



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: POLÍTICA, EDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES.

TÍTULO
LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO Y LA INVISIBILIZACIÓN PROFESIONAL EN
TORNO A LAS RESONANCIAS HISTÓRICO-BIOGRÁFICAS DE LAS MAESTRAS DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR

P R E S E N T A:

JESÚS CASTAÑEDA MACÍAS
ASESORA: DRA. MARÍA GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE
POSGRADOS DE LA SECIHTI

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2025

Introducción.....	1
El imperativo de cuestionarse más allá de lo visible: Las preguntas de investigación.....	3
Reconocer lo que se oculta en las páginas no escritas del problema a investigar: Los objetivos de investigación.....	5
Estructura de la tesis doctoral.....	6
Capítulo I. ¿Problematizar la ausencia?: El deslizamiento del tema al problema de investigación.....	13
1. La problematización y el zigzaguo del helicoide: La travesía entre el tema y el problema de investigación.....	14
2. El estado del arte y la delimitación del tema de investigación.....	15
3. Los estados del conocimiento en los ámbitos de la investigación educativa y social: ¿Las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento en tanto agentes sociales, políticos y educativos?.....	20
a. Vertiente educativa	
i. Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2002-2011).....	21
ii. Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2012-2021).....	22
b. Vertiente social	
iii. El Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México. Volumen I.....	25
iv. El Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México. Volumen II.....	29
4. El deslizamiento al problema de investigación.....	31
Capítulo II. Marco de referencia contextual: La resonancia histórica de la discriminación de género y la expansión de la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.....	33
1. La influencia del contexto internacional en la génesis de la educación preescolar en México.....	36
1.1. Europa decimonónica.....	36
1.2. El contexto mexicano: De la escuela de párvulos al kindergarten: La resonancia histórica del traslado de la discriminación de género y el origen de la invisibilización profesional.....	37

2. Movilización de recursos y elementos estructurales de oportunidad política como mecanismos de resistencia de las maestras de preescolar ante los efectos expansivos de la invisibilización profesional. (1910-2024).....	41
3. La configuración de los agravios en relación a los episodios de acción colectiva.....	52
3.1. Primer bloque de agravios de las maestras de preescolar (1910-1958).....	55
3.2. Primera serie de episodios de acción colectiva de las maestras de preescolar (1910-1958).....	56
3.3. La invisibilización de la acción colectiva de las docentes de preescolar en el movimiento estudiantil de 1968.....	59
3.4. La diversificación de los agravios después de 1968 y la desmovilización de la acción colectiva hasta 1982.....	66
3.5. Segundo bloque de agravios de las maestras de preescolar (1982-2014).....	66
3.6. Segunda serie de episodios de acción colectiva de las maestras de preescolar (1982-2014).....	67
3.7. El común denominador de los agravios: la interseccionalidad de la discriminación de género y la “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada” de las maestras de preescolar.....	71
Capítulo III. Campos de problematización teóricos. La complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar	72
1. La articulación ideológica entre el Magisterio y el Estado Mexicano.....	79
2. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El corporativismo y la cosmovisión de la Cultura magisterial.....	86
3. El rol de género como mecanismo normativo en el Sistema Educativo Nacional.....	89
4. El imaginario social como mecanismo de identificación colectiva.....	91
5. Arquetipos y representaciones sociales como memoria filogenética colectiva y los estereotipos como dispositivos cognitivos de las prácticas sociales.....	93
6. “La naturaleza maternal de la mujer” y la feminización de la educación preescolar.....	97
7. La educación preescolar como campo de disputa y tensión entre la agencia social y la infantilización.....	101

8. La Discriminación de género: El fantasma de la división sexual del trabajo docente a nivel preescolar.....	103
9. La interseccionalidad entre los roles de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar.....	106
10. La identidad profesional fragmentada: La presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de las maestras de preescolar.....	108

Capítulo IV. Claves metodológicas para visualizar la ginopia: La caja de resonancia y amplificación de las voces de las maestras de preescolar como sujetas de conocimiento.....111

1. La epistemología feminista como fundamento de la investigación: el escape de la cárcel epistémica de la ciencia androcéntrica.....	113
2. La importancia de la perspectiva de género y la deconstrucción de las formas cíclopes de hacer investigación	116
3. Enfoques metodológicos con perspectiva de género: revalorización de lo cualitativo en el proceso de investigación.....	117
4. El método biográfico en la investigación cualitativa con perspectiva de género.....	119
5. La entrevista biográfica-narrativa como caja de resonancia de las voces de las maestras de preescolar.....	120
6. El guion de entrevista biográfica-narrativa: La operacionalización de los campos de problematización teóricos hacia las categorías de análisis.....	122
7. Las sujetas de conocimiento y la conformación del rizoma de categorías vivenciales emergentes.....	129

