



USET

UNIDAD DE SERVICIOS
EDUCATIVOS DE TLAXCALA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291



ÁREA DE POSGRADO

Representaciones sociales del papel del educador
masculino de preescolar.

Un estudio de caso de los licenciados egresados de la
Escuela Normal Preescolar del Estado de Tlaxcala.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

DIANA LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCÓYOTL NETZAHUAL

San Pablo Apetatitlán, Tlax., julio 2025.

DEDICATORIA

La vida académica está llena de desafíos y logros; sin embargo, fui impulsada y guiada por un excelente profesional con un amplio conocimiento, el Dr. Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahual. Su enseñanza, orientación y comprensión coadyuvaron a mi formación en el complejo y gratificante camino de la investigación.

En este camino de formación profesional del posgrado, admiré la fortaleza y preparación del Dr. Daniel Antonio Jiménez Estrada. Sin duda alguna, el ejemplo de mis apreciables doctores continuará inspirando mi vida académica y laboral.

Detrás de cada triunfo hay un ser querido que nos inspiró, cuya memoria siempre me guiará en cada paso hacia la perseverancia.

En honor a mi amado novio, Marco Polo Galicia Flores.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	4
1.2 CONTEXTO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	7
1.3 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL ESTADO DE TLAXCALA.....	8
1.4 1.4 LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR MASCULINO EN LAS ESCUELAS NORMALES DE TLAXCALA.....	12
1.5 EL PERFIL DE INGRESO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR.....	15
1.6 EL PLAN DE ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR.....	17
1.7 COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES: PERFIL GLOBAL DEL PROFESIONISTA DE PREESCOLAR.....	21
1.8 INGRESO A LA VIDA PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR: UNA MIRADA EN LOS PROCESOS DE ADMISIÓN PARA EL EJERCICIO DOCENTE EN EL ÁMBITO LABORAL PÚBLICO.....	28
1.9 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	33

1.9.1 PROBLEMATIZACIÓN.....	33
1.9.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	38
1.9.3 OBJETIVOS.....	38
1.9.4 OBJETIVO GENERAL.....	38
1.9.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	39
1.9.6 JUSTIFICACIÓN.....	39
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	42
2.1 UN ACERCAMIENTO A LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA ESTUDIAR LOS FENÓMENOS DE LA EDUCACIÓN.....	43
2.2 LA NOCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	47
2.3 LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LOS PROCESOS SOCIALES QUE SUBYACEN A SU CONSTRUCCIÓN.....	49
2.4 EL CARÁCTER SIMBÓLICO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	53
2.5 CONCEPTUALIZACIÓN DE GÉNERO DESDE UN CONSTRUCTO SOCIAL.....	55
2.6 LA NOCIÓN SOCIAL DE LO FEMENINO Y MASCULINO.....	58
2.7 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO: MODALIDADES DE SER.....	60

2.8 LA PERSPECTIVA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO MARCO DE REFERENCIA PARA COMPRENDER LA FIGURA DEL EDUCADOR MASCULINO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	63
2.9 LOS FUNDAMENTOS DEL EJERCICIO DOCENTE Y SU INTERRELACIÓN CON LA REPRESENTACIÓN SOCIAL.....	67
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	74
3.1 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	74
3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	80
3.3 ESTUDIO DE CASO.....	81
3.4 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN.....	85
3.5 SELECCIÓN DE INFORMANTES.....	89
3.6 ACCESO AL CAMPO.....	91
3.7 ANÁLISIS DE DATOS.....	93
3.8 CODIFICACIÓN DE DATOS Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS.....	94
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.....	96
4.1 ELECCIÓN DE CARRERA.....	97
4.2 REPRESENTACIÓN DE SER EDUCADORA.....	99
4.3 SENTIMIENTOS DEL EDUCADOR.....	101

4.4 RETOS Y PROBLEMÁTICAS EN EL EJERCICIO DOCENTE DEL EDUCADOR.....	104
4.5 DESCONFIANZA EN EL EDUCADOR.....	108
4.6 PREJUICIOS HACIA EL EDUCADOR.....	111
4.7 PERSPECTIVAS DE GÉNERO.....	113
4.8 SIGNIFICADO DE SER DOCENTE MASCULINO DE PREESCOLAR.....	116
4.9 DIFERENCIACIÓN EN LA PRÁCTICA DEL EDUCADOR CON EDUCADORA.....	121
CONCLUSIONES.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	128

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar es una etapa fundamental y significativa en el desarrollo integral de las niñas y los niños. Durante estos primeros años de vida se sientan las bases del aprendizaje, la socialización, la construcción de la identidad, las habilidades socioemocionales que coadyuvarán a las personas a lo largo de su trayectoria escolar y vida personal. Debido a la naturaleza sensible y formativa de este nivel educativo, la figura del docente de preescolar adquiere una relevancia central como guía del proceso pedagógico y como referente afectivo; sin embargo, este campo ha sido feminizado por un proceso histórico y culturalmente construido que responde a imaginarios sociales de los roles de género.

El cuidado, la crianza y la enseñanza de los infantes han sido atendidos en espacios educativos con presencia de las mujeres, quienes son las figuras de la maternidad, asociando estas tareas con cualidades vinculadas culturalmente a lo femenino como son la ternura, la paciencia, la sensibilidad, la protección y el aprendizaje. No obstante, la presencia de varones en este nivel educativo es prácticamente nula y al observar al género masculino en dicho ámbito es cuestionado, mal visto o desconfiado, lo cual genera tensiones, prejuicios y desafíos para quienes deciden ejercer la docencia en este campo feminizado.

La figura del educador de preescolar resulta especialmente significativa, ya que representa una ruptura con los estereotipos de género tradicionalmente aceptados en el ámbito educativo, quienes generan una alteración de las normas sociales sobre lo que se espera del género masculino y revela las limitaciones que aún persisten en la construcción de la equidad de género en la educación. Por ello, es fundamental indagar en las experiencias de estos docentes, así como las representaciones sociales que se generan en torno a su papel, tanto desde su propia mirada como desde el entorno institucional, familiar y social que los rodea.

Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo comprender las representaciones sociales del ejercicio docente del educador masculino de preescolar a partir de un enfoque cualitativo y mediante el método “estudio de caso” de los Licenciados en Educación Preescolar que han egresado de la Escuela Normal Preescolar del Estado de Tlaxcala. A través de sus narrativas se busca recuperar los testimonios y analizar los discursos que configuran su quehacer profesional, y comprender la complejidad que implica el ejercicio docente, así como los retos, limitaciones y estrategias que emplean para insertarse dentro de un espacio donde abunda el género femenino.

El interés por abordar este tema responde a una intención investigativa, a una inquietud personal y académica sobre las desigualdades de género que persisten en la formación del docente actual, haciendo hincapié en el género masculino en un nivel preescolar, al igual que comprende un fenómeno social sobre los roles de género y la inserción de individuos en espacios no comunes; además de que atiende a una necesidad más amplia de generar conocimiento sobre una educación más inclusiva, equitativa y libre de estereotipos.

Nos enfocamos en un grupo específico de educadores de preescolar que egresaron de la única Escuela Normal Preescolar del Estado de Tlaxcala, ya que ellos mantienen una relación en común y pueden denominarse como un sistema acotado con vivencias únicas que permiten ofrecer una mirada real y subjetiva en este panorama de la docencia en torno a los hombres en preescolar.

La presente tesis se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el marco contextual que nos brinda un amplio panorama sobre el fenómeno de forma empírica para la comprensión del mismo; además de que se expone el planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos de investigación, así como la justificación del estudio, mismos que detonan y guían nuestro tema.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, mismo que sustenta la teoría de las representaciones sociales bajo los postulados de Moscovici; dicho paradigma seleccionado es entendido como formas de conocimiento compartido que permiten a la sociedad interpretar y dar sentido a su realidad, aunque que carece de un

sentido científico. A partir de esta perspectiva, se analizarán las formas en que los educadores construyen significados sobre su profesión, sobre su rol masculino en los espacios educativos y las miradas que reciben por parte de otros actores sociales junto con la integración de pedagogías críticas y estudios de género.

Por otro lado, se presenta el tercer capítulo que describe la metodología cualitativa para describir la manera en que se lleva a cabo el estudio, siendo un enfoque que permite comprender este fenómeno social y construyen su sentido a partir de las experiencias de los educadores de preescolar. Asimismo, el método seleccionado es el estudio de caso para comprender los significados de este caso específico, además de que se describen las técnicas de recolección de datos y todo el proceso metodológico que implica el análisis y elección de categorías.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis y un enfoque interpretativo de las entrevistas, mediante la jerarquización de categorías que señalan los testimonios más relevantes de los educadores masculinos de preescolar, siendo éstos, los informantes clave y principales del presente tema de investigación.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La Educación Preescolar surge en el año de 1837 por el pedagogo Friedrich Froebel, quien apertura una institución en Bad Blankenburg (Alemania) con el nombre de “Institución de Juego y Ocupación”, que posteriormente en el año de 1840 fue nombrado como “Kindergarten” donde el objetivo de ésta iniciativa era la protección y cuidado del niño menor a 7 años de edad, así como su propuesta pedagógica tenía como principio que “la educación de los niños debía preservar su pureza y serenidad, y reconocía que «[...] cada hombre, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad»” (Abbagnano y Visalberghi, 1980:485; citado en Ortiz y Rodríguez, 2020:52).

A diferencia de otras profesiones, la profesión de educadora se ha distinguido a través del tiempo por ser propia de las mujeres -como parte de seguir la filosofía de Froebel-, situación que no es exclusiva de México, sino que de todo el mundo. Esto se debe a que “representan la continuidad de la imagen materna, y los hombres que trabajan en este nivel educativo son caracterizados como sujetos “anormales”” (Palencia, 2000: 147).

La Educación Preescolar surgió años después en México, dando apertura a una escuela para niños y niñas de 3 a 6 años de edad y de ambos sexos, que fue abierta al público en general el 4 de enero en el año de 1881 en beneficio de la clase obrera de madres trabajadoras, para enmendar la falta de cuidado y atención materna, donde las mujeres debían atender este nivel (Ortiz y Rodríguez, 2020). Para el año de 1982, se apertura el ingreso de varones (Palencia, 2000) para cubrir espacios en los diferentes Jardines de Niños, debido a la deficiente participación de las mujeres docentes en el Nivel Educativo de Preescolar.

Entre 1889 y 1890 se realizó el 1er Congreso Nacional de Instrucción Pública con el objetivo de organizar y tomar acuerdos acerca de cómo debía ser la Educación en el país, retomando la importancia del Nivel Preescolar, considerando que lo primordial en el niño de tres a seis años de edad era favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral con las asignaturas de “Juegos libres” y “Juegos gimnásticos”, retomando actividades de jardinería que integraran la conservación de elementos de la naturaleza, lenguaje, canto y trabajos manuales, retomando los postulados de pedagogo alemán Froebel. El espacio para desarrollar el juego en los alumnos era bajo una integración de valores, donde el grupo albergará como máximo a treinta párvulos (alumnos) para su cuidado y atención (Ortiz y Rodríguez, 2020).

Para el cuidado de los infantes, se establecieron espacios amplios para desarrollar aquellas actividades que previamente fueron mencionadas, con la enseñanza y guía de una maestra –quien se le nombraba “educadoras de párvulos”- debido a la influencia que tendría en un niño o niña y el cariño materno, donde Froebel destacó que las responsables de atender este nivel educativo debían ser las mujeres (Ortiz y Rodríguez, 2020) dejando de un lado la incorporación del hombre en esta primera etapa de la Educación en México. La educación que se ofrecía quedó asentada de manera oficial en el siglo XX, donde Ortiz y Rodríguez señalan lo siguiente:

El 28 de enero de 1914, se publicó la Ley de Jardines de Niños para el Distrito y Territorios Federales que... consideraba que la educación que se debía impartir a los niños tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de sus cualidades físicas, morales e intelectuales, por lo que se tomaba en cuenta la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, y se enfatizaba la necesidad de despertar el amor a la patria además del ser neutral en lo que se refería a creencias religiosas (2020:53).

Al emitir estas disposiciones, la Secretaría de Educación Pública reconoció a los jardines de niños como “...el primer peldaño en el sistema educativo general” (SEP, 1988:108), dicho factor que marcaría el inicio del posicionamiento de la educación

exclusivamente para los niños menores de seis años, considerando este nivel como valioso y necesario.

Aunado a lo anterior, podemos reafirmar que durante la apertura de la Educación Preescolar hasta la actualidad se han realizado ciertas modificaciones y transformaciones a lo largo de su historia. Una de las más destacadas, fue incluir más áreas académicas para el desarrollo del infante, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, aunque ésta se siga modificando, los cantos, motricidad, el juego y la socialización entre pares han estado presentes; además de que el docente de Preescolar ha de diseñar e implementar acciones por medio de situaciones didácticas que sean del interés de alumnos para atender la diversidad y dando respuesta a sus necesidades bajo la selección de temas.

Por lo tanto, destacamos que los infantes necesitan de un profesional que cuente con las habilidades, conocimientos y aptitudes para coadyuvar en el desarrollo integral del mismo, siendo un docente que reúna dichas cualidades que oriente el proceso educativo de los infantes y logre enfrentar los desafíos que la SEP señala, como “Los cambios sociales y culturales de las últimas décadas, la incorporación creciente de las mujeres al trabajo, las transformaciones en las formas de organización familiar, la pobreza y la desigualdad social, la violencia y la inseguridad” (2017:57). Este profesional debe ser capaz de adaptarse a los nuevos contextos y realidades que enfrentan los estudiantes, brindando conocimientos académicos y propiciando ciertas herramientas para desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan enfrentar los retos de un mundo cada vez más globalizado. De esta manera, el papel del docente se vuelve fundamental, no solo como transmisor de saberes, sino también como guía en el proceso de formación de ciudadanos críticos, activos, responsables y hábiles en su entorno.

1.2 CONTEXTO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La Educación Preescolar atiende a alumnos de los 3 a los 6 años de edad, integrando los grados de 1° a 3° año, manteniendo las mismas asignaturas que anteriormente se mencionaron en dichos grados con cierto grado de dificultad, de acuerdo al nivel en el que se encuentre. Los alumnos son atendidos por un personal capacitado, donde comúnmente es el género femenino que está a cargo de los grupos. Por ello, consideramos a este ámbito educativo en todo México como “feminizado” (Palencia, 2000), ya que cuenta con un alto porcentaje de mujeres que laboran como docentes en las instituciones educativas del sector público, denominado como “Jardín de Niños”.

Actualmente, se contempla una cantidad de 189,064 docentes de ambos géneros a nivel nacional de los distintos preescolares públicos que se encuentran en servicio (SEP, 2020). A su vez, el INEE (2020) muestra que existe un 94.2% de ocupación de mujeres como docentes frente a grupo en dicho nivel educativo, y una mínima cantidad de varones en este nivel educativo, siendo el 5.8%; tratándose de una gran incorporación de las mujeres en este ámbito en toda la república. Esta cantidad de educadoras y educadores que se encuentran laborando se distribuyen en 73,429 escuelas públicas en toda la nación (INEE, 2020), que al mismo tiempo se dividen en escuelas de tipo general, indígenas y comunitarios, ubicadas en zonas rurales y/o urbanas.

Podemos observar que las escuelas en las zonas rurales son las que mantienen ciertas carencias en la actualidad, puesto que su infraestructura, así como las instalaciones a las que acuden estas niñas y niños distan mucho de ser las adecuadas, al igual que las carencias en el servicio de drenaje, agua potable o de energía eléctrica o su ubicación limita el aprendizaje del alumnado, al igual que no tienen el mismo desempeño educativo como el de las localidades urbanas, ya que de acuerdo con los resultados más recientes de evaluaciones educativas nacionales e internacionales, son las escuelas rurales las que presentan más bajos niveles de logro académico (Villalta, 2020). Otro de los elementos que lo

caracterizan es el aislamiento y la inasistencia, lo cual afecta la amplitud de redes de socialización de las y los estudiantes, que es más discreta comparada con las redes de quienes pertenecen a entornos urbanos.

Por otro lado, hacemos hincapié en las escuelas de tipo urbano, que están ubicadas en un entorno de alta densidad poblacional de niños y niñas en sus aulas. Donde las carencias suelen ser mínimas, ya que son territorios cambiantes y universales. Dichas organizaciones tienen a su alcance varios recursos e incentivos económicos lo que permite generar un desempeño educativo deseable, donde el ausentismo y la deserción escolar es menor a los contextos rurales.

1.3 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL ESTADO DE TLAXCALA

Dando continuidad a la presentación de los datos estadísticos del subtema anterior, proseguimos con el Estado de Tlaxcala, siendo éste la región de donde prevalecen mayormente los educadores masculinos preescolar y la escuela de educación superior de donde egresaron. Destacamos que en esta zona existe una cantidad de 2,407 docentes de Educación Preescolar de escuelas (Jardines de Niños) del sector público y privado, que a su vez se distribuyen en 824 escuelas generales, indígenas y comunitarias (INEE, 2020), como lo muestra la siguiente tabla:

Escuelas	Tipo de escuela	Cantidad
General	CENDI, Jardín de Niños	611
Indígena	Indígena	20
Comunitario	CAIC, CONAFE	193
Total		824

Fuente: Elaboración propia.

De dichas escuelas, se distribuyen en el sector público y privado, siendo 659 contextos escolares de carácter público y 165 privados (DEPPYEE-SEP, 2022).

Para comprender el escenario de estudio donde nos encontramos, comenzamos, definiendo a las escuelas comunitarias, estas se constituyeron como medio para proporcionar una educación de calidad a los niños y niñas que viven en pequeñas aldeas rurales, están situadas en las propias comunidades, que anulan la puesta de uniformes, credenciales escolares, entre otros. Los servicios educativos de las escuelas comunitarias son administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) por medio de jóvenes que se capacitan para brindar el servicio educativo en grupos multigrado, aunque una alta proporción de quienes reciben estos servicios ven afectado su derecho a la educación por problemáticas de exclusión, discriminación e inequidad (SEP, 2017:80). Existen escuelas generales multigrado, que son ajenas a dicho consejo, pero que ambas organizaciones cuentan con niños y niñas de más de un grado escolar, por un periodo de uno o dos años (SEP, 2017).

Por otro lado, acuñamos a las escuelas indígenas, donde la Secretaría de Educación Pública, las define de la siguiente manera:

Atienden el mismo currículo que otras escuelas, pero de manera contextualizada y diversificada. Ofrecen educación en la lengua indígena tanto como en español, lo cual implica también la producción de materiales en lengua indígena, y la adaptación de los programas para responder con pertinencia a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística. El CONAFE, la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe son las instancias encargadas de la educación indígena (SEP, 2017:62).

Las escuelas indígenas mantienen una gran riqueza, ya que reconoce el bilingüismo, adaptando los contenidos del plan de estudios a sus regiones para favorecer una segunda lengua y siga prevaleciendo en el alumnado, como parte de su cultura en la que los conocimientos son transferibles de una lengua a otra en los espacios áulicos.

Finalmente nos enfocamos en las escuelas generales, que la Secretaría de Educación nos habla que son aquellos espacios que se encargan de brindar asistencia a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad, aquel espacio que reconoce a

los infantes como “sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente” (SEP, 2017:56).

Este espacio de encuentro de los infantes es indispensable en su formación –además de ser un nivel educativo de carácter obligatorio- puesto que favorece su desarrollo integral a la gran diversidad, replanteando desafíos a las y los educadores encargados de atender este nivel. A su vez, la SEP, reafirma lo estipulado con lo siguiente:

La diversidad de la población infantil que accede a este nivel educativo impone desafíos a la atención pedagógica y a la intervención docente, bajo el principio de que todos los preescolares —independientemente de las condiciones de su origen— tienen derecho a recibir educación de calidad y a tener oportunidades para continuar su desarrollo y avanzar en sus procesos de aprendizaje (SEP, 2017:58).

Aunado a las descripciones realizadas, destacamos que este tipo de escuelas que se distribuyen dentro del Estado de Tlaxcala cuentan con su personal docente-directivo y de apoyo, donde los docentes son los autores vitales para dar respuesta a los procesos educativos, quienes generan una planeación didáctica y la ejecutan para el logro de los aprendizajes del alumnado con el que cuentan. Dicha planeación cuenta con una secuencia, donde el DOF, la define de la siguiente manera:

Las secuencias de contenidos incluyen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, necesarios para lograr las competencias, poniendo énfasis en los desempeños intelectuales de los estudiantes.

Las actividades de aprendizaje y enseñanza (estrategias didácticas / situaciones didácticas), son el conjunto de acciones planificadas y realizables en contexto, para el abordaje de los contenidos y el desarrollo de competencias. Favorecen el uso de recursos que apoyen el aprendizaje significativo... (2012:18).

Dicha planeación se ejecuta de forma práctica en los espacios áulicos por parte de las educadoras, así como de los educadores masculinos, ya que ellos ingresan a este nivel educativo a laborar desde el año de 1982 en la República Mexicana, y

que, en el Estado de Tlaxcala, los educadores ingresan a partir del año 2014, dejando pasar un gran lapso desde la modificación en las políticas educativas.

Con base en las características que representa una escuela general de Educación Preescolar, enfatizamos que dentro del Estado de Tlaxcala existe una cantidad de 611 escuelas de este tipo (INEE, 2020), distribuidas en las distintas comunidades de la región, en especial en zonas de carácter urbano, siendo esta zona donde excede una cantidad de dos mil habitantes, en la cual predominan materiales de concreto, artificiales y se visualiza la existencia de edificaciones en el mismo; un claro ejemplo de este tipo de zonas dentro del Estado de Tlaxcala es el territorio de Apizaco, Calpulalpan, Huamantla, Santa Ana, Tlaxcala de Xicotécatl, entre otros.

Las escuelas generales de preescolar a su vez se dividen en dos, como lo son las escuelas de carácter público y privado. Describimos a las escuelas públicas como el sistema educacional gestionado y financiado por el Estado, con el objetivo de garantizar acceso a la educación a toda la población sin discriminación alguna, con el propósito de materializar el proyecto del país a través de la formación de las futuras generaciones, en ellas no existen pagos de colegiaturas mensuales, solo cuotas de inscripción al iniciar los ciclos escolares (SEP, 2017). Además, en las escuelas públicas brindan los libros de forma gratuita, los útiles escolares son básicos. Al igual, este tipo de escuelas en minoría ofrecen talleres extracurriculares que complementan la formación integral del alumnado, como puede ser de artes, ciencias, tecnología o deportes, entre otros; estas actividades son sostenidos por patrocinios o a través de la gestión que realiza el colectivo docente en compañía de directivo con autoridades comunitarias de su misma región.

Existen escuelas generales del nivel preescolar de índole privado, que se caracterizan por ser instituciones educativas dirigidas y apoyadas principalmente por entidades no gubernamentales, la cual no reciben dinero estatal, federal o local para ser financiadas (SEP, 2017), sino que su sostenimiento es a través de las cuotas mensuales que los padres de familia y/o tutores deben cubrir en ciertos lapsos asignados por la misma institución, de acuerdo a cada normativa por parte

del líder o autoridad que según represente cada escuela privada. Aunque no reciben un apoyo económico de las autoridades del Estado o Nación, suelen tener instalaciones modernas y recursos educativos de vanguardia que brindan un entorno propicio para el aprendizaje, con un colectivo docente más completo. Pero este tipo de escuelas no la compone una gran comunidad, sino que cuentan (en su mayoría) con una matrícula de alumnos más baja que en escuelas públicas, lo que permite una atención más individualizada y una mayor interacción entre profesores y estudiantes; a su vez, podemos destacar que las escuelas particulares tiene una mayor oferta educativa, la cual ofrecen a los alumnos una serie de actividades físicas y culturales extracurriculares que, aunque no corresponden al plan curricular, son adecuadas para ellos de acuerdo con el nivel que cursan, ya que logran incentivar su desarrollo bilingüe, físico, social y creativo.

1.4 LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR MASCULINO EN LAS ESCUELAS NORMALES DE TLAXCALA

En la República Mexicana se encuentran Instituciones de Educación Superior (IES) como las Universidades Autónomas de los diferentes Estados de la República, así como Universidades Pedagógicas Nacionales y Escuelas Normales; centros educativos que brindan una formación profesional de docentes, quienes son capaces de cubrir los perfiles requeridos para la enseñanza en esta etapa, y que, quienes a pesar de su flexibilidad curricular, su formación interdisciplinar permite desarrollar competencias en estos profesionistas para cubrir las demandas sociales. La Secretaría de Educación Pública en sus procesos de admisión permite el ingreso de otras IES, ya que en esa formación interdisciplinar se garantiza la correcta aplicación del currículo en el aula, ya que se alinea la formación docente, tanto para alumnos de las escuelas normales como de otras instituciones de educación superior (SEP, 2017).

Haciendo hincapié en las Escuelas Normales, los docentes en Educación Preescolar son quienes atravesaron por una formación profesional en estas instituciones, donde cuentan con el conocimiento y habilidades para atender los intereses y necesidades de los alumnos de la etapa preescolar, ya que a lo largo de la carrera practican en los contextos reales y esto hace tener un panorama efectivo y verdadero cuando se inmersa al ámbito laboral. La Licenciatura en Educación Preescolar que ofertan las Escuelas Normales buscan formar profesionistas que cuenten con las competencias tanto profesionales como genéricas que determina el plan de estudios que corresponda acorde a la generación, dentro de esas competencias se encuentran habilidades intelectuales, contenidos básicos del nivel preescolar, al igual que aptitudes y actitudes que debe demostrar en la práctica docente para atender las demandas de un mundo globalizado, así como cuestiones culturales que socialmente se han construido (INEE, 2020).

Es importante destacar que las Escuelas Normales son las instituciones encargadas de la formación de los docentes de educación básica y especial, en el país. Aunque años atrás las normales no eran caracterizadas como instituciones de educación superior por lo tanto los egresados no salían con licenciatura, fue entonces que, a partir de 1984, a toda la información que se brindaba en las escuelas normales le fue conferido el grado de licenciatura convirtiéndolas en Instituciones de Educación Superior (IES) (INEE, 2020).

