO GENERAL	PREGUNTAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS
¿Qué sentidos, limitaciones y retos tiene para los educadores del Valle del Mezquital el trabajar en preescolar indígena?	***Conocer el sentir sobre la identidad docente de los educadores*** *del Valle del Mezquital, sustentado en el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, para reflexionar en torno a los estereotipos a los que se enfrentan y para proyectar sus voces e imagen mediante experiencias ejemplares.*	¿Cómo **influyó su vida personal, familiar y cultural** durante la infancia y juventud para ser educador?	1)**Recuperar su historia de vida** sobre su núcleo familiar, escolar y social para comprender algunos motivos o factores que lo llevaron a ser educador de preescolar indígena.
		¿Qué **experiencias educativas** vivió durante su **trayecto como estudiante,** que influyeron en la construcción de su identidad?	2)**Conocer los significados que han construido sobre su labor** como educador a través de su trayectoria profesional.
		¿**Qué estereotipos o avatares** han enfrentado los educadores **al estar laborando en preescolar** y como ha influido en su identidad docente?	3)**Identificar que limitaciones y/o ventajas han enfrentado** los educadores en preescolar indígena y reflexionar sobre cómo impacta en su identidad
		¿Cómo se **miran y sienten los educadores del Valle del Mezquital al formar parte de una** escuela de preescolar indígena?	4)**Percibir los sentidos que tienen para los educadores el hecho de ser del género masculino** en el nivel educativo de preescolar y cómo se proyectan a futuro ante los retos de la NEM.