Capítulo V. La articulación de las resonancias biográficas con las categorías vivenciales emergentes: la objetivación de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.....134

Resonancia biográfica de la maestra Daniela	137
Resonancia biográfica de la maestra Alma.....	143
1. Vivir el magisterio como profesión de Estado. ¡El gobierno es mi patrón!.....	148
1.1. Cultura magisterial y participación sindical. ¿El SNTE me representa?.....	152
2. El rol de género: La sexualidad femenina escindida.....	157

3. La construcción del imaginario social de las educadoras: Mujeres-madres-esposas-maestras.....	162
4. La pesada lápida de las representaciones sociales: “Las madres públicas” o “las niñeras tituladas”.....	166
5. El peso de los arquetipos y los estereotipos: la maternidad como una institución normativa.....	171
6. Infantilización. “Las niñas grandes “de la educación básica en México.....	175
7. La discriminación de género. El traslado del rol “tradicional” de “ser mujer “al rol profesional de “ser educadora”.....	179
8. La insoportable levedad de ser. El verdadero rostro de la invisibilización profesional: La “presencia negada y sistemáticamente deslegitimada”.....	183
9. Identidad profesional fragmentada. Tensiones y dilemas.....	187
Conclusiones generales de la investigación: El rizoma de las categorías vivenciales emergentes.....	193
1. El peso de las resonancias histórico-biográficas en el traslado, la expansión y la objetivación de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar.....	194
1.1. La configuración estructural de la discriminación y la invisibilización en clave de resonancia histórica.....	194
1.2. El traslado y la expansión como ejes de reproducción simbólica.....	195
1.3. Las resonancias biográficas como dispositivo de visibilización.....	195
1.4. La objetivación: De la vivencia subjetiva al dispositivo social.....	196
1.5. La triada explicativa: feminización, infantilización e injusticia epistémica.....	196
2. Los cautiverios como metáfora crítica del encierro simbólico de las educadoras.....	197
2.1. Cautiverio epistémico: la exclusión del campo del saber.....	198
2.2. Cautiverio de género: la domesticación del rol profesional.....	199
2.3. El cautiverio maternal: entre el amor obligatorio y el mandato vocacional.....	199
2.4. El cautiverio institucional: burocracias patriarcales y silencios sindicales.....	200
2.5. Cautiverio simbólico: la pedagogía del estereotipo.....	201
3. La fragmentación identitaria como resultado de los múltiples cautiverios.....	202
Bibliografía y Referencias.....	204

Agradecimientos

Esta tesis doctoral esta dedicada a la familia Macías, a mis padres, hermanos, tíos, primos a mi compañera de vida. Sin ellos este sueño no seria posible, mi gratitud y amor absoluto.

Dedico y agradezco de manera especial a mi tutora; Dra. María Guadalupe Olivier Téllez quien es artífice de esta travesía académica que hoy culmina. Querida Dra. Olivier, gracias por el tiempo, el conocimiento, la dedicación, la paciencia y la comprensión. Eternamente agradecido con usted.

A las (os) Integrantes de mi comité tutorial. Querida Dra. Luz María Garay Cruz. Gracias infinitas por su conocimiento, solidaridad y dedicación; aprendi mucho de usted. Querido Dr. Sergio Tamayo Flores-Alatorre, es usted un ejemplo a seguir, gracias por todo el conocimiento, la paciencia y los consejos vertidos a lo largo de mi trayecto profesional que comenzó en la licenciatura y culmina en este gran sueño llamado doctorado. Querido Dr. Alejandro Álvarez Martínez, gracias por el conocimiento, la dedicación y la paciencia, sus clases marcaron mi formación profesional. Querida Dra. Martha Lucía Rivera Ferreiro, le agradezco de sobremanera todo el conocimiento vertido en los seminarios del doctorado. Gracias por las tardes de la "magisteria revoltosa" sin duda alguna, son parte constitutiva de esta tesis doctoral.

Infinitas gracias a mis compañeros, a mis maestros y a todo el personal de apoyo académico-administrativo del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. A la Universidad Pedagógica Nacional y a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación.