En la actualidad, existen alrededor de 460 Escuelas Normales que ofrecen las distintas Licenciaturas, como lo son Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria y Telesecundaria, en un 60% pertenecen al sector público y el resto del porcentaje al sector privado (INEE, 2020). La fundación de las escuelas Normales en distintos Estados de toda la República Mexicana propició una formación especialmente para aquellos ciudadanos que se dedicarían a ejercer la profesión docente; donde uno de dichos Estados es Tlaxcala, fundando la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” con clave 290754 el día 25 de septiembre de 1978, ubicada en el municipio de Panotla que se localiza al sur del Estado, lugar que actualmente es de tipo semiurbano.

Con base en el archivo histórico institucional (s.a., 28 de septiembre de 2018; citado por Jiménez-Fuentes y Fernández-Crispín, 2019:17) la Escuela Normal Preescolar surge a partir de las demandas académicas y sociales, donde el contexto sociopolítico favoreció e impulsó a la formación inicial docente de educadoras, donde el Lic. Emilio Sánchez Piedras, quien era Gobernador Constitucional de Tlaxcala, comisionó a la docente Delia Molina Montalvo para realizar los trámites de fundación de la Escuela Normal previamente mencionada, además de fungir como primera directora de ésta, dio inicio a las actividades académicas y rumbo a la formación inicial docente.

La primera generación (1978-1982) de educadoras la integraron 105 alumnas quienes eran formadas con base en el Plan de Estudios 1975 reestructurado. Años más tarde, las autoridades educativas dictaminan que la Escuela Normal lleve por nombre “Francisca Madera Martínez”, como un reconocimiento a la pedagoga y pionera de la Educación Preescolar en el Estado de Tlaxcala, siendo ella la primera educadora del Estado (Jiménez y Fernández, 2019). Desde la fundación de dicha institución hasta la actualidad, la Escuela Normal Preescolar únicamente ofrecía la Licenciatura en Educación Preescolar, dando apertura en el año 2022 a la Licenciatura en Educación Inicial con el programa que se oferta para dar inicio en el ciclo escolar 2022-2023.

Por la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” ha transitado seis planes de estudio, desde su fundación hasta la actualidad, dichos planes que han sido propuestos por la federación para su correcta aplicación y guíe la formación profesional de los estudiantes normalistas. Los planes de estudio son los siguientes:

- Plan de estudios 1975 (reestructurado) de educación normal preescolar para toda la república.
- Plan de estudios 1984 para la formación de docentes en educación preescolar a nivel licenciatura.
- Plan de estudios 1999 para la formación inicial de profesores de educación preescolar.

- Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación preescolar.
- Plan de estudios 2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica (preescolar).
- Plan de estudios 2022: Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Finalmente, destacamos que esta escuela se encarga de la formación de maestros de educación preescolar, que responde a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo a través de los espacios donde generan y aplican “nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros maestros de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva” (DOF, 2012:86). Misma escuela que permite que los egresados no solo estén preparados para enfrentar los retos educativos contemporáneos, sino que también puedan contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y con una visión crítica-reflexiva sobre el papel de la educación en el desarrollo integral de los alumnos de educación preescolar.

1.5 EL PERFIL DE INGRESO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR

En este apartado se describe el perfil de ingreso que los aspirantes deben tener para acceder a su formación profesional en las Instituciones de Educación Superior o Escuelas Normales. Haciendo hincapié en las Escuelas Normales, los aspirantes deben poseer aquellas habilidades, competencias, valores, aptitudes y actitudes que consolidan en la educación media superior. Por ello, señalamos el perfil de ingreso de la siguiente manera:

El perfil de ingreso integra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar cualquier licenciatura en

las Escuelas Normales, con la finalidad de garantizar su formación al concluir sus estudios profesionales (DOF Acuerdo 650, 2012:14).

Con base en ello, los aspirantes deben cumplir con estas características al egresar de la educación media superior para formarse de manera profesional y lograr la permanencia en la institución. Además de este perfil que deben poseer los aspirantes, el Diario Oficial de la Federación también señala que los estudiantes también deben poseer ciertas habilidades y capacidades para desarrollarlas al momento de cursar el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Dichas habilidades y capacidades son las siguientes:

- Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes.
- Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
- Capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo (Acuerdo 650, 2012:14-15).

Como se observa en el perfil de ingreso los aspirantes deben cumplir con ciertas competencias para estudiar dentro de la Escuela Normal, ya que esto permite su permanencia dentro de la institución, en la que permita abrir su panorama para ser reflexivo y crítico ante los diferentes retos que se le presenten, así como procesar la información que le será de utilidad para construir su conocimiento en esta formación académica-profesional, para consolidar un aprendizaje integral.

1.6 EL PLAN DE ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR

En este apartado mencionamos de manera general los elementos del plan de estudios con el cual han egresado las y los profesionistas de preescolar, quienes en su trayecto profesional se han formado a través de las distintas asignaturas que componen trayectos formativos en la malla curricular. El plan de estudios define la estructura curricular que engloba las asignaturas que se imparten a lo largo de la licenciatura, y que, dentro de ellas, se forman los aprendizajes y las competencias que deben poseer los egresados al concluir este trayecto, donde todos estos aspectos conducen a la formación y preparación académica para los docentes de preescolar. Entonces, el Diario Oficial de la Federación, define al plan de estudios de la siguiente manera:

El Plan y programas de estudio es el documento base que enmarca el proceso de formación de maestras y maestros en la enseñanza en la educación preescolar del Sistema Educativo Nacional. Describe las orientaciones fundamentales que permiten el mejor desarrollo de los contenidos curriculares en los contextos de la Escuela Normal y las escuelas de práctica, los elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con los aportes de las teorías curriculares, ciencias de la educación y otras áreas del conocimiento, y con los enfoques y fundamentos del Plan y programas de estudio de educación básica (DOF, 2012:6).

Además de las orientaciones curriculares que señala el plan de estudios, también podemos encontrar que este documento lo componen los enfoques de aprendizaje, basado en competencia y flexibilidad curricular, donde se observan aspectos, pedagógicos, metodológicos, epistemológicos, entre otros. Por ello, el documento oficial que es el Diario de la Federación describe lo siguiente:

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar se estructura a partir de las orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos

en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo nacional. Estas otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas (DOF, 2012:6).

Por otro lado, señalamos que existe otro documento oficial y gubernamental a través de las políticas educativas, donde describe al plan de estudios como el eje fundamental que se compone de asignaturas que engloba el conocimiento de los contextos socioculturales para reconocer su importancia dentro del país, así como el pensamiento crítico que permite actuar en las distintas situaciones por las que el profesionista de la educación pasa. Entonces, el Diario Oficial de la Federación mediante el acuerdo 16/08/22 establece lo siguiente:

El plan de estudios enfatiza la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde desarrolla su formación y práctica profesional. Plantea la importancia de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad y de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados. Retoma la filosofía, historia y sociología en la formación docente. Desarrolla un pensamiento crítico, científico y creativo para innovar la intervención pedagógica. Enfatiza el enfoque comunicativo y prácticas sociales del lenguaje en el desarrollo de cursos relacionados con el lenguaje, la lectura y escritura. Impulsa el desarrollo de capacidades para atender a grupos multigrado en contextos rurales, rurales indígenas, urbanos entre otros. Impulsa la flexibilidad curricular para que las maestras y los maestros realicen ajustes razonables que permitan atender las necesidades de sus estudiantes y con ello coadyuvar en alcanzar una vida digna y una justicia social (DOF, 2022:1).

Bajo la revisión de la literatura existente de los planes de estudio, visualizamos que existe una congruencia entre cada uno de ellos, donde cada documento enfatiza en el desarrollo de competencias que los próximos docentes de preescolar construyen a través del trayecto profesional que pasan en su formación. las competencias permiten identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada a un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación

educativa en un contexto específico. Esta caracterización tiene sus fundamentos en el siguiente conjunto de criterios:

- Las competencias tienen un carácter holístico e integrado.
- Las competencias se encuentran en permanente desarrollo.
- Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación.
- Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica.
- Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio.
- Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica.

Además, los planes de estudio se dividen en trayectos formativos, en la cual se estructura dentro de la malla curricular que tiene una duración de ocho semestres, con aproximadamente cincuenta y tres cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al trabajo de titulación. Con ello, definimos a los trayectos formativos que comprende la malla curricular de la siguiente manera:

- El psicopedagógico está conformado por 16 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico. Dentro de este trayecto formativo se analizan diferentes posturas de autores acerca de la concepción del niño, su infancia, etapas en las que se desarrolla, su proceso cognitivo, teorías pedagógicas, ambientes de aprendizaje, adecuación curricular, qué son las NEE (Necesidades Educativas Especiales), BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación), diversidad, etc. (DOF, 2012).
- Preparación para la enseñanza y el aprendizaje está integrado por 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza. Dichos cursos se encuentran relacionados con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje.

- Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la comunicación. Este trayecto integra el uso de las tecnologías, siendo un complemento en la formación docente, con la finalidad de fortalecer los procesos pedagógicos de enseñanza y de aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales, la investigación educativa y el diseño de programas de educación híbrida como parte de la flexibilidad en el desarrollo del currículo.
- Cursos optativos son aquellas asignaturas necesarias de acuerdo al contexto en el que se encuentran los estudiantes. Este trayecto formativo se diseña y se integra a través de la flexibilidad curricular, con base en las necesidades o características de la comunidad o sociedad.
- El trayecto de práctica profesional se conforma por cursos que articulan actividades de tipo teórico-práctico; con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela preescolar.
- El trabajo de titulación en el octavo semestre se ubica un espacio curricular, en el que el estudiante normalista desarrollará actividades para elaborar su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo que recibirá asesoría de un docente.

Con base en la literatura revisada que sustenta el currículo en la formación profesional de los educadores de preescolar, podemos visualizar que existe un trayecto amplio para el desarrollo de habilidades, conocimientos y metodologías que el educador debe adquirir dentro del mismo proceso, y que posteriormente debe poseer cuando se encuentre en el ámbito laboral ante una diversidad de alumnos en el tipo de escuela que se le asigne y/o elija para desarrollar su práctica, en la cual deberá enfrentar las demandas y necesidades de la comunidad educativa. Además de estos espacios formativos que las Escuelas Normales poseen, también ofertan cursos optativos, la cual, tienen la flexibilidad de integrar cursos

complementarios que sean de índole cultural, ambiental, tecnológico o artístico, dependiendo de las características del contexto donde se encuentre la institución; este tipo de cursos coadyuvan en la formación profesional del educador a través de un trayecto amplio e integral.

Por otra parte, podemos analizar que “la normativa” en la formación profesional de las Escuelas Normales del país, no menciona alguna restricción para el género que ingrese a estas instituciones, ya que no hace alguna distinción de sexo o población estudiantil a atender, sino que el currículo es flexible, amplio y abierto para los ciudadanos en general que hayan consolidado la etapa de Educación Media Superior, siendo hombres o mujeres que pueden ingresar a las Escuelas Normales sin alguna exclusión, y que, aunque exista esa amplitud se observa una deficiencia en el ingreso de varones a este tipo de instituciones.

1.7 COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES: PERFIL GLOBAL DEL PROFESIONISTA DE PREESCOLAR

A continuación, presentamos el perfil que debe cubrir un profesionista docente de Educación Preescolar, siendo el Diario Oficial de la Federación quien lo establece en el año de 2012, donde lo estipula de forma general. Destacamos que esta política educativa anula el género femenino o masculino para cubrir este nivel educativo, o algún parámetro y/o característica que las personas deben cubrir para ser parte de las organizaciones educativas; por ello, señalamos que uno de los documentos oficiales y federativos rechaza la parte estereotipada que la sociedad ha construido en torno a los lineamientos que un profesor frente a grupo debe poseer.

Por ello, el perfil de egreso señala diferentes competencias a través de diferentes conocimientos y habilidades que los profesionistas demuestra; entonces, el Diario Oficial de la Federación describe al perfil de egreso de la siguiente manera:

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado

será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (DOF, 2012:10).

A su vez, el perfil de egreso se divide en dos apartados, siendo las competencias genéricas y profesionales. Comenzamos definiendo a las competencias genéricas, que son aquellos desempeños y competencias que los docentes egresados de las Escuelas Normales deben demostrar en el ámbito laboral. Por ello, el Diario Oficial de la Federación, lo define como: “Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto” (DOF, 2012:11).

Este perfil de egreso engloba las competencias que los docentes de las Escuelas Normales construyeron a través de los distintos trayectos formativos que compone la malla curricular, y que en el ámbito laboral los profesionales de la educación preescolar pondrán en juego en su práctica docente y en las distintas situaciones que los educadores se enfrentan y actúan bajo las mismas de manera profesional.

Comenzamos definiendo las competencias genéricas que el Diario Oficial de la Federación muestra a través de un análisis de diversas taxonomías. Dichas competencias son las siguientes:

Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.

- Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.
- Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.
- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.

Aprende de manera permanente.

- Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.

Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.

- Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.
- Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.
- Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.

Actúa con sentido ético.

- Respeto la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.
- Participa en los procesos sociales de manera democrática.
- Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.
- Contribuye a la preservación del medio ambiente.

Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.

- Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.
- Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes.
- Utiliza una segunda lengua para comunicarse.
- Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.

Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

- Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos.
- Usa de manera crítica y segura las tecnologías de la información y la comunicación.
- Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.

(DOF, 2012:11-12)

Por otro lado, señalamos las competencias profesionales que el docente de preescolar debe poseer para atender a los infantes en las distintas escuelas de índole público y privado, que estas competencias los documentos gubernamentales las definen de la siguiente manera:

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional (DOF, 2012:12).

Las competencias profesionales engloban conocimientos que se construyen a través de las asignaturas que componen los trayectos formativos en la malla curricular de los programas de estudio que se encuentran vigentes dentro de la formación profesional de los educadores, y que, a través de las mismas, los profesionales de la educación deberán actuar ante las distintas situaciones, desafíos o problemáticas que se le presenten en el ámbito laboral. Aunado a ello, las competencias profesionales son las siguientes:

Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.

- Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
- Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo con la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.
- Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
- Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.

- Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.

Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

- Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.
- Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende.
- Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo con el contexto y las características de los alumnos y el grupo.

Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Aplica metodología situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos.
- Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.

Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

- Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.

- Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos.
- Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.
- Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

- Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.
- Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar.
- Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes.
- Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias.
- Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.

Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

- Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.
- Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.
- Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
- Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.
- Promueve actividades que involucren el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.
- Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.
- Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente.

Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

- Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.
- Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.
- Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones

(DOF, Acuerdo 650, 2012:12-14).

Estas competencias profesionales tienen un carácter específico e integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales; al igual que permiten actuar y atender diversas situaciones para resolver problemas que se presenten en el contexto escolar y en comunidad, así como colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. Dichas competencias se consolidan y deben ser alcanzadas por todos los educadores que han atravesado su formación académica profesional como lo marca el Diario Oficial de la Federación para el ingreso al ámbito laboral.

1.8 INGRESO A LA VIDA PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR: UNA MIRADA EN LOS PROCESOS DE ADMISIÓN PARA EL EJERCICIO DOCENTE EN EL ÁMBITO LABORAL PÚBLICO

Los docentes de Educación Preescolar y los maestros en general pertenecen a algún nivel de Educación Básica, se encuentran impartiendo clases en las aulas y han pasado por procesos de formación académica para que coadyuve en el logro de las competencias profesionales que en el apartado anterior se mencionó.

Al igual, los docentes se incorporan en diferentes organizaciones escolares –de acuerdo a sus intereses- u otros, siendo de índole público o privado. Cabe resaltar que la presente investigación se centra en contextos públicos, los cuales a continuación vamos a señalar la manera en que se incorporan a estos espacios, ya que deben atravesar un proceso para ser parte del Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros, como lo señala la Ley General de dicho sistema, y que, con anterioridad se nombraba Ley General del Servicio Profesional Docente.

El ingreso al sistema comienza en el año 2013 donde se promulga la Reforma Educativa por la gubernatura del presidente Enrique Peña Nieto, que, en su sexenio dictó distintas normativas para el ingreso de los docentes, generando una evaluación integral que introduce distintos elementos para valorar los conocimientos, actitudes, aptitudes y valores de los docentes que ingresarían al sistema y a los que se encontraran dentro del ámbito laboral. Desde entonces, el ingreso a la docencia transita por los concursos de oposición y la demostración del mérito, y que, en el año de 2014 todas las plazas docentes que se encuentran disponibles serían otorgadas por concurso a los profesionistas de nuevo ingreso que contarán con el perfil establecido en las convocatorias para mejorar las prácticas educativas en beneficio de los aprendizajes de los alumnos y la calidad educativa.

Con ello, anularon la asignación de plazas heredadas a familiares y/o profesionistas que su perfil era distinto al que deseaban, y que, por ello, la Reforma

Educativa revocó debido a las problemáticas educativas y sociales que se seguían observando en el país, dando paso a los procesos de selección donde el Diario Oficial de la Federación los define de la siguiente manera:

Procesos de selección: aquellos a los que, a través de convocatorias, concurren los aspirantes en igualdad de condiciones, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales para apreciar los conocimientos, aptitudes, antigüedad y experiencias necesarias para el ejercicio de la función docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección, de supervisión o cualquier otra de naturaleza académica, con la finalidad de cubrir las vacantes que se presenten en el servicio público educativo y que contribuyan al aprendizaje y desarrollo integral de los educandos (DOF, 2019:4).

Aunado a lo anterior, observamos en la actualidad que siguen en existencia las distintas reglas que respetan los derechos laborales de los maestros a través de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros donde la evaluación y otros factores son elementos multifactoriales para ingresar como docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión a un nivel educativo de Educación Básica.

La evaluación que en su inicio fue el principal elemento, se fueron integrando otros más para generar una valoración completa e integral, que la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros ha establecido, para el ingreso de los docentes a dicho sistema, como son los siguientes elementos principales y que posteriormente definiremos:

	Elementos
Requisitos	Acreditación de estudios mínimos de licenciatura.
	Formación docente pedagógica (Perfil de acuerdo a las áreas del conocimiento).
Factores	Promedio general de carrera.
	Cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial.
	Experiencia docente.
Sistema de apreciación	Curso de habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana, y su acreditación.
	Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes.

Fuente: elaboración propia.

Estos distintos elementos se estructuran en requisitos, factores y apreciación, en el que a cada elemento se le asigna una cierta ponderación, y que como resultado general se dé un 100%; por lo tanto, el profesionista que ingrese al Sistema debe acreditar cada uno de los elementos establecidos, y que, de acuerdo a su desempeño, se le asigna un determinado porcentaje, y que el Sistema valora todos los elementos, como parte de una evaluación integral al profesionista de la educación.

Año con año la ponderación a cada elemento se modifica de acuerdo a lo que establezca la Ley a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM); aunque observamos que al “instrumento de valoración de conocimiento y aptitudes docentes” siempre se le ha dado el porcentaje mayor en la evaluación, pues en él se refleja la preparación y las habilidades que el profesionista ha construido en su formación y que se ve reflejado en dicho elemento.

Comenzamos definiendo el requisito de “acreditación de estudios mínimos de licenciatura”, donde el docente se forma de manera profesional a través de la de distintas asignaturas que compone a la malla curricular de acuerdo al plan de estudios, y alcanza el perfil profesional donde el Diario Oficial de la Federación lo señala como “el conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (DOF, 2019:3). Además, la USICAMM permite el ingreso de distintas Instituciones de Educación Superior, como lo son las Escuelas Normales, las Universidades Pedagógicas y las Universidades Autónomas (de índole público), que independientemente del plan de estudios que cada una de las organizaciones lleve, los perfiles profesionales atienden las demandas educativas y son aceptables. Por último, señalamos que la aprobación de las asignaturas que postula la malla curricular permite obtener créditos en el alumnado que abona en el total y permite la acreditación de todas para la culminación de la carrera.

Otro de los requisitos es la “Formación docente pedagógica (Perfil de acuerdo a las áreas del conocimiento)” que se asemeja al elemento anterior, donde

la USICAMM establece que cada profesionalista al ingresar a dicha Unidad debe contar con una formación profesional afín de la que desea postularse y que tenga una similitud con la plaza de docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión al nivel educativo de interés para ser parte del mismo. En la formación profesional, también señalamos que los aspirantes tienen una formación extracurricular como complementaria que les permitan ampliar su experiencia, conocimientos y aptitudes, así como fortalecer sus capacidades y mejorar su práctica profesional educativa; que en sus mismas IES oferten o ajenas a la misma.

El promedio es otro de los requisitos que la USICAMM valora en los aspirantes, ya que en él se puede reflejar la preparación de los profesionistas que adquirieron en la formación académica profesional para ponderarlo en la evaluación general.

Por otro lado, hacemos mención de los cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial, los cuales, son aquellos cursos o diplomados como parte de una capacitación, y no forman parte de los programas académicos formales de las IES en las que se formaron, pero que coadyuvan en la formación. Cabe resaltar que no todos los cursos extracurriculares pueden ser válidos por la USICAMM, ya que unos no pueden tener valor curricular y que, de inmediato este sistema lo rechaza. Ahora bien, señalamos de manera general los rubros que los cursos deben tener para ser validados, como lo son:

- Deben estar dentro del catálogo de cursos con validez por la USICAMM.
- Deben contar con 20 horas como mínimo para ser validado.
- Deben ser ofertados por Instituciones oficiales.
- Se permiten cursos, talleres, diplomados o seminarios vinculados al nivel, servicio o materia educativa en el que participa.

El último factor que se debe cubrir es la experiencia docente con una determinada ponderación en su esquema de valoración. Dicha experiencia incluye la práctica para la docencia, el ejercicio para la docencia o la participación en acciones de alfabetización en las que la documentación debe ser comprobable para

ser acreditado por la USICAMM, y que, dependiendo al tipo de nivel que participa, debe tener dicha experiencia.

Proseguimos al sistema de apreciación donde su elemento es el curso de habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana, donde la convocatoria actual (año 2023) no tiene una ponderación dentro del esquema de valoración, aunque es un curso que se debe cubrir, puesto que quienes son aspirantes deben conocer la organización y funcionamiento escolar. Este curso busca revalorizar a las maestras y maestros y dar inicio a una etapa de transformación educativa encaminada hacia la Nueva Escuela Mexicana de acuerdo a los lineamientos planteados por la SEP y la USICAMM, que mediante una serie de actividades y situaciones teórico-prácticas el aspirante debe analizarlas y reflexionar, así como demostrar que cuenta con las habilidades necesarias para ejercer la docencia conforme a lo establecido en la NEM.

Este curso a realizar se encuentra en la plataforma de la USICAMM, es un curso en línea y autoadministrable que está dividido en cuatro módulos con una duración total de cuarenta horas, que se desarrollan en 10 días. El curso cuenta con un material basado en vídeos, audios, lecturas y ejercicios sobre las habilidades que actualmente requiere la Nueva Escuela Mexicana, y al final de cada módulo, se realiza un cuestionario sobre el material estudiado que cuenta con una retroalimentación sobre los temas que debe fortalecer y en los que se tuvo un buen resultado.

Finalmente, hablamos del Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes es un sistema que, a través de instrumentos objetivos permite identificar los saberes previos, conocimientos y las capacidades para favorecer el desarrollo integral y aprendizaje de los educandos al ejercer sus funciones. Este tipo de evaluación se compone de distintos criterios e indicadores, los cuales el Diario Oficial de la Federación lo define de la siguiente manera:

Criterios e indicadores: a las herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos. Se organizan en dominios y definen los

referentes específicos de carácter cualitativo y cuantitativo para valorar la práctica profesional. Su formulación, uso y desarrollo permite a los docentes compartir significados, guiar su práctica y orientar los procesos de formación docente (DOF, LGSCMM, 2019:3).

Estos elementos son únicos y generales que se deben cumplir a través del proceso de admisión que la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros establece y que en cada convocatoria que sale año con año con inapelables, como lo decreta las autoridades educativas.

1.9 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.9.1 PROBLEMATIZACIÓN

Dentro del estudio realizado por el INEE en el año de 2020, donde presentan las estadísticas a propósito del día del maestro (docentes en educación básica en México. Datos Nacionales.), muestra que existe una cantidad de 1 197 778 de personas profesionistas como docentes en Educación Básica, con base al acuerdo en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo en México.

La mitad (50.4%) de la población docente imparte enseñanza en primaria, 25.9% en secundaria y 23.7% en preescolar. De la mayoría de las personas dedicadas a la docencia en Educación Básica, aproximadamente 89% tienen contrato ya sea de base, planta o por tiempo indefinido (INEE, 2020).

Aunado a esos datos, INEE (2020) muestra que existe un 94.2% de ocupación de mujeres como docentes frente a grupo en Preescolar y una mínima cantidad de varones en este nivel educativo, como lo es el 5.8%; tratándose de una carrera profesional donde prevalece un campo feminizado por su gran incorporación de mujeres en este ámbito educativo.

En la contribución de los varones en la docencia de Educación Preescolar, la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” ubicada en Panotla, Tlaxcala, ha colaborado con una mínima cantidad de profesionistas de este nivel educativo, ya que en la actualidad el ingreso y egreso de varones en la formación profesional dentro de la licenciatura es casi nula, puesto que desde la apertura de la institución educativa solo existen 8 varones que han culminado sus estudios profesionales como educadores de preescolar.

La filosofía de la Escuela Normal Preescolar de Tlaxcala hace hincapié en un carácter inclusivo y humanizado, donde los profesionistas que se forman académicamente en esta institución son poseedores de un perfil profesional, basado en competencias integradas en los Planes y Programas de Estudio que han transitado hasta la actualidad; donde los perfiles de ingreso o egreso no tienen un carácter único para las mujeres, sino que es de orden integral; sin embargo, socialmente ha sido observado como “anormal” como lo señala Palencia (2000), lo que refleja un bajo interés de los varones por estudiar esta carrera profesional.

Esto nos muestra que la docencia en Preescolar es exclusiva para las mujeres, donde es importante valorar las Políticas Públicas en Educación para ver el por qué los varones no se involucran tanto en esta profesión. Asimismo, la importancia de analizar las percepciones sociales sobre la forma en que es observado el educador en la labor docente de la Etapa Preescolar, mediante la narración que se ha construido en torno a la metáfora, teniendo como referentes que es concebido como “anormal” (Palencia, 2000); puesto que modifica la representación social de “madre-jardinera” cuando el hombre ingresa al campo laboral, con base en los postulados del pedagogo alemán Federico Froebel. Desde esta lógica, las rupturas discursivas de dicha relación nos permiten encontrar las resistencias hacia un modelo estereotipado de la profesión referida por la cultura social y los referentes teóricos.