Fuente. Elaboración propia

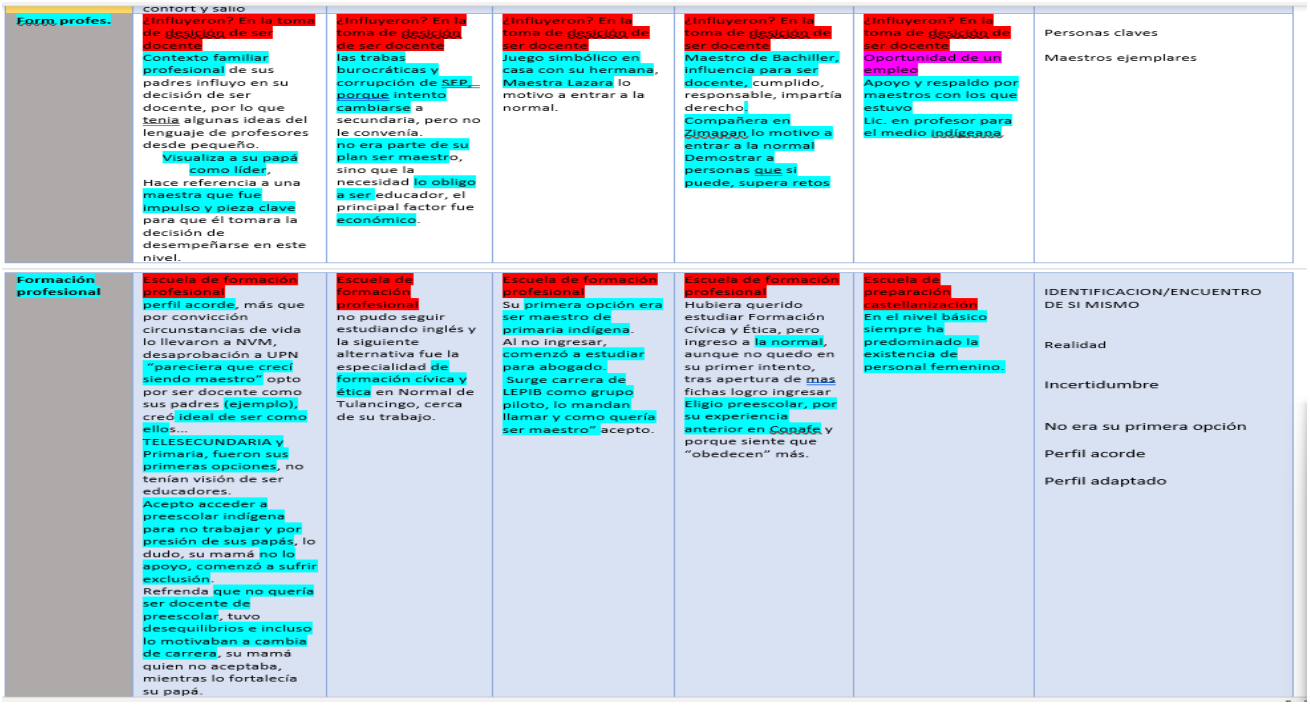
Anexo 2. Unidades de análisis y estudio

Actor social	Edad	Universidad de egreso	Años de servicio	Actual trabajo
E1	30	"Normal Valle del Mezquital"	7	Director efectivo
E2	43	Normal Superior particular "Luis Donaldo Colosio"	22	Docente y director comisionado
E3	29	"Normal Valle del Mezquital"	6	Docente, director comisionado y delegado sindical
E4	27	"Normal Valle del Mezquital"	0	Docente en formación
E5	61	Normal de nivelación pedagógica	42	Jubilado

Fuente: Tabla es de elaboración propia y mapa es tomado de la red para ubicar espacialmente al sector 02 de Ixmiquilpan, Hidalgo, con base en Guber (2004)

Anexo 3. Ejemplo de un apartado de la matriz categorial

Códigos	E1 Director efectivo, 31 años, 7 de servicio	E2 Educador, 42 años, 22 de servicio	E3 Educador 30 años, 6 de servicio	E4 Estudiante en formación en preescolar, 28 años	E5 Educador Jubilado con clave de supervisor, 62 años, 42 de servicio	Categoría
Primeros años (infancia)	Influencia de infancia popular, papás me consentían, sobreprotección, chiqueado, las niñas me querían mucho. /dentidad cultural hñañhu. Vivió en una armonía familiar estable, positiva, destacado, buen autoestima y sociable (lo refleja actualmente). Liderazgo. desde niño mandaba, aprendió a valerse por si mismo, enfrento responsabilidades. No se identifica con gente "adinerada", el status de su comunidad es alto	Influencia de infancia Desde pequeño quiso ser responsable, quiso generar economía. Sus papás lo motivaban, de forma tradicional.	Influencia de infancia inquieto por nuevas experiencias, por ir por más y más… Aprendió a tomar cuidados y responsabilidades. Jugueton, adapto cosas para tener algo parecido a sus suelos Tenía apego con su papá y soñaba ser balconero (como él), constructor, abogado o arquitecto. El mismo se veía construyendo su propio destino.	Influencia de infancia Juego simbólico de ser maestro Familia materna principal apoyo (ausencia del padre) escasos recursos, en comunidades de difícil acceso. No quería seguir estudiando el bachiller, por apoyar su hermano	Influencia de infancia Poca posibilidad de estudiar Tiene una visión de equidad de género, apoya y participa en actividades domésticas tanto en casa como el trabajo (no patriarcado)	SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Imagen de si mismo Epifania Influencia del contexto social
Contexto familiar	Motivación familiar Valora el sentido maternal de casa, Mamá gran influencia en su vida- Sus padres lo motivaban a tener una profesión (tenían el status que podría tener	Motivación familiar Sus papás lo motivaban, pero de forma tradicional, sus hermanos (igual maestros) "Vete aunque sea de maestro" vas a tener quincena segura	Motivación familiar Sus papás trabajaban en el campo, no siempre los veía, pero lo apoyaban moralmente Sentía apego a la familia y no quería separarse de ella para ir al Mexe pero lo	Motivación familiar La familia de su mamá y ella lo motivaban anímica y emocionalmente. "No se ve trabajando de chalan" Ser de los primeros en tener una profesión	Motivación familiar El mismo quiso salir adelante Familia humilde	FIGURA MATERNA Entorno familiar Apoyo
	un mejor trabajo que ellos) El ambiente familiar a influido en alcanzar su profesión.		motivaron y respaldaron sin cuestionar porque preescolar, incluso ayudaron a hacer materiales hasta noche. Su mamá motivaba.			