Introducción

Según cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) para el ciclo escolar 2024-2025 la cantidad total de maestras y maestros que conforman al Sistema Educativo Nacional (SEN) es de 2,045,591; distribuidos en los siguientes subsistemas educativos; Educación Superior (395,689) Educación Media Superior (418,165) y Educación Básica (1,231,737). Por consiguiente, se puede establecer que el subsistema de Educación Básica agrupa al 60.2% del total de maestras y maestros en México.¹

En concordancia con lo anterior, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece que el subsistema de Educación Básica (EB) se disgrega en las siguientes fases de desarrollo y aprendizaje: fase 1. Educación Inicial (lactantes y maternales) (10,327 docentes); fase 2. Educación Preescolar (primero, segundo y tercer grado) (231,471 docentes), fases 3, 4 y 5. Educación Primaria (primero a sexto grado) (571,986 docentes), fase 6. Educación Secundaria (primero, segundo y tercer grado) (417,953 docentes).²

Del total de docentes de Educación Básica (EB) el 59.8% son mujeres y el 40.2% son hombres. Lo que equivale a un universo total de 736,768 maestras en EB, agrupadas de la siguiente forma: Educación Inicial (100.0%), Educación Preescolar (99.0%) y Educación Primaria (55.0% se ubica en primaria baja -primero a tercer grado y 45.0% distribuidas en primaria alta -cuarto a sexto grado).

En lo que refiere a Educación Secundaria el fiel de la balanza se equilibra entre el número de maestras y maestros (49.0% a 51.0%) aunque las maestras de secundaria laboran básicamente en los primeros dos grados en materias de corte artístico, cuidado a la salud, educación socioemocional, inglés y exploración del mundo social.

Las estadísticas muestran dos tendencias. Una, en la medida que avanza el trayecto formativo de la Educación Básica (EB) el número de maestras disminuye, lo cual, establece una correlación inversa que permite observar que el grueso de la población femenina del magisterio

¹ Para mayor información consultar el apéndice estadístico relativo a las cifras totales de docentes en el Sistema Educativo Nacional (SEN) difundido por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) para el ciclo escolar 2024-2025. Disponible en: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1I-ts7XmaN-jN8gRyu7Cq2D-WjDmXIoD5TPctQ5NeNA/edit?usp=sharing>

² Para mayor información consultar el apéndice estadístico, relativo a las cifras totales de docentes en Educación Básica (EB) difundido por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) para el ciclo escolar 2024-2025. Disponible en: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1LJ_gcrOH6TkMn8SI-HfmyKBzEy6TedK7b4CA54laSZs/edit?usp=sharing

nacional se aglutina específicamente en la atención a la primera infancia. Dos, el campo disciplinar de las ciencias exactas y sus materias que derivan de éste, es dominado mayoritariamente por el sector masculino dentro del magisterio nacional a nivel secundaria.

Cabe destacar que del total del magisterio femenino en Educación Básica (736,768) el 31.4% son maestras de preescolar que atienden a 4,243,204 niñas y niños a nivel nacional en 87,806 preescolares de tipo general, indígena y comunitario. Es decir, la segunda matrícula más alta después de la Educación Primaria que representa un universo de 13,154,354 niñas y niños atendidos en 96,449 escuelas a nivel nacional para el ciclo escolar 2023-2024.³

Dada la proporción que representa el sector magisterial femenino y el universo de atención que conforma la primera infancia, no se puede soslayar que las docentes de preescolar se configuran como un agente social, político y educativo que está a cargo de la formación y socialización de las futuras ciudadanas y ciudadanos del siglo XXI. No obstante, este sector del magisterio se encuentra inmerso en las páginas en blanco de la investigación social y educativa lo que justifica el interés académico de problematizar la ausencia de este grupo socio profesional.

Es por ello, que el tema de investigación versa en la discriminación de género y la invisibilización profesional en torno a las resonancias histórico-biográficas de las maestras de educación preescolar. En ese sentido se fundamenta el interés de escudriñar las características específicas en las cuales radica dicha discriminación e invisibilización que padecen las docentes de preescolar desde la génesis de su profesión hasta la actualidad.

Por consiguiente, el problema de investigación radica en identificar el traslado de la discriminación de género y la expansión de la invisibilización profesional por medio de las resonancias históricas y como estos procesos se objetivan por medio de las resonancias biográficas de las maestras de educación preescolar.

Por tanto, las preguntas y los objetivos de investigación juegan un papel fundamental dado que permiten profundizar en el problema a investigar.

El imperativo de cuestionarse más allá de lo visible: Las preguntas de investigación

³ Para consultar a detalle las tendencias estadísticas de la Educación Preescolar consultar el sexto informe de trabajo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1ftLuu3GtW4vCYkJRhTxBeT82nn-Rh_7E/view?usp=sharing

Para observar los procesos de traslado y expansión de discriminación de género e invisibilización profesional en las maestras de educación preescolar es fundamental explicar en qué radica dicho fenómeno. Para lograr tal propósito se plantea la siguiente pregunta de investigación de orden general.