Por ello, el analizar un estudio de caso en el ámbito educativo sobre la percepción social del ejercicio docente únicamente de los educadores, es una categoría transdisciplinar que desarrolla un enfoque sumamente globalizador donde

remite a los rasgos y/o funciones psicológicas y socioculturales construidos con una gran cantidad de estereotipos, creencias, mitos y prejuicios originados en cada momento histórico de la misma humanidad.

Independientemente del género, las y los educadores de la etapa Preescolar deben poseer aquellas aptitudes maduras sociales para coadyuvar en los procesos de cambios sociales que continuamente se presentan, que debe favorecer y/o promover las relaciones humanas para educar los sentimientos naturales de sociabilidad y el hábito de la convivencia desde la equidad de género, donde el educador social a través de su profesionalización académica contribuye en procesos de acción socioeducativa con apoyo de estrategias adecuadas (Muñoz, Cárdenas, Ibáñez y Terrón, 2014).

Los docentes masculinos pasan por una serie de dificultades ocasionadas por la estigmatización de género. La mayor causa que origina esta estigmatización es que desde edades tempranas se les enseña que existen determinadas actividades y profesiones de acuerdo a su masculinidad. Por ello, existe la dificultad en la formación académica hasta el ejercicio de la labor docente, puesto que tienen que demostrar y convencer de su vocación, profesionalismo, así como las capacidades para generar confianza y respeto ante autoridades académicas, compañeras de trabajo, padres y madres de familia (Palencia, 2009).

El analizar las representaciones sociales del ejercicio docente del educador masculino, contribuye en la comprensión del rol que juega en la sociedad, a través de la narrativa que nos puede ofrecer los Licenciados en Educación Preescolar de la Escuela Normal "Profra. Francisca Madera Martínez de Panotla, Tlaxcala, con base en sus experiencias bajo la realidad al estar inmerso en el ámbito educativo y laboral. En la actualidad es común observar al género femenino laborar en escuelas de preescolar, puesto que se siguen los principios filosóficos del pedagogo Froebel quien señala que la mujer reemplaza el vínculo materno, al vincularse en el Jardín de Niños, ya que es el segundo hogar del infante donde inicia su formación académica. Sin embargo, cuando ingresa el hombre a laborar en este nivel educativo se percibe de manera diferente.

Bajo este escenario, existen algunos estudios en este tema, que señalan al varón como un sujeto “anormal” (Palencia, 2000), puesto que no es usual que se observe en este ámbito, ya que socialmente hemos construido roles a los que deberíamos estar inmersos, donde los hombres son ajenos para laboral en el nivel preescolar, puesto que su intervención debería ser en ingenierías o en la medicina. Pero no únicamente se observa al educador como “anormal” en el ámbito profesional, sino que también en el ingreso a las escuelas normales para educadoras, ya que modifica la representación hegemónica de “madre-jardinera” - como lo señalan los principios filosóficos bajo el origen de la profesión -, resaltando que cuando el hombre ingresa a dicho trabajo, está alterando las “reglas” socialmente construidas.

Destacamos que el ingreso de varones a las Escuelas Normales dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar es casi nula, debido a la creencia que se ha construido en torno a que sus profesionistas deben ser mujeres, ya que se basan en la metáfora en que la mujer es la *madre jardinera*, puesto que alrededor de ésta se entretejió un modelo vinculado con el origen de la profesión de las educadoras, la cual se ha estructurado a través de la relación mujer-madre-educadora, quienes mantienen atenciones específicas que se le han brindado a los infantes y que solo las mujeres tienen la capacidad para atenderlos.

Aunado a lo anterior, señalamos que la madre jardinera es un tipo de metáfora que se la ha asignado a las maestras de preescolar, en la que llamarlas así, las conduce a identificarse como un tipo de cultivo asignado a los niños y, además, a responsabilizarse del crecimiento de los infantes, de manera similar a la concepción tradicional de ser madres; bajo esta óptica, los niños serían considerados como “flores” que requieren mayores cuidados, para comprender que éstos son vulnerables en la tierna etapa en que se encuentran. Esta vulnerabilidad sólo puede ser protegida y lograr un crecimiento sano, si los niños tienen a su lado una buena jardinera (Palencia, 2009:792). Por ello, cuando se hace referencia al educador para la primera infancia se enfocan exclusivamente al género femenino, ya que existe la connotación de educadora desde los imaginarios, que puede tener

relación con el hecho de que es la “madre” o una mujer la que asume el cuidado y protección que se brinda a los infantes, mediadas por el afecto y cariño de los niños como lo han señalado algunos autores.

Los hombres que realizan trabajos femeninos se apropian creativamente de determinadas tareas que dentro de espacios destinados a mujeres pueden considerarse más masculinas y, de esta manera, legitiman su presencia. De tal modo, señala que el género en los centros de trabajo actúa y que los sujetos no son pasivos. Los hombres en carreras femeninas reciben mayores consideraciones, se les pide que realicen ciertas especialidades, identificadas como masculinas, y tienen facilidad para llegar a puestos directivos. Las condiciones institucionales estructuradas en un marco cultural sexista, conducen a la promoción de los hombres en campos femeninos, quienes a pesar de ser minoría logran mejores puestos que las mujeres (Palencia, 2009).

Otra de las ideas que los varones tienen al ingresar a la profesión docente en preescolar es sobre el bienestar laboral y duradero que se tiene al estar dentro del magisterio, donde la toma de decisiones se apoya en las posibilidades de lograr una plaza docente, a través de los vínculos familiares que tiene dentro de la Secretaría, como lo señala Palencia (2009). Dichas actitudes nos hacen reflexionar sobre el abandono de las intenciones vocacionales, sólo para aprovechar las oportunidades que ofrece el mercado laboral tan competido en estos tiempos, lo que adquiere matices totalmente distintos a los que dieron origen a la profesión que nos ocupa.

Al ingresar los docentes varones al ámbito preescolar generan una serie de estrategias de resistencia para convencer a la comunidad de que tienen las mismas habilidades que las mujeres para atender a los infantes. Cabe mencionar que su acceso e ingreso a los contextos escolares también es cuestionado y la aceptación es restringida por la comunidad, y que en ello influye de gran manera el nivel sociocultural

Bajo estas premisas que se han construido en torno a los educadores de preescolar se han contemplado ingresos deficientes de los varones a este ámbito, puesto que la carrera se ha percibido para mujeres como socialmente se ha construido como parte de su territorio, y que bajo este supuesto podríamos decir que los estereotipos juegan un papel importante en la decisión que se toma para definir la vida profesional de las personas, al igual que la cultura familiar y/o social interviene en éste, ya que no se eliminan las imágenes tradicionales estereotipadas de los roles del hombre y la mujer en cuanto a la vida familiar, profesional, social y pública. Además, los roles que se juegan socialmente han sido culturalmente apropiadas a las personas en función de autoridades sociales, que están medidas por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones, donde éstas producen algunas formas de conciencia y de comportamiento que asociamos con las mentalidades de clase.

1.9.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las representaciones sociales que construyen los educadores masculinos de preescolar en torno al ejercicio docente al estar inmersos en espacios escolares del nivel preescolar?

1.9.3 OBJETIVOS

1.9.4 OBJETIVO GENERAL

Reconstruir analíticamente las representaciones sociales que construyen los educadores masculinos egresados de la Escuela Normal Preescolar del Estado de Tlaxcala sobre su ejercicio docente en el nivel preescolar.

1.9.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer y analizar las diferentes representaciones sociales que construyen los educadores sobre los significados constituidos de ser docente masculino de preescolar.
- Identificar y analizar los procesos a través de los cuales objetivan y anclan la figura docente hombre hacia el trabajo que ejercen en educación preescolar.
- Describir las barreras y retos que los docentes hombres de preescolar presentan en el ejercicio docente con base en las figuras familiares, compañeros docentes y directivos.
- Comprender el papel del educador de preescolar a partir de los significados construidos socialmente que se les atribuyen en espacios escolares.

1.9.6 JUSTIFICACIÓN

En México existe una feminización en el ámbito educativo del nivel Preescolar desde su creación hasta la actualidad, donde miles de mujeres usualmente se observan laborando en este nivel educativo bajo las raíces históricas, culturales, políticas y sociales que la sustentan.

Friedrich Fröbel o Froebel fue un pedagogo alemán y el creador de la educación preescolar y el concepto de jardín de infancia, o bien, la educación de párvulos, que surge en el siglo XIX. Dicho autor señala que las mujeres son las personas aptas para cuidar, atender y proteger la infancia por su sentido natural materno que ellas poseen; y que, bajo estos postulados, ha llevado a la educación preescolar como una extensión al rol materno.

Bajo las raíces históricas de la educación preescolar, la docencia en niveles educativos tempranos, como el preescolar, ha sido feminizada, en el que esto podría reflejar estereotipos de género que asocian a las mujeres con el cuidado y la educación preescolar bajo la metáfora de la “madre-jardinera” por Froebel a través

de las políticas educativas y culturales que denominan al preescolar como un espacio exclusivo para dicho género, mientras que los hombres pueden ser percibidos como “menos aptos” para tareas relacionadas con el cuidado infantil, o bien, destinados a otras actividades laborales.

Estas barreras sociales siguen presentes en la actualidad, aunque ha existido un avance y modificación en las políticas educativas de la nación, así como derechos y leyes hacia la participación laboral y social de hombres y mujeres, y que, aún sigue existiendo una deficiente incorporación del género masculino en la Licenciatura en Educación Preescolar. Esta "deficiencia" no solo se refiere a la falta de hombres como educadores en este nivel, sino también a las posibles dificultades sociales, culturales o estructurales que enfrentan los hombres al optar por una carrera feminizada.

La baja participación del género masculino en esta licenciatura muestra la escasez de modelos a seguir dentro del mismo ámbito, optando porque los hombres consideren esta opción profesional como menos viable o deseable para ellos. Al no brindarle cierta importancia a la participación de los varones, se crea un círculo vicioso, ya que, al haber pocos hombres en esta licenciatura, no habrá referentes para atraer a más.

Esta situación ha generado múltiples representaciones en torno a los hombres que deciden formarse y ejercer como educadores de preescolar, muchas de las cuales están cargadas de estereotipos de género, prejuicios y resistencias culturales. En este contexto, resulta necesario indagar cómo se construyen y experimentan dichas representaciones desde la voz de los propios actores involucrados.

Esta investigación busca comprender lo que se dice y lo que se hace en esta realidad social, bajo la subjetividad de lo que las personas han construido en torno a la inserción del hombre en distintos ámbitos laborales, en este caso, el contexto educativo de preescolar; la manera en que el varón es observado desde un estereotipo para estigmatizarlo y darle un significado bajo las creencias sociales y

culturales que han condicionado la manera en que los hombres o mujeres nos debemos desenvolver ante una diversidad laboral.

Asimismo, esta investigación mantiene una perspectiva social, ya que permite visualizar y visibilizar las experiencias de los educadores varones en un nivel educativo tradicionalmente feminizado. Al recuperar sus voces, se aporta a la comprensión de los desafíos socioculturales que enfrentan, así como a la promoción de una educación más equitativa e inclusiva, que reconozca la diversidad de ambos géneros dentro del magisterio, independientemente del nivel donde desean desenvolver su práctica docente.

En la actualidad visualizamos la existencia de familias monoparentales, en donde la mujer tienden a ser “madre soltera” por distintas causas sociales o elección propia, fomentando estilos de crianza permisivos o distintos a una familia neutral, en el que, un estudio de este tipo, se podría identificar que la presencia de los educadores masculinos en el contexto escolar puede tener un impacto positivo o significativo en el desarrollo integral, relaciones sólidas y habilidades socioemocionales en alumnos que carecen de una figura masculina en casa desde una primera infancia al observar un modelo distinto de la “madre-jardinera”.

Por ello, se destaca que la presente investigación explique una realidad social, mientras que da pauta a un espacio de diálogo crítico-reflexivo en torno al papel del educador masculino en el nivel preescolar, cuestionando estigmas y contribuyendo a la transformación de las representaciones que limitan su reconocimiento profesional, además de aportar conocimientos bajo la subjetividad de comprender el escenario de la educación preescolar desde el ejercicio docente de los varones en un campo feminizado que ha arrastrado la baja participación del hombre desde hace décadas hasta la actualidad.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este apartado, mencionamos los aportes que nos proporciona la teoría de las representaciones sociales, la manera en que se construyen éstas a partir de la colectividad de ideas de una realidad inmediata, en la que se desenvuelven ciertas personas de un determinado contexto; así como las nociones, sus características o la función que le da un sentido a la misma, para comprender los significados que se crean a través de la interacción humana en torno a una realidad. Asimismo, la teoría de las representaciones sociales son nociones que dan pauta para comprender la manera en que es vista la práctica docente que ejerce el educador masculino del nivel preescolar desde una perspectiva cultural, siendo los sujetos sociales (como lo son los padres de familia, comunidad y cuerpo docente) quienes ejercen una interacción directa con los educadores masculinos, y que a partir de ellos, los docentes de preescolar relatan la manera en que son observados o tratados con base en su experiencia.

Por otro lado, destacamos que este apartado teórico es de suma importancia, puesto que enriquece la parte medular de esta investigación, ya que como lo menciona Rubio y Varas (2004:62):

Conexión entre teoría e investigación nos sitúa en un planteamiento auténticamente científico de lo social. Un planteamiento asentado en el método científico, pero no reducido a la metodología experimental de las Ciencias Naturales.

La teoría orienta y da sentido a la investigación empírica, a su vez esto permite modificar, contrastar teorías comprobando si son mera especulación o si realmente permiten conocer la realidad.

Vinculamos nuestro eje central a la teoría de las representaciones sociales con el ejercicio docente para comprender la manera en que es observado el educador masculino de preescolar al ejercer su práctica y desarrollo profesional en el ámbito educativo.

2.1 UN ACERCAMIENTO A LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA ESTUDIAR LOS FENÓMENOS DE LA EDUCACIÓN

La “representación social” es un término que se ubica en las Ciencias Sociales después de que el psicólogo social Serge Moscovici, en 1961, lo hubiese revitalizado con el empleo de este “concepto olvidado” a partir de las nociones de Émile Durkheim y su modelo de la representación colectiva en la Psicología social (Cossi y Recchia, 2004). El vínculo histórico nos lleva al hecho de que, desde el origen, la teoría de las representaciones sociales se ha focalizado sobre la relación que mantienen las formas eruditas y científicas del conocimiento y el conocimiento ordinario tal como se despliega en la vida cotidiana bajo la forma del sentido común (Jodelet, 1984).

Las representaciones sociales, de igual forma, surgen a partir del concepto de “representación colectiva” que Durkheim acuñó a finales del siglo XIX, en donde los hechos sociales surgen a partir de acciones individuales que ejercen los sujetos. Por ello, Moscovici (1979) replantea este concepto y da pauta para la creación del término, señalando que se refiere a una forma de conocimiento compartido socialmente, ya que esta teoría estudia y analiza el pensamiento social desde su naturaleza, así como su incorporación e importancia en la vida social.

Este tipo de conocimiento compartido se construye a partir de diferentes pensamientos sociales sobre algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc., en la que el sentido común resalta en este tipo de conocimiento, puesto que no es dado o comprobado científicamente, sino que a través de distintas generaciones el pensamiento social está presente, aunque una cosa puede estar ausente y se agrega o una cosa presente se modifica. A su vez, este tipo de conocimiento compartido algunos autores como Jodelet (1984) lo señalan como una especie de “imagen” de carácter creativo-constructivo y basado por un bagaje cultural por la sociedad que se asignan a dichas cosas para brindarle un significado. Por ello, el autor mencionado señala lo siguiente:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social (Jodelet, 1984:474).

Las representaciones son sociales por su carácter compartido en la creación del pensamiento social, por su génesis en la interacción y sus funciones, por su sistema de creencias compartidas de algo o alguien, y por los cuadros de aprehensión que proporciona el bagaje cultural en un delimitado contexto. Bajo estos elementos podemos señalar que son asignados los determinados significados a *algo o alguien*, puesto que las representaciones sociales de eso tratan, de asignar una simbología y/o significado a ciertas cosas a partir de lo que la sociedad cree, dice, piensa o imagina, un conocimiento del sentido común del que nos apropiamos como nuestro a partir de lo que consideramos que es lo que sucede en nuestro contexto. Con ello, también podemos visualizar a las representaciones sociales a partir de lo siguiente:

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Jodelet, 1984:472).

A su vez, la manera en que los seres humanos aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, partiendo de nuestras propias experiencias, pero también de las informaciones, mitologías, ideas, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Podríamos verlo como un corpus organizado de conocimiento, puesto que es un conjunto de conocimientos que se dan a través del sentido común y es un tipo de información estructurada que recopila una serie de actividades psíquicas y sociales; entonces, las representaciones sociales las visualizamos como:

Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:17-18).

A lo largo del desarrollo de la teoría se atribuyen a las representaciones sociales dos funciones con relación a las prácticas: sirven para asignar un significado o para guiar la acción humana. Podríamos decir que las personas actuamos de acuerdo con las representaciones, o también, las personas cambian sus representaciones en función de sus comportamientos y prácticas, puesto que existe una gran influencia sobre su tradición, educación o sistema de creencias para la conformación del conocimiento cotidiano. Bajo esta especulación, Jodelet señala lo siguiente:

Corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana (Jodelet, 1984:134).

Por otro lado, observamos que el tipo de pensamiento para que sea social se transmite a través de la comunicación en la interacción humana, donde el lenguaje juega un papel principal y fundamental para la creación de la misma y posibilite las relaciones humanas en torno a lo que queremos brindarle un significado y darle sentido para transmitirlo. Con ello, produce una visión común entre sujetos de un mismo contexto para que sea social, como a continuación el autor Jodelet señala:

Otra característica de esta forma de conocimiento es su dependencia con relación a la comunicación social. En efecto, ya sea ésta intersubjetiva o situada en el espacio público, por una parte, va a contribuir a producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional (Jodelet, 1984:135).

Las representaciones sociales requieren de sujetos para retomarlos como actores, que deben encontrarse dentro de un determinado contexto. Dichos actores que se

encuentre en la misma interacción social, que comparten una serie de creencias, ideas, etc. -como se había señalado en líneas anteriores- en la que estos elementos se encuentran en sintonía y el significado a cosas o personas sea socialmente compartido. Por ello, aludimos a dos importantes y vitales dimensiones de las representaciones sociales para su fundamentación y creación:

Una dimensión de contexto: el sujeto se halla en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece entonces como un caso de la cognición social, tal como es abordada por la psicología social.

Una dimensión de pertenencia: siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad (Jodelet, 1984:479).

Visualizamos que el contexto es el marco de referencia en el que se sitúa un objeto o una persona para que la sociedad le atribuya un significado, aquella representación de algo o alguien para la comunidad en general. Un claro ejemplo de ello es la manera en que el carnaval como una ceremonia o ritual puede representar en un estado, lo que en otro puede ser distinto o anulado, y que esta representación intenta expresar una forma específica de pensamiento social que tiene su origen en la vida cotidiana de las personas de dicho lugar, al tiempo que otorga al pensamiento social una importante función en la estructuración de la realidad social.

Finalmente, destacamos que la teoría de las representaciones sociales se caracteriza por el pensamiento de sentido común (como algo distinto al pensamiento científico) y explicar cómo una nueva teoría científica se transforma al ser difundida socialmente y cambia la visión de los agentes sociales sobre determinados objetos o situaciones. La noción de representaciones sociales se vincula con una explicación de la transformación moderna del sentido común. Por ello, la emergencia de las representaciones sociales es debido a varias condiciones, en las que se destacan las siguientes (Moscovici, 1979:18):

- a) Dispersión de la información: distribución desigual y selectiva de la información que circula en la sociedad.

- b) Focalización: selección perceptiva sobre determinados aspectos de la realidad que responden a los intereses de cada individuo o grupo.
- c) La presión a la inferencia: el sentido común extrae consecuencias o inferencias de informaciones o conocimientos que se consideran relevantes en un momento dado.

Con ello, consideramos que las representaciones se nos imponen con una fuerza irresistible, una fuerza que atraviesa una combinación de una estructura que se nos presenta antes de que empecemos a pensar y sobre una tradición que nos marca qué debemos pensar, que tiene una función discursiva al asignar algún símbolo o significado a ciertas cosas o la misma interacción humana.

2.2 LA NOCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales interpretan la realidad de la vida humana, que hace alusión a un aspecto concreto que no puede materializarse físicamente, es decir, las representaciones sociales son capaces de convertir una percepción o un aspecto en un concepto concreto que se presenta en la mente de la sociedad. Podemos decir que lo social interviene de diferentes maneras, mediante el contexto concreto en que actúan personas de un determinado grupo; por intermedio de los esquemas comunicacionales proporcionados por un bagaje cultural, así como de los sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales.

Recordemos que la noción de *representación social* fue acuñada por Durkheim en el siglo XIX, misma que el autor Moscovici introduce un viraje radical en dicha teoría para brindarle un significado concreto y un papel fundamental en la sociedad. Donde estos autores asignan a la teoría de las representaciones sociales una perspectiva sociológica para comprender la manera en que los seres humanos asignamos significados a objetos o sujetos, dichos sujetos que han de ser situados

en un lugar a partir de lo que creemos que designan o representan para los demás (Jodelet, 1984).

Aunado a lo anterior, podemos visualizar al ser humano eminentemente social, que está modelado por y para las representaciones sociales, que, en particular, el papel del lenguaje es el que atribuye ciertos significados a quienes pertenecen a la sociedad y, de este modo, la influencia del universo cognoscitivo y simbólico que le precede es la manera en que designamos dichos significados a cosas y/o personas que son parte de la misma.

Las representaciones son sociales por la manera en que coadyuvan y facilitan a la producción de ciertos procesos que claramente son sociales. Las comunicaciones sociales, por ejemplo, serían difícilmente posibles si no se desarrollaran en el contexto de una serie suficientemente amplia de representaciones compartidas. En la medida en que crean una visión compartida de la realidad y un marco referencial común, las representaciones sociales posibilitan, entre otros muchos procesos sociales, el proceso de las conversaciones cotidianas. En este sentido, “las conversaciones se pueden definir como el lugar donde las personas provistas de unos esquemas interpretativos socialmente adquiridos, construyen y negocian el sentido de la interacción” (Criado, 1991; citado por Umaña, 2002:31).

Por ello, observamos a las representaciones sociales desde un enfoque sociológico, que da lugar al lenguaje como eje central de la construcción de la interacción humana en los distintos contextos donde se desenvuelve, además de que las representaciones sociales nos permiten dar significado a lo que quienes la componen y las cosas que se encuentran dentro de la misma, como parte de un simbolismo que se crea en la negociación de la información compartida por los mismos individuos. A su vez, visualizamos que lo social en las representaciones sociales no se polariza ni hacia lo micro ni hacia lo macro, sino que existe una determinación social central (macro) y otra, social lateral (micro) de las representaciones (Moscovici, 1979). La primera se refiere a la cultura global de la

sociedad en la que se insertan los grupos, los actores y las actoras sociales y la segunda al grupo en particular en el cual se insertan las personas

Además, las representaciones sociales permiten comprender a la sociedad humana y a los grupos humanos a partir de los significados construidos en torno a las relaciones que forman la sociedad, puesto que, dentro de la misma sociedad, damos un lugar a las cosas y a los sujetos a través de lo que representan para nosotros, dándole la importancia al sentido común humano. Por ello, todo lo que observamos a nuestro alrededor, -desde los grupos humanos hasta las cosas que se encuentran- tienen asignado un sentido y un significado dentro de la sociedad, ya sea por su creación de carácter científica, o en su caso, a partir de este conocimiento construido de lo que nosotros como sociedad hemos asignado y compartido comúnmente, mediante nuestras ideas o lo que creemos que deberían ser.

Finalmente, destacamos que las representaciones sociales conducen la vida humana bajo la construcción del conocimiento compartido de forma social en un espacio determinado, dicho espacio social en el que estamos inscriptos siempre, “que los supera en el sentido de que entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje, identidades que convocan una aproximación más compleja a las exigencias a las que responde la teoría de las representaciones sociales” (Jodelet, 1984:137). Y que, como bien señala el autor, estos elementos permiten la construcción de un mismo conocimiento que es compartido entre un grupo de individuos de un determinado contexto.

2.3 LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LOS PROCESOS SOCIALES QUE SUBYACEN A SU CONSTRUCCIÓN

Las representaciones sociales no surgen de la espontaneidad, sino que requiere de un proceso y una serie de materiales, por el cual, atraviesan diferentes factores que son parte de su construcción; podemos decir que la sociedad se encuentra en

constante interacción, donde las relaciones humanas se dan de manera radical, y que, a su vez, el lenguaje se presenta en el desarrollo de los procesos de simbolización de objetos, ideas o personas. A través de estos procesos señalamos que el conocimiento sobre las representaciones sociales se construye a partir de experiencias, informaciones, valoraciones (Jodelet, 1984), y la organización de esos conocimientos en formas de pensamiento que se reciben y transmiten por medio de la educación, la comunicación y la tradición. Asimismo, las representaciones sociales se construyen a partir de una serie de diversos materiales, como son los siguientes:

- El fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia.

Señalamos que el fondo cultural está constituido por las creencias compartidas en lo social, los valores considerados como básicos, las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad. Todo ello se materializa en las diversas instituciones sociales. De acuerdo con el autor Ibáñez (citado en Umaña), señala que “las fuentes de determinación de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno” (Umaña, 2002:33).

Entonces el fondo cultural de las representaciones sociales se transmite en determinados contextos de acuerdo a su bagaje de ideas, donde el proceso de “circulación” se brinda a través de medios institucionales, conversaciones cotidianas o medios de comunicación existentes.

- Los mecanismos de objetivación y anclaje.