Form profes.	¿Influyeron? En la toma de desición de ser docente Contexto familiar profesional de sus padres influyo en su decisión de ser docente, por lo que tenia algunas ideas del lenguaje de profesores desde pequeño. Visualiza a su papá como líder, Hace referencia a una maestra que fue impulso y pieza clave para que él tomara la decisión de desempeñarse en este nivel.	¿Influyeron? En la toma de desición de ser docente las trabas burocráticas y corrupción de SEP, porque intento cambiarse a secundaria, pero no le convenía. no era parte de su plan ser maestro, sino que la necesidad lo obligo a ser educador, el principal factor fue económico.	¿Influyeron? En la toma de desición de ser docente Juego simbólico en casa con su hermana, Maestra Lazara lo motivo a entrar a la normal.	¿Influyeron? En la toma de desición de ser docente Maestro de Bachiller, influencia para ser docente, cumplido, responsable, impartía derecho. Compañera en Zimapan lo motivo a entrar a la normal Demostrar a personas que si puede, supera retos	¿Influyeron? En la toma de desición de ser docente Oportunidad de un empleo Apoyo y respaldo por maestros con los que estuvo Lic. en profesor para el medio indígena	Personas claves Maestros ejemplares
Formación profesional	Escuela de formación profesional perfil acorde, más que por convicción circunstancias de vida lo llevaron a NVM, desaprobación a UPN "pareciera que crecí siendo maestro" opto por ser docente como sus padres (ejemplo), creó ideal de ser como ellos... TELESECUNDARIA y Primaria, fueron sus primeras opciones, no tenían visión de ser educadores. Acepto acceder a preescolar indígena para no trabajar y por presión de sus papás, lo dudo, su mamá no lo apoyo, comenzó a sufrir exclusión. Refrenda que no quería ser docente de preescolar, tuvo desequilibrios e incluso lo motivaban a cambia de carrera, su mamá quien no aceptaba, mientras lo fortalecía su papá.	Escuela de formación profesional no pudo seguir estudiando inglés y la siguiente alternativa fue la especialidad de formación cívica y ética en Normal de Tulancingo, cerca de su trabajo.	Escuela de formación profesional Su primera opción era ser maestro de primaria indígena. Al no ingresar, comenzó a estudiar para abogado. Surge carrera de LEPIB como grupo piloto, lo mandan llamar y como quería ser maestro" acepto.	Escuela de formación profesional Hubiera querido estudiar Formación Cívica y Ética, pero ingreso a la normal, aunque no quedo en su primer intento, tras apertura de mas fichas logro ingresar Eligio preescolar, por su experiencia anterior en Conafe y porque siente que "obedecen" más.	Escuela de preparación castellanización En el nivel básico siempre ha predominado la existencia de personal femenino.	IDENTIFICACION/ENCUENTRO DE SI MISMO Realidad Incertidumbre No era su primera opción Perfil acorde Perfil adaptado

Fuente: elaboración propia a partir de los datos empíricos, objetivos y categorías de Balderas (2014) y la estructura de matriz categorial de Gibbs (2007)

Anexo 4. Dimensiones de la identidad profesional

Categoría	Esferas	Dimensiones	El docente como:
Identidad	Individual	Identidad personal	Sujeto, individuo, persona, con una historia personal, en un contexto (familiar, social, histórico y económico).
	Social	Identidad profesional	Profesionista, con una trayectoria profesional. Cuenta con una profesión de origen, títulos, reconocimientos.
		Identidad laboral	Trabajador, con una trayectoria laboral, en una institución con características propias.
		Identidad docente	Profesor con una experiencia que conjuga las dimensiones anteriores.

Fuente: Balderas (2014) pp 5-6

Anexo 5 Muestra de docentes en servicio del nivel de Preescolar Indígena en los municipios donde se realiza esta investigación

Municipio	Total, docentes	mujeres	hombres
Chilcuautla	47	43	4
Ixmiquilpan	230	224	6
	277	267	10
Los 10 docentes corresponden al 3.6% del total			3 contribuyen a esta investigación

Fuente: elaboración propia con base en datos estadísticos de SEPH

Anexo 6 Docentes egresados del género masculino en Preescolar

Generación	total	mujeres	hombres
2015 egresa E1 y E3	20	16	4
2016	14	14	0
2017	27	26	1
2018	24	23	1
2019	17	17	0
2020	16	15	1
2021	20	20	0
2022	13	12	1
2023- en formación 8vo semestre E4	14	13	1
Nota: actualmente están en formación 3 alumnos hombres	165 general	156=94% egresadas	**9**=6% egresados

Fuente: elaboración propia con base en datos de Control escolar de Normal Valle del Mezquital