Pregunta general

1. ¿En qué medida la discriminación de género y la invisibilización profesional se trasladan, se expanden y se objetivan por medio de las resonancias histórico-biográficas de las maestras de educación preescolar?

La lógica de construcción de la pregunta de investigación general va en el sentido de analizar la intersección entre el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional a través de las resonancias históricas y como este proceso se objetiva en las resonancias biográficas de las maestras de preescolar.

Con el propósito de profundizar en esta lógica de construcción se presentan las siguientes preguntas específicas.

Preguntas específicas

Para evitar abordajes demasiado amplios la formulación de preguntas de investigación de carácter específico permiten acotar y profundizar en el problema de investigación. De esta manera las preguntas de investigación específicas actúan como una guía que define el rumbo de la investigación.

1.1. ¿Las resonancias históricas identifican la intersección entre traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar?

1.2. ¿En qué sentido los campos de problematización de orden teórico describen la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar?

1.3. ¿Las resonancias biográficas permiten observar la objetivación provocada por el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar?

Como se puede observar las preguntas de investigación específicas establecen tres niveles de profundidad analítica dentro de la estructura de la tesis. En un primer nivel, las resonancias históricas se colocan como el mecanismo por el cual se identifica la intersección entre el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar.

El segundo nivel analítico establece la lógica de plantear campos de problematización de orden teórico para explicar la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar.

En el tercer nivel de profundidad analítica explica como las resonancias biográficas posibilitan observar la objetivación provocada por el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

Por consiguiente, los objetivos de investigación cumplen una función similar a las preguntas, en tanto, operacionalizan el problema a investigar desde un enfoque sistemático y coherente.

Reconocer lo que se oculta en las páginas no escritas del problema a investigar: Los objetivos de investigación

Los objetivos de investigación son el eje estructural del problema a investigar, en tanto que, el objetivo general delinea su finalidad, mientras que los objetivos específicos desglosan los aspectos concretos de la misma.

Objetivo general

1. Analizar como la discriminación de género y la invisibilización profesional se traslada, se expande y se objetiva por medio de las resonancias histórico-biográficas de las maestras de educación preescolar.

Objetivos específicos

1.1. Identificar cómo las resonancias históricas explican la intersección entre el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar.

1.2. Definir los campos de problematización de orden teórico para explicar la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar.

1.3. Explicar cómo las resonancias biográficas permiten observar la objetivación que provoca el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las profesoras de educación preescolar.

Los objetivos específicos desglosan de manera progresiva los componentes que estructuran al problema de investigación. En un primer momento se identifica como las resonancias históricas explican la intersección entre el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional. En una segunda instancia se definen los campos de problematización teóricos que describen la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las profesoras de educación preescolar.

Por último, se explica cómo las resonancias biográficas permiten observar la objetivación provocada por el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

Estructura de la tesis doctoral

En concordancia con lo anterior la tesis doctoral se desarrolla en cinco capítulos, que a continuación se detallan:

Capítulo I. ¿Problematizar la ausencia? El deslizamiento del tema al problema de investigación”. El objetivo del capítulo es identificar el problema de investigación. Para lograr este objetivo, en un primer momento se desarrolla la noción conceptual del proceso de problematización entendido como un mecanismo de profundidad analítica, por el cual, se desliza un tema hacia un problema de investigación.

Bajo la lógica de la profundidad analítica que establece la noción conceptual del proceso de problematización, en un segundo momento, se realiza un estado del arte de orden general para identificar una serie de conceptos clave que se traduzcan en hallazgos preliminares que permitan delimitar el tema de investigación.

Con la delimitación del tema de investigación, en un tercer momento se analizan los estados del conocimiento en los ámbitos de la investigación educativa y social para develar en qué medida las maestras de educación preescolar como parte del magisterio nacional son vistas como sujetas de conocimiento, en tanto, agentes sociales, políticos y educativos. En un cuarto momento se identifica el problema de investigación en relación a la ausencia de las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento en el ámbito de la investigación educativa y social.

El Capítulo II, se titula: Marco de referencia contextual: La resonancia histórica de la discriminación de género y la expansión de la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

El capítulo tiene como objetivo describir la resonancia histórica en la cual se origina el traslado de la discriminación de género y la expansión de la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar. En razón de lo anterior la estructura del capítulo se desarrolla en tres dimensiones.