Ambos son mecanismos que provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales. El primero da cuenta a la manera en cómo repercuten las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de

cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones. El segundo de ellos se refiere a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos o personas entran a formar parte de las representaciones sociales de los mismos (Umaña, 2002).

Uno de los mecanismos más importantes en la construcción de las representaciones sociales es el proceso de *objetivación*. Este término, propuesto por Moscovici (1961) se refiere a la manera en que las representaciones sociales se materializan y adquieren forma concreta a través de ideas o imágenes dentro de una sociedad. Como señala el autor, “la objetivación consiste en transformar lo abstracto en concreto, lo invisible en visible, lo incierto en familiar” (Moscovici, 1961:47). A través de este proceso da pauta a los objetos, ideas o personas de interés social, que posteriormente serán objetivados, es decir, que se presenten como algo real, evidente y/o tangible para todos los miembros de la sociedad.

La objetivación permite que las representaciones sociales sean compartidas, reconocidas o aceptadas colectivamente en una situación, en donde los medios de comunicación y las instituciones educativas juegan un papel central en este proceso, ya que contribuyen a la difusión de representaciones objetivadas que se consideran “normales” o “deseables” en la sociedad (Jodelet, 1984).

Por otro lado, hablamos de otro factor que es el proceso de *anclaje* propuesto por Moscovici, siendo un elemento significativo para integrar nuevas ideas dentro del sistema de representaciones sociales que ya han existido. Este mecanismo permite asociar lo nuevo con lo ya conocido, insertando ideas novedosas en esquemas de pensamiento que son familiares. Como señala el autor: “anclar es nombrar y clasificar, reducir lo extraño a categorías familiares” (Moscovici, 1961:52).

Entonces, podemos decir que el anclaje es interpretar lo desconocido y asociarlo con algo que resulte ser familiar, donde afirmamos lo que Umaña (2002) señala, en que el anclaje se refiere a la forma en que los saberes y las ideas sobre objetos o personas se incorporan y se asocian con representaciones sociales ya existentes.

Este mecanismo facilita la comprensión y asimilación de nuevos conocimientos del sentido común, ya que las ideas novedosas se vinculan con las representaciones previas que la sociedad ya conoce o posee, y través de este proceso las personas pueden incorporar el concepto sin tener que reestructurar completamente su sistema de pensamiento (Jodelet, 1984).

Aunque los mecanismos de objetivación y anclaje son distintos, ambos trabajan de manera complementaria para facilitar la construcción y la difusión de las representaciones sociales. La objetivación convierte las ideas abstractas en cosas tangibles, mientras que el anclaje permite que esas representaciones se integren dentro de estructuras de pensamiento ya existentes. De esta forma, la objetivación asegura la visibilidad y concreción de las representaciones, mientras que el anclaje permite la aceptación y adaptación en los aspectos culturales de la sociedad.

- El conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social.

En este factor podemos visualizar a los procesos de comunicación social como eje principal donde se origina la construcción de las representaciones sociales. En este sentido, los medios de comunicación de masas tienen un gran peso para transmitir valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas. A su vez, la comunicación interpersonal y las diversas conversaciones en las que participan todas las personas en cada día es otra modalidad de la comunicación social cuya influencia es igualmente significativa para la construcción de la misma (Umaña, 2002).

- Lo colectivo como carácter social a las representaciones.

Con base en esta característica, señalamos que las representaciones son sociales debido a que son compartidas por grupos humanos, donde el lenguaje es

compartido por diversas personas, grupos, o entidades. Por ello, lo social es una propiedad que se imprime en determinados objetos con base en la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social (Umaña, 2002).

- El papel de las representaciones sociales.

El papel que desempeñan las representaciones en la configuración de los grupos sociales las instituye como fenómenos sociales. Si bien, no se puede afirmar que un grupo es tal por el hecho de compartir determinadas representaciones sociales, si es evidente que, en ocasiones, “la denominada cultura grupal define intensamente al grupo y está vinculada no sólo con una memoria y con un lenguaje compartido, sino también con representaciones comunes” (Umaña, 2002:32-33).

El papel de las representaciones sociales es fundamental para entender la manera en que los individuos construyen los significados sobre las creencias e imágenes en torno a la realidad social que nos rodea; por lo tanto, la representación común de algo o alguien nos permite guiar la acción humana, comprender y explicar la realidad humana.

2.4 EL CARÁCTER SIMBÓLICO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Como hemos señalado en líneas anteriores, las representaciones sociales son de carácter social por la manera en que los grupos humanos comparten ciertas ideas, creencias y conocimientos en común, que da pauta para vincular un significado a algo o alguien a partir de lo que representan para lo social. Los argumentos señalados en capítulos anteriores nos explican de qué manera el pensamiento del sentido común recibe la información, y cómo todo este bagaje se transforma en un

conocimiento que incide sobre la manera de ver el mundo y del actuar de quienes pertenecen a una determinada sociedad.

El conocimiento es una de las principales funciones de las representaciones sociales, puesto que dan pauta a un sistema de referencias comunes que permiten el intercambio social, así como la transmisión y difusión del conocimiento en los grupos humanos, que permiten comprender y explicar la realidad, adquirir nuevos conocimientos e integrarlos de un modo asimilable, comprensible y coherente con los esquemas cognitivos y valores de un grupo social (Umaña, 2002). A su vez, observamos que este intercambio de información permite la creación de significados, como parte un simbolismo que se da mediante –como bien lo hemos señalado- el conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias, de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social y los sistemas cognoscitivos con una lógica.

Por ello, señalamos que esa es la esencia de las representaciones sociales, el significado que le brindamos a sujetos o cosas, como un simbolismo que da pauta para comprender y estar dentro de la sociedad, donde un lenguaje propio que se crea a través del diálogo y la comunicación entre los distintos actores que participan en lo social donde nuestros puntos de vista, la manera de hablar y relacionarnos con los demás brinda dicha importancia al papel que juega el lenguaje sobre creencias, mitos, múltiples realidades en la producción de significados sociales (Jodelet, 1984).

Entonces, la significación que añadimos a alguien o algo es un proceso colectivo construido, donde se asocian las creencias y los valores en las relaciones humanas para negociar dicho sentido. En este sentido, el carácter simbólico de las representaciones sociales no sólo radica en la asignación de significados, sino también en la manera en que estos significados organizan la experiencia y orientan las prácticas cotidianas, ya que representar no es simplemente reflejar el mundo, sino recrearlo con base en categorías sociales, afectos y valores (Moscovici, 1979).

Además, señalamos que los símbolos no únicamente son imágenes o metáforas estáticas, sino que también son vehículos de sentido que nos permiten interpretar el mundo y ubicarnos en él, generando así una red de significaciones compartidas que sustentan el orden social, que son accesibles y transmisibles para facilitar la comunicación dentro de un grupo social.

El carácter simbólico implica una carga sociocultural que se proyecta en nuestras prácticas sociales, reforzando o desafiando las normas establecidas y los roles; por ejemplo, en el caso de las representaciones sociales de género, estas adquieren un valor simbólico que estructura las relaciones entre hombres y mujeres, y que muchas veces opera de forma inconsciente pero profundamente arraigada en las dinámicas sociales, en el que el símbolo no solo representa, sino que también actúa, moldea y construye realidades.

Comprender las representaciones sociales desde su dimensión simbólica nos permite reconocer la manera en que lo social se estructura mediante los significados compartidos y nos abre la posibilidad de transformarlos al hacer visibles las tensiones, contradicciones y resistencias que emergen en torno a ellos, por lo que el carácter simbólico es una construcción dinámica, históricamente situada, que se transforma junto con las prácticas sociales y culturales de los grupos humanos.

2.5 CONCEPTUALIZACIÓN DE GÉNERO DESDE UN CONSTRUCTO SOCIAL

El concepto de género puede considerarse como un producto de la teoría de las representaciones sociales, puesto que es una construcción social para interpretar, diferenciar y/o significar lo que es lo femenino y lo que es masculino, donde el concepto de “Género” asigna un significado o símbolo a los agentes de la sociedad para entender o dar cierto sentido a cada uno de nosotros, el papel que jugamos, o en su caso, interpretar las relaciones humanas que creamos día con día.

El concepto de género fue introducido por Money y Stoller en la psicología en 1955, quienes lo definieron como algo que se adquiere a través de procesos

socializadores, donde la identidad de género se forma por la influencia que tenemos de nuestras figuras cercanas y de la socialización que se lleva a cabo en un mundo pensante en vez de depender únicamente de los datos biológicos u hormonales, por ello, decimos que el género es distinto al concepto de "sexo", ya que el sexo es heredado y el *género* se aprende culturalmente y es adquirido a través de los procesos socializadores (Bulnes, 2007).

Por ello, el género es un claro ejemplo de un modo esencial en que la realidad social se organiza, se construye, se orienta, se percibe y/o se vive, ya que autores como Fernández (2010:80) nos señala lo siguiente:

La diferencia sexual se resignifica socialmente y se expresa en un orden de género binario: masculino-femenino, dos modos de vida, dos tipos de subjetividad, de atributos eróticos, económicos, sociales, culturales, psicológicos, políticos, dos modos de sentir y de existir.

Desde las ciencias sociales, señalamos que autores como Rubín (1984) (citado en Bulnes, 2007) argumentan que las relaciones sexo-género varían según la sociedad, aunque Montecino (1997) enfatiza que "ser mujer u hombre es un constructo cultural", lo que implica que las definiciones de género varían entre culturas, además de que en muchas sociedades, las diferencias de género están asociadas con la desigualdad: "es necesario estudiar las relaciones entre hombres y mujeres desde los análisis de género, pues en la mayoría de las sociedades sus diferencias presuponen desigualdad" (1997:17). Este constructo social que la autora enfatiza, podemos observar que las oportunidades sociales han estado diferenciadas históricamente, y que, en la actualidad aún podemos ver dicho sesgo al observar la participación del hombre o mujer, ya sea en lo social, político, cultural y laboral.

Por otro lado, autores como Ortner (1972) (citado en Bulnes, 2007) señala que el concepto de género mantiene dos enfoques: lo simbólico y lo social. Argumenta que el enfoque simbólico es una parte cultural creada socialmente sobre las diferencias biológicas que diferencian al hombre de la mujer. En donde este enfoque simbólico también alude a lo que la Teoría de las Representaciones

Sociales nos hace hincapié, en la manera en que la sociedad construye su propia realidad a través de dicha asignación de significados, abordando una complejidad en esta categoría que configura los roles de las personas, puesto que desde el nacimiento las personas recibimos significados sobre qué implica ser hombre o mujer, a través de diversos agentes, donde estos significados forman un «deber ser» que condiciona las vidas y comportamientos de las personas, asignando un orden simbólico relacionado como lo es el género.

Con ello, la socialización juega un papel importante en la función del género que permite la construcción de la identidad personal y social a través de ese proceso dinámico que lo caracteriza, diferenciando a los individuos del resto, pero también conectándolos con su comunidad. Como lo señala Berger y Luckmann en 1966, las personas nacen dentro de una estructura social que les impone y/o asigna un mundo de significados y roles sociales, a través de la socialización “primaria”, ya que se crean normas y pautas sociales que determinen las conductas tanto del hombre o mujer desde edades tempranas, lo que haría aún más complejo el proceso de resistencias a los cambios en los estereotipos y roles aprendidos en la socialización “secundaria”, es decir, en años posteriores a la infancia.

Vivimos en una estructura social dinámica, aprehendida de aspectos culturales históricos con roles aprendidos desde nuestros ancestros, donde mantenemos una perspectiva real o asignada en nuestro quehacer cotidiano que se han construido las tareas que debemos llevar a cabo, según seamos hombre o mujer, como lo señala Bulnes (2007:55):

...la construcción de lo femenino y lo masculino implica que las personas reciben de la cultura una serie de significados acerca de qué es «ser hombre» y qué «ser mujer» a través de los agentes socializadores como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, etc., y que a través del discurso contribuyen a la ubicación de las personas en un orden simbólico —entendiéndolo como los significados de comportamiento humano-; en otras palabras, propician que las personas vayan tomando su lugar con respecto a la nacionalidad, la raza y el género.

Desde esta perspectiva, tanto hombres como mujeres ya tenemos un lugar asignado en la sociedad desde que nacemos, basándonos en nuestras características físicas visibles ante cada individuo.

El género es un constructo social a partir de una realidad compartida de una sociedad, en el que alberga un simbolismo que diferencia al hombre de la mujer, donde este aspecto se vuelve significativo para referirse a lo simbólico y otorgarle un sentido a nuestra realidad cotidiana; por ello, visualizamos la conceptualización de género como una manera de reproducción a través de la legitimación de mitos, roles, estereotipos o creencias con base en las diferencias físicas sexuales, y que se encuentra presente en la cultura, en las instituciones, en las relaciones humanas y en cada contexto social a través del tiempo para asumir papeles de lo que es “ser mujer” o “ser hombre”. Por ello, retomamos lo que Fernández (2010:80) señala:

El orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad —definida históricamente— se expresa a través del género. En este caso se hace referencia a una construcción simbólica que integra los atributos asignados a las personas a partir de su sexo.

Entonces, el concepto de género permite las asignaciones y expectativas sociales y/o culturales con base en las actividades, papeles, roles, quehaceres de las mujeres y hombres.

2.6 LA NOCIÓN SOCIAL DE LO FEMENINO Y MASCULINO

Como bien señalamos en el tema anterior, el género es un constructo social que comprende las expectativas culturales asociadas al papel de lo femenino y masculino donde se atribuyen actividades específicas con base en un orden simbólico.

Este tema abarca un estudio de género que visualiza y comprende la práctica social del hombre al estar inmerso en un contexto laboral no común, según el

discurso y el simbolismo compartido en la sociedad. Enfatizamos el papel que juega el hombre en los ámbitos escolares educativos de preescolar, donde analizamos a esta población de forma subjetiva, quienes alteran nuestra realidad social que culturalmente se ha construido al llevar a cabo un rol no acorde a lo que “debería hacer”, según el significado atribuido de los agentes sociales y que, aunque la mujer no prevalece en su totalidad en este trabajo de investigación, es importante conocer el papel de “debería llevar a cabo” para comprender en dónde están inmersos, cuáles son las actividades que deben poner en práctica con base en esta categoría de género. Por ello, autores como Fernández (2010:80-81) nos dice que la noción de lo femenino se deriva de la siguiente idea:

...lo femenino va vinculado a dulzura, delicadeza, al cuidado, a ser más para los otros que para sí, al lugar de la emoción, de los afectos, de los sentimientos, de la intuición. Lo femenino es atribuido predominantemente a las mujeres, las cuales, en cumplimiento del “mandato cultural”, deben asumir el papel de madre-esposa-ama de casa, liderar una familia y ser su pilar emocional.

Esta noción no es ajena a los aspectos culturales que dominan nuestra manera de ser, de pensar, de actuar, del hacer en el mundo, sino que es un constructo social e histórico que vincula la percepción subjetiva de las actividades, de los límites propios o el mismo sentido de actual.

Por otro lado, Fernández (2010:81) señala otro constructo social como lo es la masculinidad:

Lo masculino se articula alrededor de la virilidad... La perfección, la eficacia, la excelencia, el éxito, la razón, la capacidad para emprender, dominar, competir son los atributos psicológicos expresados en papeles instrumentales que se asocian a la masculinidad. Es éste el lugar de la cognición, del intelecto, del saber, de la cultura, del poder, la solvencia económica y la capacidad resolutive en el ámbito público. Se excluye de aquí cualquier noción asociada a los afectos, la intuición o la emoción; en cambio es la fuerza y la agresividad física y psíquica, dada en el dominio de lo físico y en el control de los sentimientos, de la sensibilidad, de la vulnerabilidad y en la búsqueda de la autonomía, la independencia, la decisión y seguridad emocional.

Con base en estas dos nociones, podemos observar la manera en que el género se encarga de instrumentar a los agentes que integramos la sociedad para desarrollar un papel o una función, según nuestra condición o idea que recae en la noción de lo femenino y masculino, ya que la idea de lo masculino se vincula con el desempeñarse en la vida pública para demostrar su eficacia, excelencia o racionalidad (Fernández, 2010). Mientras que la noción de lo femenino se relaciona con el ámbito privado, es decir, desempeñar su función en lo familiar, en lo doméstico y el afecto en el cual han sido “destinadas” según Fernández (2010).

Bajo el panorama de esta realidad social nos basamos en el papel y funciones que tanto hombres como mujeres asumimos en la sociedad, en la cual estamos destinados a hacer con base en nuestras creencias y vivencias culturales que han trascendido históricamente.

El papel del hombre que juega en el ámbito de preescolar señala un conjunto de ideas diferentes, como un tipo de alteración de la realidad que la noción del sentido común ha construido socialmente bajo la noción de la teoría de las representaciones sociales.

2.7 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO: MODALIDADES DE SER

Las prácticas sociales que se han ejercido históricamente, nos muestran que las representaciones sociales han estado presentes e inmersas en las relaciones humanas, de manera que asumimos funciones o pertenecemos a un grupo, con base al significado que la misma sociedad atribuye a los agentes.

Como bien sabemos, la participación del hombre en el ámbito laboral de educación preescolar es prácticamente nula, puesto que existe ese predominio femenino en este campo, en un espacio que coadyuva en la formación inicial de la sociedad que ha sido guiado por mujeres a lo largo de décadas, y que, al ingresar un varón en este contexto rompe un patrón que ha sido visualizado históricamente,

surgiendo una ruptura en el ejercicio de las prácticas sociales que hemos delegado a hombres y mujeres, y surge una "...descomposición del orden conceptual predominante para recomponerlo en un nuevo pensamiento, una actitud diferente, una nueva interpretación de la realidad y diferentes prácticas individuales y sociales" (Corres, 2010:114).

Señalamos que las diferencias de género han sido históricamente utilizadas como justificación para la dominación, principalmente por parte de los hombres hacia las mujeres. Se menciona que la "expresión de las diferencias en la especie humana ha servido como justificación para ejercer dominación" (Corres, 2010), un punto que resalta la necesidad de cambiar el panorama que propicia la desigualdad social.

Con ello, observamos que los estudios de lo femenino y masculino que han estado arrastrando desde décadas atrás se han de modificar para visualizar el papel del hombre con una perspectiva distinta y recomponerla a un nuevo pensamiento social, puesto que las prácticas laborales en donde se inserta el hombre han sido modificadas a través de los años, como lo es, la inserción del hombre en educación preescolar. A su vez, consideramos que el contexto del educador masculino en la educación preescolar puede desempeñar un rol crucial al desafiar los estereotipos de género, como se menciona en el texto, la idea de que "la diferencia sexual se hace obra, acción, en la individualidad y en la sociedad" (Corres, 2010), ya que el educador masculino tiene la posibilidad de representar un tipo de masculinidad distinta a la que históricamente se ha asociado con el poder y las prácticas sociales.

Por otro lado, podemos observar que la inserción del hombre en educación preescolar puede resultar fructífera, favorable y significativa para generar un cambio de panorama y formación a través de la empatía, el cuidado y la colaboración, puesto que el educador puede ofrecer modelos positivos a los niños y niñas sobre lo que significa ser hombre, promoviendo una masculinidad más inclusiva, además de convencer a la misma sociedad que su acción en los alumnos no es violenta o exclusiva, sino que busca que el hombre y mujer mantengan las mismas oportunidades en distintos ámbitos, de influir en los valores de los niños y niñas

desde su rol en la educación preescolar al participar activamente en la construcción de identidades más equitativas, en el que puede contribuir a la modificación de los estereotipos de género, fomentando una visión más justa y democrática de las relaciones humanas.

Como el texto señala, "la revolución de pensamiento" es necesaria para que los individuos reconozcan que el poder se entiende como posibilidad de ser y no como dominio entre los seres humanos (Corres, 2010), ya que el educador masculino puede representar esta nueva forma de poder, no como un acto de dominación, sino como una oportunidad para el desarrollo conjunto de todos los niños, independientemente de su género, eliminando las brechas existentes entre las funciones asumidas que corresponden al lugar que se nos asigna según la época y la cultura de la sociedad, donde se valore la diversidad y promueva la inclusión desde las primeras etapas de la vida.

Una reflexión importante sobre la exclusión, que la autora señala "pareciera ser que no existe un lugar para cada quien en el mundo, y la frase que define nuestro estar en él es: 'tú o yo'" (Corres, 2010:132) Esto resalta la importancia del papel del educador masculino de preescolar al insertarse en un papel diferente a su género que la sociedad ha impuesto, donde el educador atraviesa esa resistencia de aceptación para asegurar o ganar un respeto hacia su persona por la diferencia que está creando sobre esta "alteridad" que ha sido amenazada desde involucrarse en el ámbito de preescolar.

En relación con esto, el educador puede desempeñar un papel importante en la "denuncia e impedir una verdadera re-evolución" que desafíe los estereotipos de género y promueva nuevas formas de interactuar basadas en el respeto mutuo. "Si queremos transformar nuestras sociedades, los cambios no deberán ser únicamente de personas, sino de estilos, de valores, de pensamientos, de trato con una misma y con los demás" (Corres, 2010:141). Por ello, se considera que la inserción del educador masculino en el contexto de preescolar tiene un rol clave en la transformación de las estructuras de poder y las identidades de género al cuestionar y desafiar los estereotipos tradicionales, aunque puede ser favorable

para contribuir a un cambio de mentalidad y valores que promueva la equidad, el respeto y la inclusión, ayudando a los niños y niñas a desarrollarse en un entorno más justo y abierto a la diversidad.

Finalmente, se destaca un punto significativo al redactar estas líneas, donde señalamos que, aunque la participación del hombre predomina en gran parte el campo laboral, se ha comprobado que en el ámbito educativo de nivel preescolar existe ese hueco, ya que existe un porcentaje por debajo de la media de docentes que se dedican en esta noble labor, o al menos, en el Estado de Tlaxcala los estudios lo muestran, sin duda, este es un elemento importante de reflexión, ya que la intervención de la mujer en preescolar siempre ha existido, a pesar de las limitaciones laborales que ha tenido, y que, aunque el hombre ha mantenido ciertas “ventajas” laborales, no se ha visto la participación de ellos en este nivel educativo por décadas, ya sea por la existencia de estereotipos, problemas, elecciones personales, expectativas o cultura.

2.8 LA PERSPECTIVA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO MARCO DE REFERENCIA PARA COMPRENDER LA FIGURA DEL EDUCADOR MASCULINO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Debido al gran impacto de este término en la sociología desde su inicio hasta la actualidad, se replantea la teoría de las representaciones sociales para la comprensión de la naturaleza en que los individuos se comportan, se comunican y estipulan un significado respecto a objetos o situaciones específicas. Cabe resaltar que dichos significados no son los mismos para todos los objetos e individuos, al igual que no son permanentes, ya que como lo menciona Jodelet: “Los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico” (1984:470). Es decir, nuestro mundo es dinámico y cambiante.

Esta precisión del autor Jodelet nos permite enmarcar a los sujetos que constituyen el tema de estudio siendo éstos los principales individuos a quienes la sociedad ha asignado un significado sobre su tarea profesional, ya que son docentes masculinos que se encuentran laborando en las distintas escuelas públicas o privadas que ofrecen la educación preescolar, ya sea dentro o fuera del Estado de Tlaxcala.

Hemos observado que no es común para los educadores del género masculino trabajar en dicho contexto, siendo el género femenino el que ha desarrollado esta actividad educativa desde los inicios de este nivel en el año 1881 y hasta la actualidad. Ellas han sustituido el vínculo materno del infante. Dada esta situación, la sociedad interpreta la inserción del educador como algo “anormal” tal y como lo señala Palencia (2000). Esta asignación de significados se reproduce en una interacción diaria en los contextos en los que se encuentran los diferentes educadores, mediante las relaciones interpersonales que se generan. Para aclarar el término de “anormales”, el autor Palencia en los resultados de su investigación señala a los educadores como personas que no es común observar dentro de una organización educativa a los mismos, ya que socialmente hemos asignado que al género masculino las distintas profesiones a las que deberían ingresar y ejercer, siendo una ingeniería o medicina, por ejemplo.

Ahora bien, definimos el término de las representaciones sociales para comprender la manera en que al educador lo han concebido socialmente. Piñero señala esta teoría como:

...una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas (2008:4).

Por lo tanto, el tipo de pensamiento social hacia la figura del educador masculino es construido; es un tipo de conocimiento que ha estado en construcción por medio del

lenguaje y por un conjunto de personas en el que dicho conocimiento proviene del sentido común:

La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:17-18).

El pensamiento social es uno de los factores del ser humano que le permiten accionar y responder a cualquier situación, personas, objeto, entre otros; al igual, el educador masculino no sería ajeno a esta situación, ya que dicho docente al estar inmerso en el ámbito educativo de preescolar -y por el único hecho de pertenecer al género masculino-, es tratado de diferente manera por los distintos actores que integran a las instituciones educativas, ya sea el personal directivo, administrativo y/o docente, aunque también se vea reflejada en los padres de familia y en general. Por ello, resulta interesante indagar desde esta perspectiva y sobre la manera en que son tratados estos educadores de preescolar, lo cual posibilita la reflexión sobre ciertos estereotipos y la manera en que se interrelacionan con sus pares debido a procesos de estigmatización.

Con esto, reafirmamos lo que Jodelet (1984:472), señala sobre esta teoría utilizada: "...es un instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirnos ante él e incluso, para asignarle un lugar en la sociedad" donde la manera en que observamos y tratamos a las personas, parte del factor que es el "pensamiento social".

Asimismo, destacamos que las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social:

Las representaciones sociales (RS) sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común (Umaña, 2002:11).

La manera en que es observado y tratado el educador masculino de preescolar no es reciente, sino que ha trascendido de generación en generación, en el que este pensamiento social se ha vuelto un tipo de conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, ideales y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación, cultura y la comunicación social (Jodelet, 1984).

Dicho conocimiento también surge de los esquemas culturales que socialmente se han conformado y establecido, en el que creemos que se debe asignar un papel tanto al hombre como a la mujer para formalizarse académicamente en las diferentes profesiones, trabajos, tareas, etc., por esta razón, el ingreso de varones como docentes en el nivel preescolar ha generado que su presencia sea mal observada, o como bien le llaman “anormales”, siendo la excepción de la regla, en el que influyen los procesos comunicativos. Este proceso en el que el lenguaje construido es el principal factor que interviene para generar el discurso que emana el pensamiento social e individual y la creencia que se ha mantenido sobre los roles de género bajo la acción cotidiana. Por lo tanto, señalamos que la representación:

Constituye sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Umaña, 2002:11).

Esta precisión de Umaña, no permite destacar que el rol del educador o educadora en el nivel de Preescolar ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos, en coherencia con la política de infancia que se tenga, en donde independientemente de su género, ambos seres se encuentren centrados en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho con un enfoque de atención integral (educación, salud y protección) en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica que posibilite el desarrollo

de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas (Zapata y Ceballos, 2010); así como el desarrollo de habilidades para la vida a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables de un desarrollo integral.

2.9 LOS FUNDAMENTOS DEL EJERCICIO DOCENTE Y SU INTERRELACIÓN CON LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

La práctica docente es el principal factor que detona la función docente, en la que las educadoras y educadores masculinos, así como directivos y alumnado juegan un papel principal para detonarla, y que, en ella, se construye el conocimiento para generar aprendizajes y darle un sentido a la misma. Cada educador define la práctica docente desde su realidad, desde los marcos de referencia, ya sean teóricos, prácticos y/o metodológicos que den cuenta de la significación de la misma.

Al igual, el ejercicio docente se refiere a todas aquellas actividades que realiza el educador masculino dentro y fuera del aula, es su accionar, es la función que desempeña durante una jornada laboral, además son las relaciones que establece con su entorno que resultan ser parte de su cotidianidad en el ámbito educativo. Este accionar permite generar imágenes a la sociedad, aquella representación que el educador crea durante la interacción con alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo y comunidad. Con ello, definimos a la práctica docente de la siguiente manera:

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999:21).

Con base en este postulado, señalamos a la práctica docente como una praxis social ejercida, ya que hablamos de una acción en constante construcción a través de la experiencia vivida y de la interacción con los agentes educativos, puesto que, al hablar de la práctica docente, es necesario considerar que se trata de un concepto amplio y complejo que se constituye en torno al ejercicio de los educadores y las interacciones con el otro. La práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos.

Señalamos que cada práctica es influida por los diferentes significados que los educadores han construido sobre ella, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan; así cada maestro es diferente en su práctica profesional. Toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas (Mercado y Rockwell, 1988).

Bajo este postulado, lo relacionamos con las representaciones sociales, en la manera en que el educador masculino aprehende todos estos elementos para difundir una imagen y una postura; como Jodelet, quien alude a este concepto de la siguiente manera:

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1984:472).

Dentro del ámbito laboral educativo las educadoras como los educadores masculinos propician su propia práctica docente, con base en sus conocimientos,

referentes, valores, habilidades, aptitudes, etc., aunque es importante destacar que no todas las prácticas educativas significan o son la misma por todos docentes, al igual que no es la misma imagen que proyecta un educador y otro, puesto que “los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico” (Jodelet, 1984:470). Entonces, afirmamos que los educadores tienen sus prácticas docentes con acciones propias, en la que interviene –también– su carácter, sentimientos, pensamiento y la historia de vida, debido a la biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente (Mercado y Rockwell, 1988).

Con base en lo anterior, observamos una riqueza en la práctica docente, no únicamente en el accionar del educador dentro del aula, sino que también la esencia que él transmite a través de las interacciones con los diferentes agentes (alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo y comunidad), la imagen proyectada hacia la sociedad por medio de su comportamiento único con amabilidad, educación y cortesía, en la que se involucran los sentimientos y la historia de vida, así como los procesos por los cuales pasa para lograr metas educativas y generar ambientes de aprendizaje, lo que le permite reflexionar en su accionar. Por ello, vamos a observar las dimensiones en las que se divide el ejercicio docente para su conocimiento, comprensión, identificando lo compleja y amplia que podría llegar a ser, al igual para comprender su significado, construcción y todo lo que implica.

Comenzamos con la *dimensión personal*, donde el educador es –ante todo– un ser humano, por tanto, el ejercicio docente es una práctica humana. “El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones” (Fierro et al., 1999:29), pues en ella, el maestro va mostrando sus visiones del mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas, el conocimiento y la manera de guiar las situaciones de enseñanza, en la que todo ello constituye una experiencia formativa. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

Esta dimensión nos permite entender que en la práctica docente influyen las características individuales y la personalidad; el educador tiene ideales y estos son proyectados en los diferentes agentes con los que interacciona en su cotidianidad. Podríamos decir que esta dimensión también alude a la dimensión de contexto de las *representaciones sociales*, quien Jodelet la define de la siguiente manera: “el sujeto se halla en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece entonces como un caso de la cognición social, tal como es abordada por la psicología social” (Jodelet, 1984:479).

Ahora bien, la *dimensión institucional*, visualiza a la Escuela como una organización compleja donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (Fierro et al., 1999:30).

La realidad social de la escuela se fragmenta y dispersa en una mirada de encuentros y relaciones interpersonales; por ello, esta dimensión permite ver a la organización escolar como un eje importante en la práctica docente, ya que en esta se despliegan las interacciones que se establecen entre compañeros de trabajo, puesto que a la organización la contemplamos como un todo, donde tienen una influencia de creencias asentadas sobre las posibilidades educativas de determinados alumnos, se comparten distintos significados en torno a los sucesos y entre los compañeros de trabajo, se observan las relaciones de poder, los conflictos entre los grupos por mantener unos intereses sobre otros, los roles, sus rituales, así como la conformación de una cultura propia que caracterice a una escuela de otra por tener distintas realidades. Por ello, señalamos que, dentro de las organizaciones, las situaciones y relaciones no están dadas, sino que están en constante construcción y transformación a partir de lo que tienen y los actores que la componen, dicha construcción es a partir de diferentes formas que son variadas,

que interpretan lo que sucede dentro de un mismo contexto y dan sentido al mismo (Jodelet, 1984).

Pasamos a la *dimensión interpersonal*, esta dimensión que es la más importante, ya que en ella podemos visualizar a la práctica docente a partir de lo que hemos descrito en líneas anteriores, al igual que fundamenta la información que deseamos investigar y adquirir de nuestros informantes clave. Ahora bien, la dimensión interpersonal dentro de la práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo, como son los alumnos, docentes, directores, padres de familia y comunidad. En esta perspectiva, los autores como Fierro, ven estas relaciones de la siguiente manera:

Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999:31).

Estas relaciones forman parte de la identidad docente y conforman la práctica educativa; a su vez, son constituyentes de la primera óptica de nuestra teoría adscrita, puesto que en las relaciones establecidas se pone en juego las creencias y realidades que la sociedad tiene a partir de la historia. De acuerdo a Jodelet, veamos la manera en que las dimensiones construyen nuestra representación, ya que dentro de la dimensión de pertenencia el sujeto es observado como un sujeto social, en el que “hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad” (Jodelet, 1984:479).

Aunado a lo anterior, visualizamos que las relaciones interpersonales que se generan dentro o fuera de la organización escolar son distintas de un agente a otro, debido a la proyección de valores, ya que el vínculo crear es diferente debido al clima que establece el educador como autor principal de éste. Además, esta teoría considera al sujeto como un productor de sentido (Jodelet, 1984), que expresa en

su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social y que, por ello, determine las expresiones que se den en un determinado contexto.

Por otra parte, señalamos a la *dimensión social*, en la que Fierro y demás autores mencionan lo siguiente:

Es el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo, cuyos destinatarios son diversos sectores sociales. Se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999:33).

En esta dimensión, se presenta el conjunto de decisiones que se toman dentro y fuera de la organización escolar, y alude a las prácticas de los educadores; dichas prácticas que establece una diversidad de condiciones políticas, culturales, sociales y económicas que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar y que se convierte en un espacio donde entra en juego la igualdad en los espacios educativos, que, aunque exista una montaña de condiciones de diversa índole, el educador y la organización escolar sean los promotores y encargados de brindar las mismas oportunidades para todos sin excepción alguna.

Finalmente, pasamos a la *dimensión didáctica*, una de las más importantes en la práctica docente, pues el educador juega el rol principal para guiar la construcción de los conocimientos en sus educandos, en donde a través de su intervención facilite los aprendizajes. Por ello, Fierro menciona lo siguiente:

La dimensión didáctica se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Fierro et al., 1999:34).

En este sentido, la función del profesor conlleva a una toma de decisiones en una situación didáctica para generar espacios de enseñanza, y las situaciones que se

presentan deben ser resueltas en referencia a las particularidades propias del escenario en el que enseñan.

Bajo la presentación de las dimensiones que constituyen a la práctica docente, ampliamos nuestro panorama para comprender el significado y las implicaciones de la misma, en la que observamos la tarea y el papel del educador para fundamentar su accionar en lo educativo como en lo social; a su vez, visualizamos estos marcos de aprehensión para el lector, que permiten comprender la realidad en la que nos encontramos situados y contextualizarlo en torno a esta teoría a través de una mirada interpretativa.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En este apartado haremos una reflexión acerca de los fundamentos principales de la investigación cualitativa con el propósito de ir reconociendo aquellos elementos metodológicos que nos permitan guiar el trabajo de investigación a realizar para acercarnos a la exploración de las narrativas construidas por los educadores masculinos que egresaron de la Escuela Normal del Estado de Tlaxcala y, quienes a lo largo de su trayectoria dentro del nivel educativo, han construido experiencias y percepciones respecto de lo que representa para ellos, ser educador en un medio, tipificado por la sociedad como predominantemente ocupado por profesionales mujeres.

La apertura de la metodología y su importancia en la ciencia surge a partir del siglo XIX y XX dentro del campo de las Ciencias Sociales, en la que se caracteriza como una serie de pasos que permite constituir un tipo de conocimiento sobre un objeto de estudio específico, en relación a sucesos que detonen de la interacción social humana (Taylor y Bogdan, 1998). A su vez, la metodología busca respuestas para la comprensión del objeto de estudio, mediante la investigación que se realice, siendo de índole cualitativo o cuantitativo, según sea el paradigma pertinente a elegir.

Partir de este enfoque de investigación cualitativa nos brinda muchas posibilidades adentrarnos en la subjetividad de los educadores y comprender, junto con ellos, los procesos a través de los cuales definen y dan sentido a los roles desempeñados en torno al cuidado de los niños, así como los desafíos a los que se enfrentan en su vida cotidiana para ser aceptados y reconocidos como profesionales competentes que pueden aportarle a la educación sin ser estigmatizados por el simple hecho de ser hombres.

De esta forma, buscamos entender, a través de ellos, la manera en que la sociedad percibe su práctica docente como educadores masculinos a través de las

narrativas desarrolladas por los mismos educadores, para adentrarnos a su realidad considerando que la pertinencia de trabajar con este enfoque, ya que nos brinda muchas herramientas para dar cabida al sentido y significado construido por los educadores en un momento en donde, en profesiones como ésta, empiezan a desdibujarse los estereotipos asignados por la sociedad, dándose apertura para elegir estudiar y desarrollarse en el campo profesional independientemente de ser hombre o mujer, tal es el caso de la profesión en educación preescolar, en la cual se observa cada vez más la participación de hombres haciéndose a un lado el mito de la madre jardinera. Por ello, comenzamos comprendiendo este paradigma, no olvidando que la vida es subjetiva, que contribuye a reproducir el contexto de interacción que deseamos investigar (González, 2014).

Cabe señalar que la apertura de la metodología y su importancia en las ciencias sociales y el campo de la educación radica en que nos brinda una serie de pasos que permiten constituir un tipo de conocimiento sobre un objeto de estudio específico, en relación a sucesos que detonen de la interacción social humana (Taylor y Bogdan, 1998). Por lo que el conocimiento producido por los actores sociales en su interacción y relaciones cotidianas es justamente el punto de partida para iniciar nuestra inmersión en el campo y colocarnos frente a los docentes educadores de preescolar en una perspectiva de respeto, empatía y reconocimiento hacia su trabajo, además de indagar en lo que perciben en su cotidianidad; buscando encontrar respuestas a partir de la interpretación y comprensión construidas por ellos mismos.

De esta forma, consideramos que la metodología cualitativa es un referente importante para nuestro estudio en la medida en que produce datos descriptivos a través del significado que las personas, en sociedad, le damos a un objeto o sujeto de estudio, ya que trata de adentrarse a las realidades a investigar, a la estructura social que da por hecho los comportamientos y manifestaciones de las personas, al transmitir experiencias, historias de vida, interacciones o anécdotas que generan particularidades acordes al tema de investigación (Flick, 2015). Este planteamiento es importante en el sentido que esta mirada naturalista y comprensiva de la realidad

nos permite explorar y profundizar en lo que los educadores piensan acerca de lo que la comunidad, padres de familia y compañeros de trabajo piensan y dicen para construir su percepción sobre la forma en que se insertan a la práctica docentes los educadores masculinos de preescolar.

El actor central de esta investigación son los educadores masculinos insertos en escuelas de educación preescolar ya sea de carácter urbano o rural. Las prácticas sociales y educativas son fundamentales para analizar hasta dónde las percepciones y narrativas construidas por éstos es compartida o presenta particularidades propias del entorno cultural en el que se encuentran los docentes. Por lo que se trata de recabar información mediante la indagación profunda en los sujetos focalizados, es decir, los educadores que se encuentran laborando frente a grupo, como principales informantes de este trabajo de investigación; aunque, sean pertenecientes a distintos escenarios educativos, todos mantienen su similitud, que es corresponder a una organización de carácter público. Por ello, nos va a permitir ingresar al mundo de los informantes mediante una serie de pasos para conocer lo que piensan y sienten, a través de la narrativa de cada uno de los educadores masculinos, sobre lo que dicen y/o muestran mediante la conducta humana.

Aunado a esta intención de reconocer el conocimiento producido por los actores sociales y educativos en su vida cotidiana, la investigación cualitativa se caracteriza por tener un carácter flexible y holístico para la obtención de datos y respuestas acerca de la realidad, por lo que es importante destacar que es el propio investigador o investigadora quien le da sentido a la metodología descansando en éste la responsabilidad, compromiso y ética para construir una ruta de aproximación a la realidad considerando siempre una actitud reflexiva, empática y de respeto hacia sus informantes (Taylor y Bogdan, 1998). En este sentido, como bien señala Flick (2015) el investigador asume roles de observador interesado, atento y responsable de las perspectivas sociales, prácticas y conocimiento cotidiano, como lo señala.

Es importante destacar que la investigación cualitativa es una actividad reflexiva y al mismo tiempo práctica que deviene en una serie de procedimientos

que ayudan al investigador o investigadora a observar los procesos a través de los cuales, en un espacio y tiempo, los actores sociales construyen y reconstruyen sus conocimientos y sus prácticas cotidianas, en aras de comprender el escenario actual y real del objeto de estudio. Por ejemplo, Denzin y Lincoln, (2005:3) definen a la investigación cualitativa como:

(...) una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas las notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas (citado en Flick, 2015:20).

Bajo esta premisa, nos centramos como investigadores e investigadoras en un mundo totalmente dinámico y cambiante, que contempla su realidad de una forma subjetiva, dicha realidad que es modificada a través del tiempo y/o es susceptible de diferente manera en otros contextos.

Nos introducimos, como señala Palencia (2000), en el mundo de nuestros informantes para conocer y comprender la forma en que la sociedad ha otorgado un significado al ejercicio docente de los educadores varones, debido a la deficiente participación del género masculino en el ámbito laboral, y que socialmente se han observado como “anormales”.

En la medida en que la investigación cualitativa tiene un enfoque interpretativo, buscamos poner todo nuestro esfuerzo en construir evidencia empírica colocando la atención en los significados construidos por los educadores y reconociendo de éstos su enorme capacidad reflexiva y narrativa para nombrar su realidad. Es justamente la subjetividad la que permite enriquecer nuestra intención investigativa, ya que lo que buscamos es comprender la manera en que los

educadores masculinos son percibidos socialmente bajo la narrativa que ellos mismos nos generen mediante el diálogo establecido de informante-entrevistador, y así, reafirmamos lo que Taylor y Bogdan nos señalan: “La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (1998:20).

A partir de lo expuesto en las líneas anteriores consideramos que los siguientes criterios que se exponen son fundamentales para orientar nuestro trabajo de investigación y que a la luz de lo que proponen Taylor y Bogdan (1998) servirán de base para aproximarnos a la realidad construida por los educadores en cuestión.

En primer lugar, el reconocer que la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, como lo señalan Taylor y Bogdan (1998), lo que quiere decir que el investigador o investigadora parte de la observación particular y situada del objeto de estudio buscando con ello identificar rasgos, características o patrones en común que le permitan realizar generalizaciones, considerando las particularidades del fenómeno de manera situada temporal y espacialmente.

Otro criterio a considerar en la investigación cualitativa es su naturaleza holística, lo que quiere decir que el proceso no es lineal, puesto que mantiene esa flexibilidad de modificar ciertos datos y/o agregar más en el momento que consideremos pertinente, con la finalidad de que abone la información a nuestra investigación.

Por otro lado, la investigación cualitativa permite que los investigadores cualitativos se relacionen con sus informantes (educadores masculinos que se encuentran frente a grupo) de manera natural, es decir, no crear una relación mecanizada durante la aplicación de las técnicas o en la que se cuestione para obtener datos, sino que es abierta, que permite el diálogo y logren crear un vínculo de confianza.

Otro de los criterios es que los investigadores cualitativos son objetivos, pues el diseño de los instrumentos de investigación permite aterrizar en la información

que se desea obtener y centrarse en lo que desean alcanzar, sin ampliar el camino. Además de que los instrumentos permiten comprender la realidad de los informantes, es decir, la naturaleza de lo que viven a diario en su práctica docente y la manera en que se interrelacionan con los demás que le ha generado cierta dificultad y/o problemas como parte de su cotidianidad. Bajo los instrumentos, recolectamos datos precisos, aunque, bien es cierto que toda la información es valiosa en la investigación cualitativa, puesto que de un dato podemos ampliar el panorama hacia otro y dar pauta a otra investigación, o en su caso, profundizar con más amplitud.

Como quinta característica del paradigma cualitativo es que, para esta investigación, todo su entorno es un tema de investigación, encontrar un porqué y cómo de los sucesos que se encuentran a nuestro alrededor, y en todo ello podemos profundizar a través de la riqueza que la misma metodología nos proporciona al estar inmersos en su proceso.

Otro punto de vista de la investigación cualitativa es la mirada humanista que mantiene, puesto que aprendemos y comprendemos de la vida interior de la persona que participa en dicha investigación, sin generar especulaciones de la información recolectada de nuestros informantes que son los educadores masculinos. Cabe resaltar que cuando los docentes nos proporcionen información confidencial será importante guardar el anonimato, pues así generamos un vínculo de confianza en el que puedan expresarse y proteger la información en esta investigación.

Otra perspectiva de este paradigma es que la metodología cualitativa es empírica, debido a que se recolectan datos reales de lo que las personas hacen y piensan en la vida cotidiana y con ello generen una representación social en torno a los educadores en el papel inverso a lo que socialmente hemos visualizado en la cotidianidad en el preescolar.

Aunado a todo lo que hemos mencionado en estas líneas, podemos señalar que el paradigma cualitativo es un tipo de investigación de la rama de las Ciencias Sociales, que atraviesa una serie de pasos teóricos y epistemológicos como ruta única para centrarse en la perspectiva de las personas con mirada plural, que

permite profundizar en distintos elementos de la cotidianidad de nuestros informantes clave, lo que coadyuva a llegar a un tipo de conocimiento sobre la manera en que se percibe el ejercicio docente del educador masculino y la subjetividad social en la asignación de los roles de género.

Para finalizar, es importante destacar que el investigador debe dejar a un lado todo lo subjetivo para evitar que haya un sesgo en la investigación, es decir, dejar a un lado las especulaciones, ya que no debe de intervenir en lo que dice y piensa sobre lo que pasa dentro del contexto real del educador con la finalidad de ver más allá de su propia realidad. Además, es importante que el investigador al adentrarse a las diferentes organizaciones escolares vaya sin algún supuesto, pensando en los estereotipos o estigmas que ha escuchado de lo que se encuentra investigando, esto para poder conocer a profundidad las representaciones sociales que se han construido de los informantes a través de su narrativa, y que ellos, como informantes principales, nos estipularon mediante sus propias palabras.

3.2 METÓDO DE INVESTIGACIÓN

Los educadores varones egresados de la Escuela Normal Preescolar de Tlaxcala que se encuentran laborando en un jardín de niños son un conjunto de sujetos que mantienen una acción en común, que, a pesar de desempeñarse en diferentes escuelas públicas o privadas, todos atienden a infantes que oscilan entre los 3 a 5 años de edad, lo que permite caracterizarlos a todos como un *sistema acotado* (Stake, 2007), al igual los podemos considerar como “algo específico, algo complejo en funcionamiento” y/o como un *caso único* (Stake, 2007:17). Por ello, elegimos al “Estudio de Caso” como el método cualitativo más pertinente, óptimo y eficaz para atender esta situación problemática que en capítulos anteriores ya se mencionó, siendo el foco de nuestro estudio cualitativo las representaciones sociales del ejercicio docente a través de las narrativas de los educadores masculinos.

Consideramos que los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados; y que, por lo tanto, las técnicas cualitativas buscan lo siguiente:

- Reconstruir los conceptos y acciones de la situación estudiada.
- Describir y comprender los medios detallados.
- Conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje.
- Recurre a descripciones en profundidad a través del informe.
- El análisis de los datos desentraña las estructuras de significación, donde determina su campo social y su alcance.

A partir de estos elementos, reafirmamos la selección del método Estudio de Caso, ya que éste nos permite la investigación a profundidad sobre un objeto, donde la aplicación de las técnicas apropiadas en el mismo, podrán obtener información necesaria y abundante sobre lo que la sociedad piensa del quehacer docente de los educadores. Asimismo, el diálogo juega un papel importante en este proceso, puesto que a través de este intercambio de palabras que se tendrá, vamos recolectando y entrañando datos adecuados y relativos en torno a nuestro tema de investigación.

3.3 ESTUDIO DE CASO

Proseguimos a describir el método del “Estudio de Caso” para su comprensión del mismo, así como la manera en que esta serie de pasos nos guía para la recolección de información y cómo estos datos son de utilidad para comprender la realidad subjetiva en torno a la percepción del papel del educador masculino en la sociedad. Por ello, lo definimos de la siguiente manera:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (Simons, 2011:42).

Por lo tanto, esta investigación requiere de una tarea ardua y compleja, puesto que la información debe ser lo más detallada posible, profunda y centrada en un contexto real, dando pauta a una buena comprensión de los lectores sobre la percepción social de los educadores; además, rescatamos la narrativa de nuestros informantes como una herramienta vital que coadyuva a que la información sea precisa y entraña. Además, destacamos que el estudio de caso no puede ser un método en profundidad sin la indagación de lo que postulan los educadores, lo cual García Jiménez, señala a este método como un “Proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (1991:67; citado en Simons, 2011:24).

Cabe destacar que este método de investigación es oportuno para alcanzar nuestro objetivo que guía este trabajo, así como dar respuesta a preguntas que nos hemos planteado al dar un seguimiento a este proceso de investigación, ya que bajo la literatura revisada, se observa una escasa información sobre la representación social que el educador representa al estar inmerso en un contexto educativo de infantes, y el por qué se encuentra en dichas organizaciones escolares, siendo -probablemente- escenarios “ajenos” a las tareas que al varón le correspondería realizar en la cotidianidad. Por ello, este método nos permitirá comprender la complejidad que conlleva su labor en la sociedad, así como dar respuesta a la manera en cómo se percibe, por lo tanto, los estudios de caso son “la estrategia preferida cuando se planteen las preguntas de “cómo y por qué”, cuando el investigador tenga poco control sobre los sucesos y cuando la atención se centre

en un fenómeno actual en un contexto real” (Yin, 1994:1; citado en Simons, 2011:50).

A diferencia de la gran cantidad de educadoras que se encuentran laborando en el Estado de Tlaxcala o que han egresado de la Escuela Normal Preescolar del Estado, los varones son una mínima cantidad que trabajan con infantes, no siendo un caso común puesto que modifica la construcción social al asignar un papel a la mujer sobre el reemplazo del vínculo materno que desde su nacimiento del infante se ha creado. Por ello, consideramos pertinente estudiar este escenario, para posteriormente dar respuesta a las preguntas planteadas a través del informe final, de manera clara y profunda que este método cualitativo nos permite.

Al ocupar al *estudio de caso*, entonces daremos pauta a generar un informe, donde la narrativa juega un papel importante para profundizar en la realidad del informante, donde nos basamos en el discurso de los participantes, y así, acceder a unas conclusiones; por lo tanto:

El estudio de caso cualitativo se puede definir como una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y en el tratamiento de las diferentes fuentes de datos se apoyan fuertemente en el razonamiento heurístico (Merriam, 1998; citado en Simons, 2011:41).

A través de la riqueza que nos ofrece este método cualitativo que se ha descrito en lo anterior, definimos al Estudio de Caso como uno de los más factibles, ya que permite la profundización mediante la técnica de recolección de datos, que es la entrevista semiestructurada, que abona a la comunicación y el diálogo entre informante e investigador, donde se puede transmitir emociones e historias de su vida relevantes, que ayudan al investigador a conocer sobre el informante y tomar en cuenta aspectos relevantes que son de gran ayuda para comprender un poco más sobre la realidad de las personas. Además, de que el *estudio de caso* se basa en los siguientes objetivos (Rodríguez et al., 1999), que coadyuva en la profundización de la realidad que viven nuestros informantes:

- Basado en el razonamiento inductivo.
- Facilita la comprensión del lector sobre el fenómeno.
- Descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos.
- Descubrimiento de nuevos significados.
- Representa o describe diferentes hechos o situaciones.
- Proporciona conocimiento acerca del fenómeno estudiado.

Bajo estas premisas, podemos visualizar al *estudio de caso* como un método complejo para profundizar en el tema y proporcionar nuevos significados que logren partir de la información que los educadores masculinos de preescolar nos brinden. Al igual, este método permite la flexibilidad para buscar a los informantes correctos para la investigación, en la que se asemejen las características o situaciones que como investigador quiere saber, por ello, este informante debe ser claro y conciso, que nos pueda expresar las anécdotas o experiencias que ha tenido sobre su representación en lo social a través de la narrativa.