La primera dimensión se titula: La influencia del contexto internacional en la génesis de la educación preescolar en México. En el primer momento se realiza un recorrido histórico que inicia en la Europa decimonónica con la intención de fijar las coordenadas socio-históricas que propiciaron el modelo de atención a la primera infancia y el origen social y profesional de la noción de “educadora”. En un segundo momento se describe la influencia del contexto internacional con el proceso socio-histórico que caracterizó el traslado de la discriminación de género y el origen de la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar en el periodo de gobierno de Porfirio Díaz (1876-1910).

La segunda dimensión se titula: Movilización de recursos y elementos estructurales de oportunidad política como mecanismos de resistencia ante la expansión de la invisibilización profesional de las maestras de preescolar (1910-2024). En esta dimensión se subraya que las maestras de educación preescolar como grupo socio profesional prefiguraron un tipo de acción colectiva que les permitió movilizar una serie de recursos y elementos estructurales de oportunidad política con la creación de instituciones de formación docente en respuesta a los efectos expansivos de la invisibilización profesional.

De manera simultánea se configuraron un conjunto de agravios en torno a las docentes de preescolar que propiciaron una serie de episodios de acción colectiva en la búsqueda de agencia social.

En este sentido se plantea la tercera dimensión del capítulo: La configuración de los agravios en relación a los episodios de acción. Esta dimensión se desarrolla en seis vertientes:

1) Descripción de la noción de agravio en relación a la acción colectiva desde la perspectiva de Sidney Tarrow y Barrington Moore.

2) Configuración del primer bloque de agravios que propicia la primera serie de cuatro episodios de acción colectiva de las maestras de preescolar en el periodo de 1910 a 1958

3) Invisibilización de la acción colectiva de las docentes de preescolar en el movimiento estudiantil de 1968

4) Diversificación de los agravios después de 1968 y la desmovilización de la acción colectiva hasta 1982.

5) Configuración del segundo bloque de agravios en relación a la segunda serie de cinco episodios de acción colectiva de las docentes de preescolar para el periodo de 1982 a 2014.

6) El común denominador de los agravios: la interseccionalidad de la discriminación de género con la “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada” de las maestras de preescolar.

En cuanto al capítulo III, se titula: Campos de problematización teóricos: La complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar

El objetivo del capítulo es explicar la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar. En razón de lo anterior se desarrollan diez campos de problematización:

1. La articulación ideológica entre el Magisterio y el Estado Mexicano”
2. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El corporativismo y la cosmovisión de la Cultura magisterial
3. El rol de género como mecanismo normativo en el Sistema Educativo Nacional
4. El imaginario social como mecanismo de identificación colectiva
5. Arquetipos y representaciones sociales como memoria filogenética colectiva y los estereotipos como dispositivos cognitivos de las prácticas sociales
6. “La naturaleza maternal de la mujer” y la feminización de la educación preescolar
7. La educación preescolar como campo de disputa y tensión entre la agencia social y la infantilización
8. La Discriminación de género: El fantasma de la división sexual del trabajo docente a nivel preescolar
9. La interseccionalidad entre los roles de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar
10. La identidad profesional fragmentada: La presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de las maestras de preescolar

Desde la articulación entre el Estado y el magisterio hasta la fragmentación identitaria. La finalidad del capítulo es develar la arquitectura simbólica y material que produce y reproduce la deslegitimación del trabajo docente y la discriminación de género de las docentes de preescolar como una forma persistente de violencia simbólica.

En lo que refiere al capítulo IV. Claves metodológicas para visualizar la ginopia: La caja de resonancia y amplificación de las voces de las maestras de preescolar como sujetas de conocimiento. El objetivo del capítulo es plantear las claves metodológicas para configurar una caja de resonancia que potencie la voz de las maestras de preescolar como sujetas de conocimiento a efecto de visibilizar los fenómenos de discriminación de género e invisibilización profesional que caracterizan su actuar cotidiano. En este sentido se detallan siete componentes metodológicos:

1. La epistemología feminista como fundamento de la investigación: el escape de la cárcel epistémica de la ciencia androcéntrica
2. La importancia de la perspectiva de género y la deconstrucción de las formas cíclopes de hacer investigación

3. Enfoques metodológicos con perspectiva de género: revalorización de lo cualitativo en el proceso de investigación

4. El método biográfico en la investigación cualitativa con perspectiva de género

5. La entrevista biográfica-narrativa como caja de resonancia de las voces de las maestras de preescolar

6. El guion de entrevista biográfica-narrativa: La operacionalización de los campos de problematización teóricos hacia las categorías de análisis

7. Las sujetas de conocimiento y la conformación del rizoma de categorías vivenciales emergentes

Desde la adopción del enfoque de género en la investigación, hasta el diseño de la entrevista biográfica-narrativa, la selección de las sujetas de conocimiento (Alma y Daniela) el capítulo culmina con la construcción de una matriz categorial que organiza las categorías vivenciales emergentes, las cuales servirán como base para el análisis empírico de la investigación.