Con base en los aportes teóricos señalados en este apartado, deducimos que un *estudio de caso* debe ser con un conjunto de personas que mantienen una relación entre sí; en este sentido, describimos que nuestros autores principales del caso a estudiar son los educadores masculinos de preescolar que hayan concluido la Licenciatura en Educación Preescolar, que conformen cualquier generación y atravesado un plan de estudios de formación profesional, además de ser egresados específicamente de la Escuela Normal Preescolar, Profra. “Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala; dichos educadores que se encuentren laborando y ejerciendo su ejercicio docente frente a un grupo de alumnos que convergen entre los 3 y 6 años de edad, pertenecientes a cualquier grado de la etapa de preescolar. Cabe resaltar que estos educadores masculinos pueden estar laborando en una institución pública o de carácter privado, ya que son los centros de trabajo en los que se construyen distintas experiencias a partir de las dimensiones que componen a la práctica docente, misma que se ejerce al estar frente a un escenario real y educativo.

A través del ejercicio docente, el educador masculino se relaciona de forma directa con alumnos de nivel preescolar, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un escenario educativo en un determinado contexto. Cabe resaltar que, al tener una relación directa con su alumnado, también se inserta una comunicación y trato con padres de familia y comunidad que rodea al contexto educativo, puesto que ellos son los agentes directos con los que el educador convive y forman parte de su vida profesional, independientemente del colectivo docente con el que labora.

Estos agentes mencionados también son importantes en este estudio de caso, puesto que a través de ellos (los educadores masculinos) construyen narrativas sobre la manera en que los perciben, generando una representación social en torno al papel que juega el educador en centros escolares, ya que este género es muy poco común observarlo en escenarios reales. Por ello, es más probable que los educadores masculinos se enfrenten a problemáticas en el momento de ejercer su práctica docente en comparación con las educadoras, donde influyen las creencias, estereotipos y mitos que se creen en torno al rol masculino en la sociedad.

Este punto es muy importante, puesto que da pauta para investigar y profundizar sobre la manera en que es percibido el educador masculino en escuelas de preescolar y la forma que socialmente representan para la comunidad a través de las narrativas que los varones nos relatarán en el momento de llevar a cabo dicha investigación.

3.4 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado describimos a las técnicas de recolección de datos pertinente a utilizar en nuestro proceso de investigación, no olvidando que las técnicas son herramientas e instrumentos para recolectar información de un determinado tema, y forman parte de toda investigación, puesto que coadyuva para el análisis y la

comprensión profunda de los significados y definiciones de una situación, tal como nos la presentan los informantes en sus realidades a través de lo que nos postulan con sus propias palabras en la narrativa.

En esta investigación cualitativa, aludimos al método Estudio de Caso (descrito en líneas anteriores) como método que permite la utilización y aplicación de la entrevista semi-estructurada, siendo nuestra técnica eficaz para la obtención de información. Las entrevistas obtienen conocimiento empírico de experiencias subjetivas de sujetos sobre un tema, situación social o historia de vida; apoyan estudios prácticos y teóricos posteriores (Kvale, 2011). Estas entrevistas permiten acceder al universo de significaciones de los educadores como informantes clave, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado.

Aseguramos que la entrevista es una herramienta pertinente para aplicar en este proceso de investigación, ya que con la estructura de diversas preguntas nos acercaremos a la representación que los educadores presentan en la sociedad. Cabe resaltar que dichos educadores se encuentran distribuidos en distintas escuelas y no existe un solo Jardín de Niños en el que laboren exclusivamente los varones. Por ello, nos acercaremos a los docentes para que nos narren las dificultades que han atravesado al interrelacionarse con los alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo y comunidad, a través de su experiencia que han tenido y vivenciado.

Para la recopilación de la información, utilizaremos la entrevista semi-estructurada, la cual esta herramienta permite el diálogo entre dos personas, que partiendo de lo que dice el escrito se puede profundizar en cada cuestionamiento, en este sentido, Benadiba y Plotinsky (2001) señalan que:

La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus

historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones (citado por Dalle et al., 2005:48).

El entrevistado –que en este Estudio de Caso son los educadores de preescolar- obtendremos información en torno a lo que han vivenciado los docentes, aquellas situaciones que hayan marcado su vida profesional por los diferentes actores, así como las problemáticas que ha enfrentado en las distintas dimensiones del ejercicio docente a lo largo de su intervención educativa en este nivel, puesto que la tarea del docente no únicamente es estar frente a grupo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es una función mucho más compleja.

Por lo tanto, tendremos presente que en la aplicación de la entrevista debemos entrar sin algún estereotipo o ideales, puesto que cada realidad es distinta y cada educador nos proporciona información confidencial, de la cual estamos aprendiendo en torno a su contexto, aunque tengamos algún conocimiento previo con base en nuestra experiencia, no debemos asegurar algo que no ha manifestado el entrevistado. Por ello, recordamos que cada “investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y, sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma” (Alonso, 1998:79; citado por Dalle et al., 2005).

La entrevista semi-estructurada trata de obtener descripciones del mundo real del entrevistado. Se debe considerar una apertura y secuencia para su profundidad y comprensión de la historia (Kvale, 2011), por ello, es importante resaltar que la aplicación de las entrevistas se llevó a cabo en una sola sesión con un lapso de 4 horas aproximadamente, en la que los informantes lograron narrar abiertamente su vida profesional en torno a lo que deseamos investigar. Al igual, uno como investigador trató de intervenir en aquellas preguntas en que la información no es entendible o confusa, además las preguntas fueron para que el informante pueda explicar con amplitud y no solo con un sí o un no, ya que eso hará que sea concreta la entrevista y significativa para la investigación.

Por ello, las preguntas se aplicaron de tal modo en que se tenga una plática o charla con el informante clave, donde las preguntas a manera de diálogo fueron

de manera cronológica para ir conociendo paso a paso las problemáticas a las que se ha enfrentado al estar inmerso en su organización escolar. Además de que fue fundamental que las preguntas fueran de manera muy general o vagas, porque el informante se puede confundir, o bien, hablar de algún tema que no tenga relación con nuestro objetivo de la investigación.

Para la aplicación de la técnica de investigación, se hizo primero un contacto directo con los educadores de preescolar a través de la búsqueda de ellos por medio de las redes sociales, teniendo un acercamiento con una conversación y preguntando de la manera más amable si podía hacerles una entrevista, explicando la finalidad de la misma y haciendo hincapié en que se guardaría el anonimato. Una vez que los educadores de preescolar respondieron y confirmaron, entramos en una incógnita de saber el día, el horario y el lugar para aplicar la entrevista, que fuera con base en sus posibilidades y no limitara sus actividades personales o laborales.

Tres docentes de ellos accedieron a la entrevista de forma presencial, citándolos en una cafetería del centro de Tlaxcala, donde el lapso de cada aplicación de entrevista fue aproximadamente de 4 horas, que para ellos fue muy grata y significativa, ya que se retomó la narrativa de los educadores al encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, así como el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo.

Dos de las entrevistas fueron en línea, ya que por sus actividades personales y la distancia limitó el encuentro entre informante y entrevistador, entonces se buscaron otros medios digitales para entrevistarlos, haciendo uso de la aplicación de Zoom y Videollamadas en Messenger. Cabe resaltar que estas entrevistas también tuvieron una duración de 4 horas aproximadamente, ya que se les dio la pauta y se generó cierta confianza para que lograran expresar sus vivencias en torno al ejercicio docente y la manera en que la sociedad simboliza su actuar a través de un lenguaje narrativo con los profesionistas de la educación.

En cada entrevista con los educadores se consideró fundamental la implementación de una herramienta tecnológica como lo es un teléfono celular

mediante la grabación de voz, ya que permitió captar todo lo que ocurría en la entrevista de manera clara y precisa, así como aquellos datos que no lograron ser registrados en el momento o hayan sido olvidados de registrar.

Una de las complejidades que se presentaron durante la entrevista fue la red de internet, ya que al no tener una amplia cobertura hizo que las sesiones se finalizaran de forma constante en la aplicación de la misma, por lo que hizo que se extendiera un poco más el tiempo “contemplado” que con los educadores que se entrevistaron de forma presencial.

Finalmente, la aplicación de las entrevistas tuvo el objetivo de profundizar en la historia de los sujetos para conocer las representaciones sociales construidas en torno al ejercicio docente del educador masculino de Educación Preescolar desde las narrativas de los docentes adscritos a escuelas de nivel preescolar.

3.5 SELECCIÓN DE INFORMANTES

En este apartado definimos los informantes que fueron parte del proceso de investigación, pues en ellos se basa los datos recolectados para comprender su realidad en la que están inmersos, pues ellos son los personajes principales para su representación social, y que a nosotros nos interesa la manera en que los visualizan los diferentes agentes, como lo son los padres de familia, compañeros de trabajo y comunidad.

Los informantes clave son aquellas personas que facilitan la investigación, puesto que son los encargados de proporcionar los datos que nos interesan como investigadores sobre el tema a indagar; sin embargo, estos informantes deben cumplir ciertos requerimientos y características que beneficien a la investigación. Con las entrevistas se busca manifestar los significados y particularidades del caso a investigar, pues estos aportan el análisis e interpretación de la experiencia que

cada educador ha tenido en torno a su ejercicio docente, y esa información nos permite reflexionar e interpretar lo que cada uno de los informantes proporciona.

Los 8 docentes masculinos de preescolar fueron seleccionados para narrarnos a través de la entrevista semi-estructurada las problemáticas y vivencias en torno a las interrelaciones que genera en su ejercicio docente. Con base en esa cantidad de docentes, solo 5 docentes permitieron la aplicación de la entrevista por motivos personales, educativos, experiencias o aspiraciones. Para seleccionar el número de personas, no solo se basó en el tipo de narraciones que hacen los informantes, sino que se debió elegir a las personas que estuvieron dispuestas a participar sin ninguna obligación, ya que si se veían obligados no estarían interesados en narrar la experiencia que han tenido en torno a su práctica, dichos informantes clave son los siguientes educadores que egresaron de la Escuela Normal Preescolar del Estado de Tlaxcala:

Número de informante	Edad	Lugar de trabajo	Año de egreso	Formación profesional
Informante 1	23	Privado	2022	Licenciatura en Educación Preescolar Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa
Informante 2	35	Dj y laboró en sector público	2014	Licenciatura en Educación Preescolar
Informante 3	30	Público	2016	Licenciatura en Educación Preescolar
Informante 4	34	Privado	2014	Licenciatura en Educación Preescolar
Informante 5	31	Privado	2016	Licenciatura en Educación Preescolar Maestría en Neurociencias aplicadas en Educación

Fuente: Elaboración propia

Bajo este esquema presentado, podemos visualizar que los docentes varones mantienen un rango de diferencia no distantes, cabe resaltar que todos tienen el mismo perfil y algunos se diferencian por tener un grado de estudios más alto.

Es importante señalar que guardamos el anonimato de los educadores al no colocar el su nombre, puesto que es parte de la confidencialidad de guardar la

información de cada docente, como parte de un acuerdo durante la aplicación de la entrevista semiestructurada.

Una vez que se accedió a las personas, fue conveniente dejar en claro al informante que la información que proporcione será para usos educativos y por ende confidencial, es decir, anónima, ya que será leída por otras personas, así los informantes estarán más seguros de poder narrar sus experiencias al investigador sin que este sea un intruso en la vida de los informantes, pues la función del investigador es comprender la situación del otro sin hacer críticas, o gesticulaciones que incomoden al informante.

Finalmente, este apartado es de gran relevancia para el investigador, pues se decide el rumbo que va a tomar la investigación, y por ende los resultados a obtener de esta, ya que los informantes son los que narrarán la experiencia laboral, por lo que al investigador solamente le compete interpretar aquellas narraciones que los informantes aporten para la investigación, pues es una gran decisión que el investigador debe tomar para poder rescatar puntos clave del tema. Asimismo, tener en claro qué tipo de informantes quiere el investigador y que aporte al tema, ya que deben ser comprometidos, participativos, narrativos y que cumplan totalmente con las características, como es su formación profesional e inserción en el ámbito educativo de preescolar, al igual que será fundamental el gusto e interés que tengan por participar en esta investigación.

3.6 ACCESO AL CAMPO

En este tema señalamos el ingreso a nuestro escenario de estudio, la manera en que nos vamos adentrando al campo para realizar la investigación de corte cualitativo, donde a través de ciertas estrategias vamos generando un acercamiento con nuestros informantes clave que son los educadores varones de preescolar para conocer las problemáticas a las que se ha enfrentado durante su ejercicio docente,

así como la manera en que modifican la representación social de la filosofía del pedagogo Froebel sobre la “madre-jardinera”.

Para que un investigador logre el acceso al campo de investigación debe tomar en cuenta una serie de pasos, entre ellas es la selección del campo a investigar, siendo nuestro caso de estudio los educadores masculinos del nivel preescolar, puesto que a través de las narrativas nos proporcionan información sobre la manera en que la sociedad los percibe y cómo el estar inmerso en un ámbito laboral feminizado les ha generado ciertas dificultades dentro del ejercicio docente, con base en los constructos sociales que se han mantenido con respecto a la misma.

Uno de los pasos fue el acercamiento informal con los informantes clave, donde el investigador se presenta y expone los motivos por los cuales se acerca hacia él, además de proponerles una entrevista para conocer su experiencia y el objetivo de la investigación. Con base en este primer acercamiento, señalamos que tres docentes de ellos accedieron a la entrevista de forma presencial, citándolos en una cafetería del centro de Tlaxcala, donde el lapso de cada aplicación de entrevista fue aproximadamente de 4 horas, que para ellos fue muy gratificante, ya que se retomó la narrativa de los educadores al encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, así como el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo.

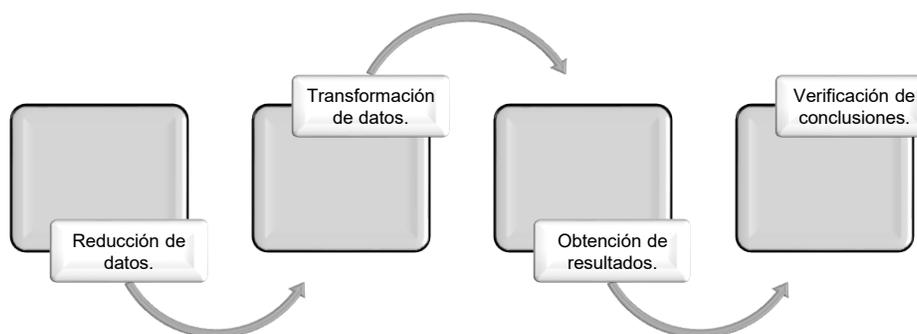
Cabe resaltar que dos de las entrevistas fueron en línea, ya que por sus actividades personales y la distancia limitó el encuentro entre informante y entrevistador, entonces se buscaron otros medios digitales para entrevistarlos, haciendo uso de la aplicación de Zoom y Videollamadas en Messenger, mismas entrevistas que tuvieron una duración de 5 horas aproximadamente, ya que se les dio la pauta y se generó cierta confianza para que logran expresar sus vivencias en torno al ejercicio docente y la manera en que la sociedad simboliza su actuar a través de un lenguaje narrativo con los profesionistas de la educación. Por lo regular en la mayoría de las personas y/o profesionistas surge la duda de dar una entrevista

porque se asimila a pregunta-respuesta como un examen y llegan con el temor de no saber la respuesta, o bien, no conocer sobre el tema, por eso se realizó la entrevista semiestructurada como una plática a través de un guion que nos dio los puntos clave para que el informante no se sintiera presionado o con temor a equivocarse y causara un sesgo en la investigación.

3.7 ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado señalamos la manera en que se llega a la presentación de la información a través de la serie de pasos en la que debe pasar los datos para su comprensión y explicación del fenómeno de investigación. Los datos los podemos definir como aquella información que proporciona el informante clave mediante la aplicación de la técnica de la entrevista por parte del investigador, y que dicha información es tratada para la obtención de resultados y la postulación de una conclusión a partir del fenómeno estudiado. Por ello, observamos que el análisis de datos cualitativos va a ser considerado aquí como un proceso realizado con un cierto grado de sistematización que, a veces, permanece implícita en las fases emprendidas por el investigador (Rodríguez et al., 1999:75).

Aunado a lo anterior, el autor Rodríguez et al. (1999) señala un proceso por el cual atraviesan los datos para ser tratados con fines investigativos, el cual, lo podemos esquematizar de la siguiente forma:



Fuente: Elaboración propia.

Como investigador, se jugó un papel importante para realizar estas tareas para el tratamiento de los datos, donde podemos decir que no es una tarea lineal, sino que cada paso va entrelazado para que uno sea apoyado del otro. A su vez, observamos que es un proceso holístico, donde se aplicaron ciertas estrategias para no perder el objetivo de la investigación y pueda regresar a pasos anteriores como parte de complementar los sesgos y así, lograr comprender y explicar el fenómeno de estudio.

3.8 CODIFICACIÓN DE DATOS Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

Para la codificación de datos se analizaron los discursos y narraciones que el informante proporcionó en las entrevistas, por lo que se realizó un análisis hermenéutico de la misma, es decir, de carácter interpretativo. Este análisis fue bajo del bagaje formativo y cultural de uno como investigador, así como del nivel interpretativo y hermenéutico. Para la selección de categorías nos basamos en los temas que emergen entre sí, las opiniones o testimonios que están estrechamente relacionados en un sistema de referencias que a la sociedad le permite interpretar lo que sucede con el ejercicio docente y darle un significado a su papel que juega en cada contexto; por ello, ese bagaje cultural compartido entre la sociedad que ha sido narrado por los informantes clave en esta investigación son de carácter significativo para responder a los objetivos y pregunta de esta investigación.

Así el proceso de categorización es sistematizar la información para captar el contenido que ha sido recolectado para dividir cada una de las categorías ya sea por las experiencias laborales, sentimientos personales o representaciones que más se resaltan, entre otras. Por ello, Ruiz, (1999:77) define la categorización de la siguiente manera:

El proceso por el que el investigador, aplica unas reglas de sistematización, para captar mejor el contenido de su texto de campo. Esta categorización consiste en aplicar a una unidad de registro un criterio de variabilidad sistematizándolo

(subdividiendo) en una serie de categorías y clasificando cada unidad en una de esas categorías.

Una vez que se tenía la información codificada se prosiguió a la elaboración de una matriz con categorías específicas para coadyuvar a la organización de cada uno de los datos y comprender las conceptualizaciones el fenómeno de estudio. Dichas matrices ayudaron a consolidar la información y la comprensión del fenómeno donde se visualiza ese sistema de creencias compartidas que la sociedad estructura para darle un sentido al papel del ejercicio docente que genera el educador masculino, lo cual, crea y genera la creación de tópicos.

Estas categorías son parte de la codificación ya que ayudan a esclarecer e interpretar cada una de las categorías que se plantean, pues estas categorías se desglosan de las respuestas de las entrevistas, y que nos ayudan a identificar de manera más fácil el factor determinante que se repitió por varias ocasiones en las diversas respuestas de los informantes.

Por ello, destacamos que las categorías con las siguientes, y que más adelante se describirán:

- Elección de carrera
- Representación de ser educadora
- Sentimientos del educador
- Retos y problemáticas en el ejercicio docente del educador
- Desconfianza en el educador
- Prejuicios hacia el educador
- Perspectivas de género
- Significado de ser docente hombre
- Diferenciación en la práctica del educador con educadora

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo muestra un análisis y comprensión del ejercicio docente de los educadores masculinos que laboran en escuelas de preescolar, la manera en que la sociedad ha creado cierto conocimiento estructurado mediante el sentido común para asignar un significado a los docentes, la manera en que son representados socialmente y que han tenido un lugar bajo un sistema de creencias culturales aprehendidas en cada generación.

Hablamos de las experiencias que el educador masculino de preescolar vive día con día, de aquellas dificultades, resistencias, problemáticas, falta de confianza y el imaginario social que construyen en el ejercicio de su práctica docente; mismas que están presentes en todo momento debido a la existencia de estereotipos que socialmente se han anclado en las actividades laborales con base al “género”, y que, cuando se muestra una “alteración” de la realidad cotidiana, surge la ruptura cargada de juicios y prejuicios sociales y culturales entre lo que se cree o lo que debería de ser, ya que al no estar la “mujer” como la protagonista de la formación del niño de preescolar, surge esa complejidad en el educador al llevar a cabo su ejercicio docente.

Este último capítulo del trabajo de investigación comprende la realidad delimitada en ciertos contextos, mostrada a través de distintas categorías que coadyuvan a analizar el ejercicio docente de los educadores varones de preescolar egresados de la Escuela Normal Preescolar del Estado de Tlaxcala, acercándonos a los procesos, interacciones y experiencias micro sociales que emergen para comprender e interpretar una serie de representaciones a partir de los testimonios analizados, donde se describe un amplio panorama de lo que viven a través de las narraciones, dando lugar a significados comunes respecto nuestro objeto de estudio.

4.1 ELECCIÓN DE CARRERA

La Licenciatura en Educación Preescolar se caracteriza por ser un campo feminizado desde su creación hasta la actualidad, donde es prácticamente nula ver la presencia de varones en el ejercicio docente; sin embargo, se encuentran hombres laborando en este nivel de preescolar a pesar de los estigmas sociales, los juicios, prejuicios o creencias compartidas en torno a lo que el género masculino “debería de dedicarse”. Los educadores varones postulan que la elección de sus estudios profesionales estuvo influenciada por algunos factores familiares, experiencias tempranas en el ámbito educativo y la percepción de la estabilidad laboral que tiene la docencia.

En la elección de carrera de los informantes clave muestran una ruptura en el pensamiento social sobre las tareas de los roles de género al no desenvolverse en las actividades laborales a las que están destinados a dedicarse en la vida adulta.

La influencia directa de los familiares, particularmente aquellos que ya trabajaban en el campo educativo, jugó un papel importante en la decisión de los informantes, ya que la familiaridad -en su mayoría- se encuentra en contacto directo en los contextos educativos, puesto que dichos familiares son o han sido docentes, mantienen cargos administrativos en escuelas o laboran en oficinas centrales de educación de carácter estatal, mismas que mantienen una relación directa en el ámbito educativo.

...una de mis tías era maestra y ahora es jubilada, y me contó las ventajas de ser docente como el tener vacaciones, vacaciones pagadas, algunas prestaciones, bonos, incentivos; todo eso a un joven que no sabe ni qué va a ser de su vida, pues le llena el ojo. Y también me hizo reflexionar con lo siguiente: “si tienes un negocio, y me decía el día que yo no abro mi negocio, pues no tengo clientes, no tengo trabajo” (informante 3).

Los testimonios reflejan la manera en que la interacción humana y las prácticas sociales en las que se familiarizan modificaron su pensamiento en lo que creían que

estaban destinados a laborar, por lo que se fueron configurando los roles de este grupo de varones, atribuyendo un significado diferente a sus decisiones personales para dedicarse profesionalmente a un ámbito diferente de las características y/o habilidades masculinas.

Desde la socialización primaria los educadores objetivan lo que es ser docente de preescolar por sus figuras familiares, por el entorno donde crecieron y normalizan la profesión de ser docente de preescolar para internalizarla en su persona y anclar la idea para su futura toma de decisiones, ya que en los testimonios de los informantes mencionaron que su elección fue una preferencia por lo conocido, ya que, al llegar a la etapa de tomar decisiones sobre su futuro, optaron por lo que ya les resultaba familiar que fue la cercanía con el sistema educativo, puesto que sentían que poseían conocimientos generales y una comprensión básica de lo que conlleva estar en preescolar, estando convencidos de que tienen esa vocación para ejercer la docencia en dicho nivel educativo.

...no sé por cuestiones ajenas a la escuela, pues mi madre la única opción que tenía era llevarme con ella al jardín de niños porque no tenía con quién dejarme. Pero personalmente para mí me fue gustando el tener ese contacto con los infantes desde muy pequeño (informante 2).

...la verdad no me gustaba tanto alguna materia en específico y para telesecundaria pues tampoco me gustaba. Y salió el comentario: “¿por qué no estudiaba para preescolar?” Porque yo practicaba mucho, bueno, iba yo mucho a la escuela de mi mamá y practicaba mucho con los niños y, pues, me gustaba... (informante 5).

Esta elección de carrera de los docentes de preescolar altera la realidad de la representación del trabajo de las mujeres que se caracterizan por estar dedicadas al cuidado, como parte de una tarea femenina, lo cual revela una ruptura con las imágenes tradicionales a las que como sociedad estamos acostumbrados a visualizar, como lo es la presencia de los prejuicios ante este fenómeno de género.

4.2 REPRESENTACIÓN DE SER EDUCADORA

La educación preescolar es un campo feminizado, donde se considera que la mujer es un elemento fundamental para la etapa infantil por el sentido materno, cuidado y ternura que los alumnos pequeños necesitan en cierta edad, considerando que se refuerza la feminización del ejercicio docente, donde excluyen de forma simbólica al hombre por no tener dichas cualidades que la sociedad refiere.

...la educadora, pues debe ser una mujer, una mujer bonita, una mujer que tiene característica para cuidar niños, y todo lo que gira alrededor de la teoría de un autor. Entonces yo creo que ese es el reflejo de lo que nos encontramos (informante 1).

Entonces siempre pedí apoyo a las maestras que son las que tienen más tacto, más instinto de mamá (informante 2).

En dichos testimonios, se observa la manera en que los educadores varones tienen presente ese constructo social en que el nivel preescolar está hecho para las mujeres por “los cuidados, atención e instinto materno” que ellas poseen, asimilando que el género es específicamente femenino en la labor docente de dicho nivel, ya que ellos al ser sujetos que componen a una sociedad, también crecieron con los ideales en que la figura femenina es la persona común y/o apropiada para encargarse de la atención educativa a los alumnos de preescolar, puesto que sus características y habilidades son diferentes a las del género masculino.

No obstante, la educación preescolar genera una pausa paulatina en las representaciones al estar el varón inmerso en este ámbito, ya que existe un esfuerzo al realizar las actividades de cuidado, enseñanza, valores y tareas vinculadas al género femenino, a pesar de las creencias y prejuicios a las que se enfrentan.

...se observa la figura materna, pero la paterna casi no es visible. O sea, lo relacionan de esa manera lo educativo con lo materno y no lo paterno, donde la ideal es la mujer porque puede ser la figura indicada (informante 1).

...yo creo que cualquier persona que esté facultada y que posee ciertas características puede ejercer nuestra profesión, tales como ser seguro, que no tengas pena, que seas paciente o que no te dé pena hablar, independientemente del género (informante 1).

Sus testimonios reflejan la manera en que la sociedad también manifiestan ese constructo social, en que la figura femenina es la persona ideal para estar frente a un grupo de alumnos del nivel preescolar por dichas características que han sido mencionadas; no obstante, los educadores a pesar de atravesar las complejidades de ser educador de preescolar, también consideran que poseen las facultades para atender a un grupo de este ámbito educativo.

Este constructo es un reflejo de la cultura y las ideas compartidas entre los miembros de una sociedad que limitan la aceptación de la figura masculina en los espacios escolares de preescolar; mismas ideas que han llevado al docente masculino a presenciar ciertas dificultades, barreras y resistencia hacia su trabajo por parte de los padres de familia, comunidad o el mismo colectivo docente, donde más adelante se menciona.

Finalmente, destacamos que la presencia del género femenino abunda en el sistema educativo de preescolar; sin embargo, no existe una Ley Federal, Estatal o Normativa Educativa que estipule que la mujer es únicamente la figura aceptable en estos espacios escolares, con base en la revisión de la literatura abordada en la presente investigación; no obstante, la sociedad ha creado un tipo de imagen compartida que coloca a las mujeres en el ámbito laboral de preescolar, debido a que este tipo de conocimiento no científico conduce la vida humana de lo que creemos que deberíamos hacer o ser según nuestro género.

4.3 SENTIMIENTOS DEL EDUCADOR

Ser educador de preescolar es una tarea compleja que ellos experimentan cada día, por lo que resulta importante conocer sus sentimientos que tienen en el ejercicio docente, por lo cual, son expresados por los educadores, que oscilan entre la satisfacción personal-profesional por los logros que observan en sus jornadas laborales, el miedo a ser expuesto o culpado por situaciones que pueden ocurrir bajo un mal entendido. Existe una brecha de tensión entre las hipótesis de su actuar y el compromiso que tienen en el cuidado infantil, así como la constante vigilancia que les brindan tanto sus compañeros docentes, así como sus supervisores, directivos, padres de familia o comunidad, por lo que están sometidos a un posible desgaste emocional laboral y personal.

Pues te sientes con más miedo, o que debes tener más cuidado en determinadas acciones, en cómo referirte a ellos, el cómo acercarte a ellos, hasta dónde sí, hasta dónde no; y pues te apoyas en la norma en aquello que está instituido (Informante 1).

...era complicado yo poder darles esa confianza porque era algo nuevo en que un hombre fuera su maestro de primera instancia, y estaban en todo su derecho de expresarlo porque desafortunadamente la sociedad actual no está nada fácil y se expresan mal de hombre, pero fue un proceso de poderme ganar esa confianza (informante 2).

El bienestar físico y emocional se cuida en todo momento por las figuras cercanas a los infantes, siendo el o la docente una parte fundamental en coadyuvar en el desarrollo integral del niño; por lo que las mujeres al presentar ciertas habilidades de cuidado y atención es más fácil ser aceptada por la sociedad para estar frente a un grupo de alumnos de preescolar, en cambio, el hombre al carecer de dichas características (que la sociedad considera que no posee como una mujer) es una tarea más compleja donde abunda el miedo al ser acusado, exhibido o señalado por querer facilitar el autocuidado e higiene en los alumnos de preescolar porque hemos

anclado que la mujer presenta ese instinto materno y ese cuidado infantil, mismo bagaje cultural que los informantes presentan al idealizar y feminizar un ámbito laboral distinto al que los hombres no están preparados. Con ello, los docentes de preescolar ajustan sus conductas e intervención para no generar dichas brechas de tensión con las figuras cercanas hacia su ejercicio docente.

Además, en los testimonios se reflejan las limitaciones que los educadores varones presentan en su ejercicio docente, al generar resistencia por parte de los padres de familia a aceptar su trabajo, donde dicha sociedad tiene anclada la idea de que la mujer es la figura ideal o apropiada para atender a alumnos de preescolar; por lo que el hombre atraviesa un proceso más complejo en la aceptación social hacia su trabajo.

...siento que en esta área del sector educativo muy poca gente te lo agradece, muy poca gente lo hace por amor o por la vocación. A veces te entregas en todo porque no quieres ver que Juanito piense en lo que pasa en su casa de que su papá sea un drogadicto... (informante 2).

A pesar de la compleja labor del educador masculino, existe una gratificación y satisfacción tanto profesional como personal, ya que el cuidado de los infantes retroalimenta su persona y reafirma la *vocación* que dicen poseer.

El concepto de *vocación* es un término importante que señalan los testimonios de esta investigación, ya que la *vocación* se visualiza como una representación que los educadores de preescolar simbolizan a su vida laboral, puesto que no nacemos con aptitudes, pasiones o inclinaciones hacia una tarea o algo, sino que adoptamos ciertas habilidades hacia una tarea bajo la interacción con el otro.

Es que se me hacen muy tiernos, es muy sano ese ambiente y es muy noble. Para ser exactos la profesión de preescolar es muy noble y la verdad es que sí tuve muchas experiencias que me marcaron por los pequeños más que con los papás (informante 2).

Siento que los niños a esa edad siempre te mantienen muy joven en forma de pensar, como muy enérgica, nunca piensas cosas malas, siempre tratas de ser como muy noble, y esa parte te genera un perfil de nobleza en tu ámbito social. También siento que soy muy confiable y a mí me ha generado esa aceptación de muchas personas. Obviamente igual tengo mi reserva (informante 4).

Los educadores masculinos de preescolar se conciben con cualidades armónicas, valores de afectividad, ternura y un buen cuidado infantil, además de que están convencidos de que su papel en el primer ámbito educativo es significativo e importante debido a la actuación de su rol en los escenarios situados, ya que ellos consideran que son un modelo a seguir de los alumnos, por ello, cuidan el tacto, el moldear su tono de voz, las palabras con las que se dirigen, su figura y su imagen personal.

Yo nunca quise tener contacto más allá de la labor docente, o más allá de que se confundiera. Y no sé, la verdad es que siempre intento, o más bien, me gustaba siempre llegar de manera presentable a mi jardín con camisa, no sé algo de influencia muy presentable, pues también tenía la intención de motivar a los alumnos en arreglarse y verse bien, verse presentables y no sucios (informante 2).

Este testimonio refleja el pensamiento social en que la educadora -mujer- de preescolar es una persona físicamente presentable, bajo otras virtudes como el tacto y la paciencia. La imagen figurativa de la educadora es adaptada en el hombre que se inserta en el ámbito de preescolar, quienes anclan esos ideales a su persona a partir de lo que se cree o se piensa en torno a la figura de la educadora que comúnmente observamos socialmente en este nivel educativo.

Los sentimientos que experimentan cada uno de los educadores de preescolar son de carácter personal y laboral, por lo cual, estas emociones son parte del núcleo figurativo que conforma la representación de sí mismos como agentes educativos en la primera infancia, además de que también están influenciados por el pensamiento social en torno a la educadora de preescolar de lo que se cree ideal

en los espacios escolares; sumado a esto, se apropian de una imagen anclada en ellos bajo la figura materna con la que crecieron, quien fue también una educadora de preescolar.

4.4 RETOS Y PROBLEMÁTICAS EN EL EJERCICIO DOCENTE DEL EDUCADOR

El ejercicio docente de los educadores de preescolar muestra aún más dificultades que del género femenino por el pensamiento social compartido, prejuicios que están vinculados con el rol de género y la resistencia social a la aceptación de un trabajo de educar en la primera infancia. ¿Por qué en la primera infancia? Porque es el primer ámbito de encuentro social de las personas, porque es un espacio que debería ser atendido por el género femenino según el conocimiento que nosotros hemos generado de forma creativo-constructivo bajo el sistema de referencias que ha estado presente desde los inicios de la educación preescolar hasta la actualidad, lo cual complica aún más el ejercicio de los varones al estar inmersos en contextos escolares de la primera formación académica.

Los prejuicios relacionados al rol de género se encuentran presentes en las experiencias laborales de los informantes, con múltiples desafíos que se agravan en contextos rurales donde prevalecen más las visiones tradicionales del género, el patriarcado y la situación de machismo al observar que un hombre estará al frente de la educación de sus hijos(as), pues las situaciones de desconfianza prevalecen hasta que el educador obtenga la confianza de la comunidad escolar a través de ciertas estrategias y evitar esa resistencia hacia el ejercicio docente.

...tenemos limitaciones, pero es una gran experiencia, ya que a veces el gran reto no son los niños, sino que son los papás por sus percepciones (informante 1).

...que la representante legal me indicó que los papás se enojaban de que me quedara a hablar con las mamás o algo así, y que no me debía quedar con ellas allá afuera para no generar problemas (informante 1).

Los padres de familia al ser personas que han crecido con su sistema de creencias culturales -bajo el contexto donde se encuentren- objetivan al docente de preescolar como una persona ajena a ese ámbito, puesto que la sociedad ha visualizado por décadas al género femenino en este nivel educativo, por lo que los educadores atraviesan una barrera en la aceptación de su figura en el ejercicio docente, siendo los padres de familia los principales individuos que se resisten a esta nueva imagen.

Con base en los testimonios, se refleja la forma en que los educadores de preescolar y los padres de familia establecen hechos sobre algo o alguien a partir de las propias experiencias y modelos de pensamiento que reciben en el proceso de crecimiento y formación de la persona.

Otro reto es porque eres demasiado joven y eres hombre, y papás son de “quiero que le vayas a tratar de respeto, no quiero que se quede mi hija sola contigo”, porque al final del día sí estoy totalmente de acuerdo, los casos de violencia o de abuso de personas adultas hacia niños no son pocos, son muchísimos. Pero yo creo que el problema se presenta más en preescolar porque el preescolar es el segundo ámbito donde el niño se va a desenvolver después de la casa y que le toque un maestro es más como difícil... (informante 3).

...existía la desconfianza como de los papás, como la desconfianza de los esposos, porque al principio cuando llegaron porque ya tenían mucho tiempo sin maestro, y yo llego, los papás: “¿Cómo puede ser que sea un maestro?, y que va a estar solo”, y se observaba como que no querían... (informante 5).

Los padres de familia anclan la creencia de que cualquier hombre que esté cerca de un infante va a recibir un abuso o presenciar una situación de violencia con base en las especulaciones que han escuchado, la información mediática y/o sobre los hechos que recaen en este fenómeno; sin embargo, la manera errónea en que están objetivando al docente masculino de preescolar demuestra la presencia de las dificultades y barreras que este tipo de pensamiento ha guiado la acción humana. No obstante, es un reto que los educadores varones atraviesan en su tarea cotidiana

de educar para ganarse la aceptación, o en su caso, resignificar su trabajo bajo la presencia y acciones cotidianas que los docentes tienen que demostrar a las figuras cercanas de su contexto.

Por otro lado, en la educación preescolar no existen normativas legales que estipulen las actividades, deberes, tareas o cuidados de afecto e higiene que, independiente del género, se deben llevar a cabo; sin embargo, los varones están expuestos a la vulnerabilidad, miedo y ser acusados, limitándose laboralmente en todo momento en la intervención a realizar, generar restricciones en sus acciones y evitar el contacto físico directo con los niños, pero en especial con las niñas.

Tú sabes que a los niños no se les puede limpiar, no los puedes cargar, no te puedes referir con términos de amor; de cierta manera, a ellos no puedo decirles “mi amor” o “mi vida”. Entonces, tengo más presente el qué no tengo que hacer para que yo no me meta en algún problema, o de qué manera referirme a ellos. ...se debe tener precaución porque no puedes abrazarlos o mostrarles afecto de más debido a que puedes tener problemas (informante 1).

Lo tengo totalmente prohibido llevarlos al sanitario. En ocasiones les ayudo a colocar la bata, pero el niño también realiza esa parte, siempre cuido eso. Si voy al baño, procuro que no haya niños. Siempre tengo cuidado. Evito de tener ese contacto físico en todo momento (informante 1).

Las limitaciones en el ejercicio docente previenen especulaciones que los padres de familia, o en su caso, el mismo colectivo docente pueden asociar a su trabajo por el hecho de no ser la figura apropiada en el contacto directo con los alumnos y para asumir estas tareas de higiene; además de esta presente los prejuicios sociales sobre los tipos de violencia que el hombre puede ocasionar en los infantes, mismos estereotipos que guían el pensamiento social para actuar en cualquier ámbito.

...a las niñas no las llevo al baño o de su higiene personal, o que suelen tener un accidente. Como están pequeños todavía, nos queda mucho de ayudarlos o cuando suelen tener accidente, ya sea niño o sea niña, entonces siempre

solicité el apoyo de mis compañeras maestras. No porque fuera algo repugnante, sino porque es un pequeño, es un infante y como soy hombre es más fácil tener alguna acusación. (informante 2).

No los llevo al baño, o si lo hago los espero en la puerta principal, en ese tipo de casos te limitas porque no quisiera que se malinterpretara, pero si el niño ya está bailando pues yo le pido apoyo a la maestra de al lado; en el caso de que a veces se les baja el uniforme deportivo, ves que hay que apretarles el hilito porque como es de resorte y pues yo pido que lo haga otra maestra; o sea, siempre ese tipo de cosas pido que me apoyen las maestras (informante 3).

La toma de decisiones con cierta antelación limita sus acciones para no ser mal visto por la sociedad en su ejercicio docente de los educadores de preescolar, ya que por ser hombres están aún más expuestos a las imágenes y creencias que la sociedad han anclado a ellos, en el que el hombre -en el imaginario social- es visto como abusador infantil, mismo que ha sido objetivado en la imagen los varones; por consiguiente, el discurso sobre este tema que los educadores de preescolar han recibido, escuchado o visto, refuerza este tipo de prejuicios colocados en el género.

...no hay ningún problema en las actividades, con la excepción de que los acompañes al baño, inclusivamente el que les desabroches el pantalón o la falda es un tipo de situaciones donde yo busco apoyo de las maestras. Yo trato de evitarme ese tipo de aspectos para que no haya ningún problema (informante 3).

...el cargar a una niña -es que el tema es muy delicado- más con las niñas, o sea, con los niños es un poquito menos, menos mal visto, pero el hecho, como que de, por ejemplo, llevar a una niña, como que constantemente, pues eso, yo creo que ha de generar un problema (informante 5).

...en mi caso, es como de que: -maestro es la hora del recreo y no esté cerca de los baños, juegue aquí con los niños-; por eso mismo yo solo voy a jugar con los niños, para que me vean que ando jugando. Son como medidas que

yo tomo para evitar ese tipo de conflictos de que el maestro se quedó solo con los niños en el salón o con una niña (informante 5).

Los testimonios de los educadores de preescolar muestran la manera en que se limitan a realizar ciertas tareas en su ejercicio docente, en especial de higiene, afectividad, arreglo personal y sociales; quienes optan por el apoyo constante del personal femenino que se encuentre en sus contextos escolares para anticipar alguna acusación errónea por el simple hecho de hacer su trabajo y estar al cuidado de los infantes.

Los relatos de los educadores reflejan la complejidad del ejercicio docente, de las limitaciones y los principales retos que implica este trabajo, la manera en cuidar su imagen profesional ante la sociedad quienes los vigilan constantemente en su actuar, por lo que la carga emocional y laboral están presentes en todo momento de su práctica educativa; además, estas experiencias reflejan la manera en que las representaciones se configuran en los espacios sociales, familiares e institucionales; ya que el educador masculino de preescolar representa un “objeto nuevo” que altera lo establecido e institucionalizado en la educación preescolar, generando una estructura y roles de género, en los marcos simbólicos tradicionales-culturales, por lo que la aceptación de su labor necesitaría de un proceso de reinterpretación colectiva desde las figuras cercanas a los espacios escolares, siendo los padres de familia los principales actores.

4.5 DESCONFIANZA EN EL EDUCADOR

La desconfianza en el educador de preescolar se presenta al generar una pausa paulatina en la feminización en este ámbito que ha sido visible en distintas generaciones, por lo que surge una sorpresa en los padres de familia y el mismo colectivo docente al visualizar a la figura masculina, así como la resistencia a la aceptación de un trabajador varón donde abunda la presencia de las mujeres como cuidadoras y representantes de la primera formación académica de los párvulos.

Por ello, surge la constante vigilancia de su trabajo de los agentes antes mencionados, ya sea por la falta de referentes, por los estigmas sociales que se presentan bajo la construcción significados, por la visión tradicional de los roles de género en los contextos rurales, dudas en las preferencias sexuales o por las habilidades que un hombre puede poseer al igual que una mujer en preescolar.

...el educador si está ahí es porque probablemente es homosexual, y yo sinceramente siento que es mentira porque yo no lo soy. En la otra comunidad que era urbana donde trabajé en el principio sí se referían a mí así, específicamente una vez escuché que decían: -A lo mejor el maestro es “puto” (informante 1).

Desde este testimonio visualizamos la representación en la manera en que la sociedad objetiva la figura del educador masculino de preescolar, asignando un significado hacia el docente a partir de los estereotipos y tareas de género, de lo que se cree o se piensa, así como la combinación de factores culturales, históricos o simbólicos. Esta imagen colectiva con las *preferencias sexuales* se asocia con los estereotipos de los roles de género, ya que al insertarse el hombre como docente en el ámbito de preescolar altera la representación social de que las mujeres son las únicas en realizar tareas asociadas con lo materno, que opera bajo el constructo en que el hombre debe llevar a cabo patrones y tareas masculinas.

Además, la inserción del hombre en este ámbito genera una ruptura en la norma cultural de los roles de género, donde el educador de preescolar altera la realidad anclada en la sociedad sobre la mujer como la trabajadora ideal para atender a la primera infancia. Con la presencia del educador masculino en este ámbito educativo, la sociedad asigna la creencia de que son figuras homosexuales por estar un campo donde no predomina el género masculino y la tarea del educador o educadora únicamente lo asocian con tareas de carácter femenino, por lo cual, la sociedad ancla ese imaginario social.

...los papás tienden luego a pensar que de seguro tenemos una preferencia sexual distinta, ya que algunos papás eran muy machistas (informante 2).

...era complicado yo poder darles esa confianza porque era algo nuevo en que un hombre fuera su maestro de primera instancia, y estaban en todo su derecho de expresarlo porque desafortunadamente la sociedad actual no está nada fácil y se expresan mal del hombre, pero fue un proceso de poderme ganar esa confianza (informante 2).

Además, la desconfianza también se genera en las familias con las que el educador masculino se vincula con los grupos que están a su cargo. El docente - independientemente del nivel donde labore- interactúa y establece diálogo constante con los responsables o tutores de su alumnado, y que, en preescolar lo hace más compleja al estar un varón al frente del grupo, asociándolo con vínculos personales entre educador y madre de familia, generando interpretaciones erróneas en esta interrelación humana.

...la situación del rol que se juega con las madres de familia, donde surge una situación de desconfianza en que no podían ir ellas, ya que nos platicaron los compañeros que los papás no dejaban que las mamás fueran por los niños por miedo a que se las fueran a “ligar” ... (informante 1).

...me pasaba que había mamás que iban por sus hijos, y sus esposos eran celosos de que tenían ese contacto conmigo y les daba esa desconfianza... las mamás tienden a tener un esposo campesino o de ese tipo de oficios (no es está mal ese oficio, al contrario, es muy reconocido), pero al ver que yo llegaba presentable creaba cierta desconfianza en un padre de familia tal vez (informante 2).

En estos testimonios visualizamos que existe una influencia machista, bajo el anclaje de ideas sobre el cuidado y la educación de la primera infancia que se considera a una tarea específica del género femenino; no obstante, la presencia del hombre para asumir dicha tarea en espacios de preescolar genera cierta confusión, rechazo o algo inapropiado a la realidad que la sociedad ha construido, además de que el padre de familia puede interpretar la presencia del educador de preescolar como una amenaza simbólica a su rol de protector en sus inicios de los ciclos

escolares, por lo que el educador busca diversas estrategias para ganarse la aceptación y confianza de los padres de familia.

...a veces es un poco complicado el tema porque el hecho de que yo me quede con una mamá a solas platicando en el salón se presta a malas interpretaciones, idea mía, pero a veces no soy yo el que da cavidad a esas ideas, sino que “ay, ya nada más quiere estar con esa mamá, ya nada más quiere, quién sabe, algo se ha de traer” ... (informante 5).

La presencia masculina en los espacios educativos de preescolar tiene raíces culturales con la presencia de estereotipos de género y el posible machismo que aún prevalece en la sociedad. Al visualizar estos testimonios, se observa que se asocian a contextos rurales donde el ejercicio docente se vuelve más complejo que en lugares urbanos. Además, la escasa presencia del género masculino en el ámbito preescolar refuerza el pensamiento social de que esos espacios escolares no son para ellos según la realidad que la sociedad significa y señala.

4.6 PREJUICIOS HACIA EL EDUCADOR

Los retos y problemáticas que enfrentan los educadores de preescolar en su ejercicio docente van en torno a los prejuicios sociales o culturales que dificultan la cotidianidad de los varones a través de las opiniones, creencias, las imágenes de carácter negativo que aterrizan sobre ellos y señalar un tipo de abuso infantil, la existencia de homosexualidad por el hecho de no ejercer algún trabajo acorde a sus características y/o habilidades masculinas.

Por ser hombre en mi profesión, desconfiaban porque iba a estar al cargo de los niños, por esa desconfianza, por esa simple razón. Y como son zonas marginadas, influye mucho el noticiero amarillista que podría ser real el maltrato, que desafortunadamente había hombres que violaban de mis pequeños infantes y que esa ideología se ha generalizado en que todos los hombres son iguales (informante 2).

En los contextos escolares de los educadores de preescolar es muy perceptible las creencias tradicionales sobre los roles de género y el abuso infantil, donde la sociedad brinda un sistema de referencias para interpretar lo que no sucede, además de dar un sentido a lo inesperado, asignando ciertos significados a lo desconocido por los modelos de pensamiento que prevalecen, sin antes conocer el trabajo del educador masculino de preescolar.

...las típicas creencias de que el nivel preescolar solamente es para pura mujer, que el hombre no es capaz de enseñar lo que una maestra mujer puede enseñar a los niños, el que su mentalidad de que es hombre de seguro va a haber un momento en el que le pasará algo a mi hija, el que un hombre en un preescolar no va a rendir como una mujer (informante 4).

Mismos testimonios reflejan el constructo sobre las cuestiones de género al ser la mujer la figura ideal para laborar en los contextos escolares de preescolar, donde la sociedad ha anclado e internalizado la idea de que la mujer fomenta un espacio seguro por las habilidades maternas que solo ellas poseen, mismos cuadros de aprehensión que aterrizan en el género femenino, lo cual dificulta la aceptación del hombre en este ámbito educativo, siendo más complejo ese proceso de aprobación social.

...aquí está muy dado esta cuestión del abuso sexual, entonces están un poquito cerrados a esa parte de los varones... (informante 5).

Los prejuicios dan pauta a la desconfianza inicial en el trabajo del educador de preescolar, la manera en que los padres de familia anclan los problemas sociales y refieren a todos por igual, lo que complica aún más la labor docente; sin embargo, en ellos es visible los valores, los principios morales, su vocación, las acciones de carácter educativo y profesional, como también sus actos de resistencia simbólica y lucha contra el estigma de los roles de género.

Cabe resaltar que la presencia de las dudas sociales no limita su capacidad profesional de enseñanza, de la responsabilidad que conlleva estar frente a un grupo de alumnos de preescolar, sino que lo observan como un reto personal para

demostrar aún más sus capacidades y habilidades que todo profesional de educación posee, independientemente del género, consideran que ellos también son aptos para asumir esos cargos laborales.

Las creencias masculinas y el constructo social están presentes en los testimonios de los informantes, el asignar papeles por la idea dominante sobre las cualidades específicas al género masculino y femenino, uno de ellos es el siguiente:

...las educadoras me decían que no sabían que el hombre también cantaba, que jugaba o que planeaba... (informante 1).

El constructo social sobre las cualidades y virtudes que una mujer posee como educadora de preescolar es visible al asignar las tareas que el ejercicio docente conlleva, independientemente de las cuestiones de género que puedan llegar a diferenciar la práctica educativa. Además, se considera que existe una gran iniciativa para realizar cualquier actividad lúdica por partes de los educadores que aprendieron y desarrollaron en su formación profesional, al igual que aplican esa flexibilidad curricular, siendo observable su formación interdisciplinar para desenvolverse en los espacios escolares de preescolar.

4.7 PERSPECTIVAS DE GÉNERO

La forma en que la sociedad percibe las funciones y roles de género no únicamente se da en el ámbito laboral, sino que inicia desde la elección de una carrera que socialmente está feminizada por educadoras bajo la imagen de “madre-jardinera”, quienes están al cuidado y responsables de la formación inicial de los infantes. Los testimonios señalan la cantidad de compañeras que se formaban junto con ellos, un fenómeno que ha sido visto desde décadas atrás.

...en mi salón yo era el único varón, éramos 43 compañeras y yo, la verdad sí estaba numeroso (informante 1).

...experiencias que tuve fue el convivir con tanta mujer, es muy difícil, yo creo que, para ustedes como mujeres, es muy difícil convivir y trabajar con pura mujer por el cómo se critican o el qué dirán por ahí, o por cómo se comen porque se juzgan por cada detalle (informante 4).