Con respecto al capítulo V. La articulación de las resonancias biográficas con las categorías vivenciales emergentes: La objetivación de la discriminación de género y la invisibilización profesional. El objetivo del capítulo es establecer una correlación entre los marcos de referencia contextual y conceptual con el diseño metodológico y el trabajo empírico de la investigación. A través del enfoque biográfico-narrativo se reconstruyen las trayectorias vitales de las maestras Alma y Daniela, poniendo en evidencia las múltiples formas en que las estructuras de género, poder y educación se objetivan en sus biografías.

De esta manera el análisis se organiza en dos bloques. El primer bloque recupera las resonancias biográficas de las sujetas de conocimiento para entender cómo las disposiciones de género se inscriben en la cosmovisión familiar, la formación profesional y la trayectoria laboral. El segundo bloque aborda nueve categorías vivenciales emergentes que develan los modos en que se objetiva la discriminación de género y la invisibilización profesional en las trayectorias profesionales de las sujetas de conocimiento:

1. Vivir el magisterio como profesión de Estado. ¡El gobierno es mi patrón!

1.1. Cultura magisterial y participación sindical. ¿El SNTE me representa?

2. El rol de género: La sexualidad femenina escindida

3. La construcción del imaginario social de las educadoras: Mujeres-madres-esposas-maestras

4. La pesada lápida de las representaciones sociales: “Las madres públicas” o “las niñeras tituladas”

5. El peso de los arquetipos y los estereotipos: la maternidad como una institución normativa

6. Infantilización. “Las niñas grandes “de la educación básica en México

7. La discriminación de género. El traslado del rol “tradicional” de “ser mujer “al rol profesional de “ser educadora”

8. La insoportable levedad de ser. El verdadero rostro de la invisibilización profesional: La “presencia negada y sistemáticamente deslegitimada”

9. Identidad profesional fragmentada. Tensiones y dilemas

Desde la relación con el Estado y el SNTE, pasando por la carga simbólica de la maternidad, hasta la fragmentación identitaria, el capítulo permite observar la objetivación provocada por el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar por medio del dialogo entre los relatos personales (resonancia biográfica) con los marcos estructurales caracterizados por los mandatos simbólicos profundamente enraizados (resonancia histórica)

Derivado del análisis de los cinco capítulos que estructuran a la tesis doctoral se plantean las conclusiones de orden general de la investigación.

Conclusiones generales: El rizoma de las resonancias histórico-biográficas y los cautiverios de las educadoras. Este capítulo sintetiza los hallazgos centrales de la tesis desde una perspectiva rizomática, en la cual las resonancias histórico-biográficas y las categorías vivenciales emergentes se entrelazan como múltiples raíces de un mismo fenómeno estructural.

La conclusión se divide en tres secciones:

1. El peso de las resonancias histórico-biográficas en el traslado, la expansión y la objetivación de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar. Esta primera sección se estructura por cinco ejes:

1.1. La configuración estructural de la discriminación y la invisibilización en clave de resonancia histórica

1.2. El traslado y la expansión como ejes de reproducción simbólica

1.3. Las resonancias biográficas como dispositivo de visibilización.

1.4. La objetivación: De la vivencia subjetiva al dispositivo social.

1.5. La triada explicativa: feminización, infantilización e injusticia epistémica

2. Los cautiverios como metáfora crítica del encierro simbólico de las educadoras. En esta segunda sección del capítulo se plantean cinco cautiverios:

2.1. Cautiverio epistémico: la exclusión del campo del saber

2.2. Cautiverio de género: la domesticación del rol profesional

2.3. El cautiverio maternal: entre el amor obligatorio y el mandato vocacional

2.4. El cautiverio institucional: burocracias patriarcales y silencios sindicales

2.5. Cautiverio simbólico: la pedagogía del estereotipo

Resultado del análisis de los cautiverios configura la tercera sección de las conclusiones:

3. La fragmentación identitaria como resultado de los múltiples cautiverios

Como resultado de este proceso, se plantea que la discriminación de género y la invisibilización profesional no operan como eventos aislados, sino como formas sistémicas de violencia simbólica que se naturalizan en discursos, prácticas e imaginarios sociales.

Bajo esta lógica estructural se analiza como la discriminación de género y la invisibilización profesional se traslada, se expande y se objetiva por medio de las resonancias histórico-biográficas de las maestras de educación preescolar.

Capítulo I. ¿Problematizar la ausencia? El deslizamiento del tema al problema de investigación

¿Problematizar la ausencia? “Las mujeres se proponen conformar su género como un sujeto social y político al protagonizar sus propias vidas -habitadas patriarcalmente por los otros- al nombrarse entre ellas y frente a los otros para transformar sus opresivas condiciones colectivas de vida convirtiéndose cada una y todas en sujetas históricas”

Marcela Lagarde y de los Ríos

Introducción

El capítulo se estructura en cuatro apartados que tienen como objetivo identificar el problema de investigación. El primer apartado se titula: “La problematización y el zigzagueo del helicoide: La travesía entre el tema y el problema de investigación”. En este apartado se desarrolla la noción conceptual del proceso de problematización como un mecanismo con escalas de profundidad analítica entre el pensamiento y la realidad que le permite al sujeto transitar de un tema a un problema de investigación.

El segundo apartado se titula: “El estado del arte y la delimitación del tema de investigación.” En este apartado se elabora un estado del arte con criterios de selección y parámetros de revisión específicos de fuentes de información primarias con el propósito de identificar una serie de conceptos clave que se traduzcan en hallazgos preliminares para delimitar el tema de investigación.

En el tercer apartado se retoma el tema de investigación delimitado para analizar los estados del conocimiento en el marco de la investigación educativa y social; esto con el propósito de responder a la siguiente pregunta: ¿En qué medida las maestras de educación preescolar son vistas como sujetas de conocimiento, en tanto, agentes sociales, políticos y educativos? Para responder a dicha pregunta el apartado se divide en dos vertientes: la vertiente educativa y la vertiente social.

En lo que corresponde al análisis de la vertiente educativa el propósito es observar en qué medida las docentes de preescolar son vistas como sujetas de conocimiento en tanto agentes educativos. Para lograr este propósito se analizan los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2002-2011) y (Colección 2012-2021).

En lo que respecta al análisis de la vertiente social el objetivo es identificar en qué medida las docentes de preescolar como parte del magisterio nacional son vistas como sujetas de conocimiento en tanto agentes sociales y políticos en el marco de la investigación social. Para lograr este objetivo se analizan los estados del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen I y II.

En el cuarto apartado se identifica el problema de investigación en razón de la ausencia de las docentes de preescolar como sujetas de conocimiento, en tanto, agentes sociales, políticos y educativos en los ámbitos de la investigación educativa y social.

1. La problematización y el zigzagueo del helicoide: La travesía entre el tema y el problema de investigación.

El proceso de problematización complejiza la realidad social en tanto pone de manifiesto sus múltiples aristas. Lo cual supone, transitar a lo profundo para reconocer las potencialidades que se ocultan; es decir, “la relación entre el pensamiento y la realidad no conocida es la capacidad que tiene el sujeto para identificar problemas de investigación” (Zemelman, 2001:9).

Para caracterizar la complejidad del proceso de problematización se retoma la idea de (García, 1997:40, Citado por Aibar, Cortés, Martínez & Zarembeg, 2017:18) que plantea que el proceso de investigación no puede concebirse de manera lineal, sino en la forma de un helicoide, en tanto, la realidad social es dinámica y cambiante. De esta manera el despliegue de la dinámica helicoidal no es un vector progresivo ni lineal es una especie de zigzagueo que se dispersa con la forma geométrica y el movimiento complejo de un helicoide bajo una dinámica de constante cambio entre el pensamiento y la realidad -no conocida- que le permite al sujeto identificar problemas de investigación.

En consecuencia, el proceso de problematización juega un papel trascendental para lograr este zigzagueo helicoidal que caracteriza la travesía entre el tema y el problema de investigación,

en tanto, se desencadenan secuencias de operaciones empíricas y conceptuales que elevan el grado de complejidad de un fenómeno social que ha permanecido invisible.

Bajo el argumento de visibilizar los fenómenos sociales que han permanecido invisibles surge el imperativo de realizar un estado del arte de orden general para delimitar un tema de investigación que gire en torno a las maestras de educación preescolar.

2. El estado del arte y la delimitación del tema de investigación.

En el marco de la investigación social, el estado del arte es una lógica de apropiación de la realidad a través de identificar la acumulación del conocimiento generado por el lenguaje. El lenguaje por medio de las palabras y los conceptos ordenan y subjetivan la realidad social.

En este sentido la realidad social trasciende el escenario del sentido común al conceptualizar la experiencia con la ayuda de la teoría. Por tanto, la teoría permite explicar de manera científica el devenir social, político, económico y cultural de la sociedad. Desde ese punto de vista; los marcos teóricos son modelos de explicación de la realidad social.