El constructo sobre la masculinidad moldea la forma de dirigirse, la asignación de funciones o cargos en los educadores de preescolar, puesto que la comunidad educativa observa en ellos a una figura autoritaria mientras entablan relaciones humanas dadas entre educador-tutor, destacando habilidades como lo es “la razón, la capacidad para emprender, dominar, la cognición, capacidad resolutiva en el ámbito público, la fuerza, el dominio de lo físico y en el control de los sentimientos”, dicho constructo que está presente en los testimonios de los educadores de preescolar, en el que despliegan un favoritismo, una figura de autoridad, la capacidad de arreglar defectos de infraestructura por el hecho de ser hombre, la manera de relacionarse afectivamente con sus educandos y la aceptación laboral para asumir cargos superiores.

...sí he tenido problemas con maestras porque los directivos a lo mejor conmigo era como de preferencia, en que me daban ese sentido de la libertad (informante 2).

...hubo una ocasión en donde yo no me di cuenta, pero sí las compañeras lo dijeron así, de “por el hecho de que era varón, pues, como que la maestra tenía más consideraciones a mí”, porque las maestras como que las trataba igual... (informante 5).

El docente masculino de preescolar genera un impacto significativo en la sociedad y colectivo docente al ser figuras ajenas a este campo feminizado, bajo la inserción del varón, quien es el autor principal en generar una ruptura de la vida cotidiana en el nivel preescolar. El impacto sobre las consideraciones laborales y la figura autoritaria que el varón posiciona en los espacios escolares muestra la presencia de las representaciones al dar un lugar a los sujetos a partir de lo que creemos o representan para nosotros, puesto que las prácticas culturales y sociales nos han dicho que el varón está más legitimado con la *autoridad, obediencia y orden*,

mismos conceptos que son construcciones simbólicas de género por la misma sociedad.

...a un maestro como que obedecían o aceptaban por el hecho de que era hombre y que imponía porque con las maestras era diferente. Generaba yo mucha autoridad en ellas... (informante 2).

En el caso de los docentes, como docente hombre, sí cumples un cierto papel en la escuela, como el ser un ancla que no deja que un barco de problemas se vaya, es como tratar de calmar eso... y como eres hombre pues te toca subirte a las escaleras y arreglar cosas (informante 3).

...me dijeron: “esta sería tu oficina”. Eso fue padre. Entonces en ese momento siento que fue muy fácil, siento que fue hasta como un poquito fácil, si algunos piensan que el género a veces es un tema difícil, en esa ocasión fue algo más fácil, que me simplificó las cosas en el caso de la escuela particular... (informante 3).

En estos testimonios se refleja el constructo sobre las cualidades masculinas que caracterizan al hombre, como puede ser la autoridad, disciplina o liderazgo, quien posee una carga simbólica que asocia al género masculino con dicha imagen establecida, como una figura ideal dominante de autoridad a partir de los modelos de pensamiento que recibimos a través del lenguaje en la interacción humana. Dicho concepto de *autoridad* o *liderazgo* no proviene de las competencias pedagógicas especiales en los hombres, sino que es una representación social con un bagaje de prejuicios tradicionales que bajo un sistema que coloca al varón con poderes primarios y predominante en las relaciones o roles de liderazgo, mismo que puede visualizarse como un sistema de *patriarcado* que exponen los prejuicios de género.

...va variando. Igual para que los papás no piensen que les hablo de “mi vida, mi cielo” porque a lo mejor lo van a tomar mal, mi ideal es no hablarles así para evitarme problemas con los papás... digamos que trato de ser muy precavido. (informante 4).

El constructo social sobre la crianza y el tacto que la mujer posee por su instinto materno es basado en las creencias e ideas que han predominado a lo largo de la historia, misma que los educadores varones de preescolar no presentan y evitan para ser diferenciados por su género. Además, al ser una objetivación hacia la mujer, los hombres consideran que anclarlo hacia su persona es más compleja por los roles de género que la sociedad atribuye.

...y casi siempre, por lo consiguiente, me toca tercero, o sea, eso sí tiene que ver con el género, por la cuestión de las idas al baño. Por lo mismo del no involucrarse en sus hábitos de higiene de los niños (informante 5).

Los testimonios demuestran las ventajas que asocian al género masculino con las relaciones de poder, cualidades y autoridad, además de que evidencian la forma en que el género moldea las funciones, las relaciones laborales en la cultura organizacional, las interacciones con las familias y la percepción institucional hacia el trabajo docente del educador masculino sobre su quehacer cotidiano.

Las representaciones sociales de género son estructurantes, y actúan como marcos interpretativos para evaluar el papel que juega el hombre al ser educador en los ámbitos escolares de preescolar. La presencia del hombre en espacios de preescolar -desde la teoría de Moscovici-, se trata de un proceso de objetivación inversa en aquello que antes era *rechazado* por desconocido y que se incorpora progresivamente a una normalidad colectiva, mientras que atraviesa un proceso complejo para generar aceptación y confianza hacia su trabajo docente.

4.8 SIGNIFICADO DE SER DOCENTE MASCULINO DE PREESCOLAR

Los informantes resignifican su papel como educadores de preescolar a partir de la idea de ser figuras paternas, figuras a seguir o agentes de cambio en la vida de los infantes. Esta visión contrasta con la imagen hegemónica de la metáfora del pedagogo Federico Froebel al visualizar a la mujer en los niveles de preescolar

como la “madre-jardinera”, y abre cierta posibilidad de nuevas formas de relación educativa que conforman este ámbito.

Señalamos que los educadores de preescolar son agentes que modifican la representación social de las educadoras en servicio, puesto que sus características y aptitudes son diferentes a las mujeres, como puede ser la atención, la interacción, vínculos afectivos, destreza, disciplina, adaptación, creatividad, entre otros; lo que podríamos decir que se diferencia de la mujer que se ha observado en este nivel educativo. Por ello, los educadores que ingresan al ámbito profesional de preescolar son asignados a puestos directivos, ya que los hombres en carreras femeninas reciben mayores consideraciones, y se les pide que realicen ciertas especialidades, ya que sus características identificadas como masculinas propician la facilidad para llegar a puestos directivos.

La presencia de los varones en preescolar mantiene gran importancia al ser vistos como figuras paternas, especialmente en aquellos niños que no cuentan con las atenciones y cuidados de un papá, quienes ante la presencia del hombre en la escuela puede estabilizar los vínculos emocionales en relación docente-alumno.

Te haces más sensible cuando estás en un contexto con personas muy vulnerables y tú eres esa primera base de educación fuera de casa... y yo aprendí ese tacto de entender a los niños y el enseñar como si fueran mis hijos (informante 2).

...a veces nos toca tener el rol de ser papás de los niños. A veces, y también lo recuerdo mucho, o sea, hay muchos niños que no tienen papá. Por la época en la que vivimos, muchos niños viven solo con su mamá y no conocen esa figura paterna y a veces nos toca ser esa figura paterna, ser vistos como su papá. Con esto me refiero totalmente a que los niños a veces tienen ciertas ausencias y esas ausencias también las van completando o llenando ese vacío a través de nosotros como docentes en preescolar porque todavía no diferencian entre casa-escuela, y es parte de lo que nos toca en el trabajo (informante 3).

Independientemente del género, los educadores varones manifiestan que cualquier persona que se forme profesionalmente y tenga presente el constructo social de la *vocación* es apta para laborar en escuelas de preescolar, y demostrar las capacidades de ser guías, figuras ejemplares, actores, los valores y el gusto por la enseñanza; ya que al igual que la mujer, los educadores masculinos también poseen de aptitudes y cualidades como el reír, cantar, enseñar, jugar o el portar una bata escolar como simbolismo de pertenencia, sin asociar dichas aptitudes al género femenino por los roles maternos, puesto que son figuras sociales que tienen gusto hacia su profesión y el cariño hacia sus alumnos.

A su vez, los docentes varones presentan distintas barreras o dificultades por las raíces de los prejuicios sociales que arraigan en la cultura y las imágenes compartidas; sin embargo, no es un impedimento en su actuación cotidiana en niveles de preescolar o su vida privada, además de que ellos consideran que la recompensa es muy significativa, pues ser docente masculino de preescolar es ser un agente de cambio que propicia espacios seguros y alegres con vínculos armónicos mientras los infantes aprenden.

...no hay variante entre hombre y mujer en un jardín, creo que ambos géneros tenemos las facultades para hacer una labor muy bonita y una labor muy importante porque damos bastante influencia de impacto ante los pequeños infantes porque somos el primer eslabón de su formación en la vida, el primer contacto ajeno a sus papás, entonces, obviamente es una gran responsabilidad y te cuestionas: -“¿O ayudas al niño o de plano lo pones peor?”. Además, te haces muy paciente; bueno son muchas, pero sí lo que he notado de primera es el poder hablar primero frente al papá, frente a los niños, frente a los directivos y a la gente, o sea, es esa autoconfianza para poder desenvolverte frente a grupo; otra es saber identificar qué tipo de lenguaje es acorde con la persona que vas a hablar, si va a ser un infante, un juvenil o un grado mayor (informante 2).

El discurso de los docentes masculinos de preescolar refleja la manera en que hacen a un lado la representación de la mujer como educadora en cuanto a los

cuidados, la atención y el instinto materno que las caracteriza, sino que ellos también anclan esos ideales para internalizarlos en su persona y mimetizar a la figura femenina que ha predominado en este ámbito educativo. De este modo, las representaciones sociales también permiten a este grupo de educadores varones en definirse con relación a otro y estimarse positivamente o negativamente respecto a la figura de la mujer, ya que estos sujetos comprenden e interpretan de forma diferente la situación en que se encuentran con base en su realidad construida.

Conceptualmente yo creo que el ser docente es ser guía, pero esta guía tiene que ser de calidad, ser creativos porque yo creo que la creatividad está desde el utilizar un material nuevo... debemos ser guías de calidad y esa calidad solamente se alcanza si te apasiona tu trabajo (informante 3).

Estas prácticas sociales hacen que los educadores propicien la imagen sobre lo que es ser docente masculino de preescolar al asignar un conjunto de significados hacia su ejercicio, mientras que van construyendo su propia identidad docente en el trayecto de su actividad profesional, académica y personal. Podemos visualizar que en los distintos testimonios no existe un solo significado del papel docente que los varones juegan o una concepción única, sino que se va formando a través de un proceso dinámico, cambiante y continuo, basado en distintas experiencias de los diferentes ámbitos para dar un sentido al rol que juegan en los espacios escolares y la sociedad en general.

Personalmente me tuve que esforzar mucho para ser la mejor versión de mí y ofrecer eso al trabajo. Y si continuar teniendo no solo su respeto, sino también su amistad, porque también eso genera problemas, tienes que estar al nivel de exigencia, de capacidades, de tratar de adaptarte y estar al nivel de ellas (informante 3).

...para mí ser docente de preescolar es el cariño a lo que tú haces, a forjar nuevos individuos, nuevas personas porque pues yo creo que la bases siempre somos nosotros, somos los cimientos. También es amor a lo que haces, a tu profesión, a formar las bases de un nuevo individuo, alegría, sobre todo, darles ese momento de alegría, de satisfacción, que se den

cuenta que lo que dura el momento de la escuela es de alegría... (informante 5).

A partir de sus testimonios, se observa la manera en que ellos construyen su identidad docente a través de las experiencias académicas y personales que está en constante construcción para definirse como un educador de preescolar. Además de que se puede visualizar que es compleja y situada, que se forja a partir de las representaciones de género, las imágenes de la docencia y las relaciones humanas donde el lenguaje juega un papel importante para significar su práctica docente, dándose un lugar a sí mismos. El ser docente hombre no desafía el constructo social de las *habilidades masculinas* que el varón posee, al igual que no mantiene en duda sus preferencias sexuales por educar a los infantes de preescolar, sino que son prejuicios sociales con imaginarios asociados a la educadora con instintos maternos.

Creo que es una experiencia muy especial que de verdad los hombres deberían de quitarse un poco ese perfil o marca de machista y que los hombres no deben de llorar o que debe ser duro. Esta profesión te ayuda a ser un poquito más vulnerable, donde se vale reconocer que no puedes, y el hecho de tener esa formación es lo que tratamos de que se esté inculcando (informante 2).

Además, el uso de una bata escolar es un signo de identidad docente, un sentido de pertenencia institucional, responsabilidad de un grupo, vista como una herramienta que coadyuva en portar los materiales necesarios en la jornada laboral y es un distintivo visual que demuestra que son figuras educativas en un espacio culturalmente feminizado, marcando su presencia a través de dichas prácticas simbólicas.

Es como una cercanía con los niños porque ellos llevan su batita y tú llevas la tuya y la portas y ellos también los invitas a que lo hagan, pero creo que el tema de la bata como uniforme es algo que me gusta, me gusta y sin problema; me gusta el hecho de que sepan que soy maestro de preescolar (informante 3).

Es muy práctica, no tengo problema en usarla porque ahí guardo materiales como crayolas, lapiceros, plumones. A mí me gusta usarla y no me da pena cuando en ocasiones me la llevaba a la universidad (informante 1).

La inserción del varón en el ámbito de preescolar brinda una pausa paulatina a la imagen de las representaciones sociales sobre los roles de género, aunque presenta una dimensión simbólica de resistencia antes las normas sociales, debido a que es un campo feminizado en los espacios educativos, ya que involucra el cuidado, la atención, el instinto maternal, la enseñanza y los vínculos afectivos en infantes por las mujeres para contribuir en el desarrollo integral infantil.

Finalmente, la significación del hombre en preescolar orienta la forma de actuar en su ejercicio docente, quienes utilizan elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por la comunidad a la que pertenecen, las experiencias laborales, los modelos de pensamiento que ellos han recibido por la familiaridad que los vincula con el ejercicio docente por sus figuras cercanas, así como elementos normativos que sustentan dicha práctica educativa.

4.9 DIFERENCIACIÓN EN LA PRÁCTICA DEL EDUCADOR CON EDUCADORA

Los educadores de preescolar consideran que sí existe una diferencia subjetiva en las prácticas educativas con enfoques metodológicos que ejerce el hombre del género femenino; no significa que el docente hombre se considere a sí mismo como superior a las mujeres, pero relatan actividades desiguales.

...personalmente siento que no me cierro a situaciones didácticas, donde trato que sean innovadoras, donde siento que soy más aventado, más arriesgado porque prefiero hacer las clases con la realidad, ya que ocupo herramienta como un convertidor de energía, electrodos, bomba de agua... (informante 1).

...siento que como hombre o educador siento que no nos da tanto miedo en hacer las cosas como a las educadoras, donde retomo material, así como eléctrico. Entonces siento que eso me puede diferenciar de las educadoras, solo en cómo aplico la práctica (informante 2).

El ejercicio docente que los educadores llevan a cabo se relaciona con las construcciones de género e incide en su práctica educativa al desarrollar sus cualidades masculinas “innatas”, que son opuestas a la representación que asociamos a la mujer con la imagen de cuidado, cariño y atención por su instinto materno que la caracteriza. Por lo tanto, el ideal dominante que existe en este grupo de docentes masculinos de preescolar se refleja en que ellos *educan diferente*, donde asumen una configuración de su práctica, y este mismo ideal forma parte de una representación social compartida que se construye en contraste con el rol tradicionalmente femenino del nivel preescolar.

En algunos casos yo creo que es un poco el juego, o sea, como que el juego sin miedo. Yo siento que las educadoras les da mucho miedo trabajar ciertas cosas y jugar ciertas cosas con los niños... como que los hombres de preescolar son más valientes que las maestras (informante 5).

Los vínculos entre educador masculino y alumno son más amistosos, armónicos, donde se involucran en todas las actividades grupales que establecen, los juegos pueden ser un poco más “rudos” que, con una mujer o actividades al aire libre, sin perder la figura de autoridad y respeto entre su grupo.

A pesar de que es un ambiente de respeto, de cariño y tú eres como un niño más a veces porque eres joven, pero sí soy el docente y el docente también pone ciertos límites y ciertos acuerdos... (informante 3)

...soy el maestro y puedo jugar con los niños, pues yo, en relación con los pequeños quiero que me vean como un amigo, un amigo que viene a enseñarles cosas para que ustedes aprendan. Digamos que me gusta jugar mucho con los niños, a veces al punto de ser como que un maestro gracioso,

como el maestro que bromea, trato de hacerles como que algunos actos de magia para que me vean (informante 4).

En estos testimonios visualizamos una de las categorías muy significativas de la teoría de las representaciones sociales como son la objetivación y el anclaje, basado en las nociones de las imágenes, creencias o metáforas que caracterizan al hombre con distintas habilidades al género femenino. El anclaje se observa en la manera en que el educador masculino asume su práctica docente en categorías ya conocidas o construidas por la sociedad al señalar que el hombre es una figura paterna de autoridad, con energía física y poder sobre los demás. A su vez, la objetivación la vemos en el modo que ellos transforman sus ideas abstractas en una práctica educativa visible en el momento de relacionarse con sus alumnos por el tacto (no suelen utilizar diminutivos o palabras afectivas para dirigirse a sus alumnos), la forma de jugar o las tareas asignadas a su rol. Con ello, la representación de las habilidades o características masculinas se hace concreta dentro de los espacios educativos de nivel preescolar.

Sí, porque las educadoras dicen mi amor, a veces les llaman por su nombre, pero sí es una constante de “mi amor”. O bueno, yo he escuchado esa parte. A diferencia de las mujeres, pues a mí me llaman papá algunos niños por la figura que soy, también lo permito si es que las condiciones lo demandan y yo les hablo por su nombre (informante 1).

...el tipo de tonitos en el que tanto las mamás como los niños están acostumbrados a una voz dulce, una voz tierna de una maestra y no a una voz más gruesa de un hombre. Eso es algo que a lo mejor podemos diferenciar. Otra de las diferencias es que las mujeres son más cuidadosas, son más delicadas y no hacen tantas maldades... (informante 4).

Las representaciones coadyuvan en la construcción de la identidad colectiva como minoría y conduce a los educadores varones a diferenciar su ejercicio docente con el género femenino, mientras que los guía en la reconstrucción de un sentido de pertenencia en este campo de preescolar que ha sido feminizado por varias décadas. Además, estos testimonios narran la compleja tarea que conlleva ser

educador de preescolar con prácticas simbólicas de carácter tradicional y cultural que conducen la manera de pensar, de compartir creencias, de ideales dominantes y del sentido común para asignarle cierto significado en nuestra cotidianidad.

La inserción del género masculino en preescolar hace dudar y cuestionar la manera en que hemos observado el mundo por distintos años, generando un panorama más inclusivo que asegura la importancia de la incorporación del hombre en este ámbito educativo y refleja una participación equitativa; al igual que hace una ruptura con los estereotipos de género, y, por consiguiente, equilibra los roles asignados al papel de la mujer y el hombre en su accionar social.

CONCLUSIONES

La inserción del varón en el nivel preescolar constituye una ruptura significativa con las representaciones sociales hegemónicas, asociadas a los roles de género de lo femenino en el espacio educativo infantil; mientras que el papel del hombre en estos espacios escolares es mayormente complejo por las imágenes, creencias y/o significados dominantes, así como los prejuicios construidos en los individuos al anclar ciertas tareas a cada género por sus cualidades, aptitudes o conductas innatas. Parte de la naturaleza de la teoría de las representaciones sociales como el simbolismo, la objetivación y el anclaje que conforman el núcleo central de dicho paradigma son las más difíciles de transformar por el pensamiento social y el discurso que se encuentra enraizado y vinculado con la cultura, las creencias compartidas, los prejuicios e ideologías dominantes de forma histórica.

A partir de los testimonios recabados, se observa que los educadores masculinos de preescolar transitan por una experiencia compleja, marcada por tensiones entre el constructo social de la *vocación*, la aceptación social y los estigmas culturales profundamente arraigados en la sociedad; además, los hallazgos manifiestan que los docentes enfrentan ciertos prejuicios por desempeñar una labor tradicionalmente asociada a lo femenino con distintas barreras y dificultades que limitan una aceptación favorable hacia su trabajo, incluso, hacia su propia persona.

No obstante, la resignificación del ejercicio docente en espacios feminizados transforma las representaciones sociales sobre el papel del género masculino y el espacio que los educadores ocupan, sirviendo ellos de guía de acción para la vida práctica y cotidiana, que asuma una configuración de conceptos o imágenes sociales y pueda restituir el papel del hombre y la mujer de forma equilibrada en estos espacios escolares de nivel preescolar, puesto que su presencia también abre nuevas posibilidades para repensar las relaciones de género en la escuela, desafiar estereotipos y ampliar la visión sobre lo que significa educar en la primera infancia.

La representación social de la figura materna atribuida al papel de la educadora de preescolar está presente en todo momento, desde la comunidad educativa donde los docentes varones se desenvuelven hasta en su propio discurso al definirse a sí mismos, quienes han anclado la idea de la madre-jardinera en su figura para atender a los alumnos de preescolar; sin embargo, al seguir estos constructos sociales, los educadores de preescolar presentan mayor dificultad en la aceptación y confianza hacia su trabajo, puesto que la presencia de los hombres en espacios tradicionalmente atribuidos al género femenino hace que estos sean prejuzgados y objetivados por las figuras más cercanas a ellos, como son los padres de familias o el mismo colectivo docente; bajo esta objetivación, los educadores masculinos de preescolar actúan de forma más cautelosa con el fin de evitar sospechas, ser acusados de forma errónea y superar las barreras para tener el reconocimiento de la comunidad educativa.

Es importante señalar que la presencia de los educadores masculinos de preescolar despliegan operaciones mentales que comienzan a cuestionar una ideología social y los roles de género, en especial en los espacios rurales donde es aún más observable la cultura patriarcal; y que, esta representación no genere una pausa paulatina, sino una transformación social al vivir experiencias donde el hombre puede involucrarse en cualquier espacio para la creación individual y colectiva que restituya el modo simbólico de algo que aún es poco común observar.

Esta tesis aporta a la discusión sobre la necesidad de una formación docente más incluyente sin importar el género o las preferencias personales para reconocer la diversidad como una riqueza dentro del ámbito educativo, ya que tanto hombres como mujeres mantienen las facultades profesionales para la atención, el constructo del *instinto*, el aprendizaje y cuidados de los infantes. Además, el papel del hombre retoma aún más su importancia en aquellos niños que carecen de una figura paterna en casa, donde el educador de preescolar construye espacios que lo conducen a la formación de infancias libres, plenas y felices.

Finalmente, evidencia la premura de la construcción de políticas, normas o discursos que valoren para abrir espacios de reflexión crítica sobre los estereotipos

de género en la educación y resignifiquen el papel de los hombres en el nivel preescolar que elimine las barreras y aparezca el reconocimiento de su compromiso, capacidad, valores y humanidad; donde el ejercicio docente sea seguro para ellos, sin complejidades (aún más que el género femenino) como el miedo, la resistencia, aceptación y la desconfianza de su trabajo en la atención de los infantes, puesto que son educadores con principios, normas y valores, que buscan la estabilidad y el aprendizaje de sus alumnos en espacios seguros que ellos mismos propician.

BIBLIOGRAFÍA

- Bulnes, P. (2007). *Las representaciones sociales de género en el estudiantado y el profesorado de Ciencias Sociales del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.
- Corres, P. (2010) "Femenino y masculino: modalidades de ser" en Blázquez, N., Flores, F., y Ríos, M., (coord.), *INVESTIGACIÓN FEMINISTA. EPISTEMOLOGÍA, METODOLOGÍA Y REPRESENTACIONES SOCIALES*. México.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Diario Oficial de la Federación (lunes 20 de agosto de 2012) Tomo DCCVII No. 14: Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar: México.
- Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 16/08/22 por el que se establece los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican: México.
- Diario Oficial de la Federación, (2019). LEY GENERAL DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS. México.
- DIGPPYE-SEP, (2022). Estadística Educativa de Tlaxcala. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Secretaría de Educación Pública
- Eduardo Fabián Cossi; Verónica Analía Recchia. (2004). De Durkheim a Moscovici antecedentes sociológicos en la Teoría de las representaciones Sociales. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Fernández, L. (2010) "Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión" en Blázquez, N., Flores, F., y Ríos, M., (coord.), INVESTIGACIÓN FEMINISTA. EPISTEMOLOGÍA, METODOLOGÍA Y REPRESENTACIONES SOCIALES. México.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México, Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid, Ediciones Morata.
- González, G. (2014). "Influjo de la teoría en el proceso de investigación" en Díaz-Barriga, A. y Luna, A. B. (coordinadores), *Metodología de la investigación educativa*. México, Díaz de Santos.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2020): La formación inicial de los docentes de educación básica en México: Ciudad de México: Verónica Medrano Camacho y Elba Ramos Ibarra.
- Jiménez, E., & Fernández, A. (2019). La formación inicial de docentes de educación preescolar normalistas: el caso del Estado de Tlaxcala. *Revista Ra Ximhai*, 15(3 Especial), 15–30.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós. pp. 469-493.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata. pp. 59-154.
- Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Montecino, M. (1997). *Construcción social del género y la variabilidad cultural*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Muñoz, M., Cárdenas, C., Ibáñez, P., & Terrón, M. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: Perspectivas y complejidad. *Revista de Investigación en Educación Social*, 51-70.

- Ortiz, A., y Rodríguez, E. (2020). De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. ANUARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Vol. 21 – N.º1. pp. 50-65.
- PALENCIA VILLA, MERCEDES y (2000), "Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar." Revista de Estudios de Género. La ventana, Vol., núm.12, pp.147-176.
- VILLA, M. (2009), "TRANSFORMACIONES DEL MODELO CULTURAL DE LAS EDUCADORAS DE PREESCOLAR." Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, núm.42, pp.787-811.
- Piñero, S. L. (2008, julio-diciembre). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 7.
- Rodríguez, G., et al., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Rubio, M. y Varas, J., (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Editorial CCS.
- Ruiz, O. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. pp. 11-81.
- Secretaría de Educación Pública (1988). Educación preescolar México 1880 -1982. México, SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2017) APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. México
- Secretaría de Educación Pública. (2020) Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. México.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Editorial Paidós Básica.

Umaña, S. A. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Costa Rica.

Villalta, M., Magaña, I., Baeza, A. Y Rebolledo, J. (2020). Aula urbana y rural. El discurso de niños y niñas. IISUE-UNAM. Perfiles educativos. Vol. XLIII, núm. 172.

Zapata, C. y Ceballos, L., (2010). "Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. VI. 8, núm. 2, (julio-diciembre). pp. 1069 -1082.