En esta justa dimensión vale la pena plantear la siguiente disyuntiva; ¿Qué diferencia existe entre los marcos teóricos y los estados del arte? El estado del arte es un proceso exhaustivo de rastreo documental de experiencias de investigación caracterizadas por diversas metodologías y aparatos conceptuales; y los marcos teóricos son modelos abstractos de explicación de la realidad. De esta manera el estado del arte se convierte en una propuesta metodológica de acercamiento a la realidad social mediada por un cúmulo de textos de carácter científico que permiten interpretarla por medio de la delimitación de temas de investigación.

A este respecto es necesario realizar un primer bosquejo de aproximación desde la investigación social con el propósito de delimitar el tema de investigación. En este sentido, se realiza un estado del arte de orden general en referencia a dos elementos básicos de la búsqueda de información; la selección y la revisión.

1. En la selección de las fuentes de información se establecen 3 criterios:
 - 1.1. Tipo de fuente de información (en referencia al siguiente orden de prelación)
 - 1.1.1. Artículos científicos en revistas indexadas.
 - 1.1.2. Capítulos de libros.
 - 1.1.3. Tesis de investigación (preferentemente de doctorado).

1.1.4. Libros con ISBN.

1.2. Vigencia de la fuente de información (Preferentemente 10 años de antelación)

1.3. Lugar de publicación (Preferentemente nacional).

1. En cuanto a la revisión de la información se establecen 10 parámetros:

2.1. Título de la fuente de información.

2.2. Autora (o).

2.3. Año de publicación.

2.4. Institución de procedencia.

2.5. Ubicación de la fuente (enlace electrónico y fecha de consulta).

2.6. Tema que aborda (resumen).

2.7. Objetivos o preguntas de investigación.

2.8. Metodología.

2.9. Categorías de análisis.

2.10. Hallazgos de investigación.

A condición de lo anterior se procede a la indagación digital⁴ de las fuentes de información primarias. Para este propósito se utiliza los siguientes buscadores especializados:

1. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)⁵

2. BASE⁶ (Bielefeld Academia Search Engine)

3. Biblioteca digital y fomento editorial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)⁷

Asimismo se construyó una ficha de registro de información con los criterios de selección y parámetros de revisión.⁸ Como resultado de la indagación digital se identificó las siguientes fuentes de información:

⁴ En la indagación digital de las fuentes primarias de información se utilizaron los operadores booleanos habilitados en los tres buscadores especializados a efecto de utilizar criterios científicos de temporalidad, idioma, país, disciplina, institución y eje temático.

⁵ Para mayor información consultar la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). Disponible en: <https://www.redalyc.org/>

⁶ Para mayor información consultar las BASE (Bielefeld Academic Search Engine) Disponible en: <https://www.base-search.net/>

⁷ Para mayor información consultar la Biblioteca digital y fomento editorial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) disponibles en: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/> <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial>

⁸ Para mayor información consultar el Anexo 1. Ficha de registro de información con los criterios de selección y parámetros de revisión. Disponible en:

Cuadro 1. Número y tipo de fuente de información

Número de fuentes de información	Tipos de fuentes de información
16	(6) Artículos de investigación indexados (4) Capítulos de libro (3) Tesis de investigación (maestría y doctorado) (3) Libros con ISBN

Fuente: Elaboración propia

Conforme a los resultados que arrojó este primer bosquejo de aproximación del estado del arte se detectaron los siguientes conceptos clave:

Cuadro 2. Conceptos clave identificados en el estado del arte

Discriminación de género	Infantilización	Feminismo	Movimiento social	Rol de género	Invisibilización de las mujeres en los espacios privados y públicos	Identidad de género	Representación social de las educadoras	Corporeidad, educadora y procesos de formación en preescolar
Historia y género	Magisterio	Equidad de género	Invisibilidad de las maestras en la historia de la educación	Identidad profesional	Cultura	Discriminación de género	Estereotipos de género	Representaciones sociales
Educadoras silentes	Identidad profesional	Identidad Femenina	Formación docente	Educación preescolar	Imaginario social de educadora	Marginación académica	Magisterio	Relación Estado-Magisterio - Sindicalismo

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1UIQTc3pWsAXh8FFLK5gCj3OMtqaMZbammnbBgtasY4o/edit?gid=505918616#gid=505918616>

Cultura magisterial	Identidad docente	Carga androcéntrica	Roles domésticos recreados institucionalmente	Estereotipos de género	Relaciones asimétricas de poder	Perspectiva de género	Docente pasiva	Infantilización
Educación preescolar	Sindicalismo	Movimiento magisterial disidente en México	Patrones corporativistas	Cultura política	Ámbitos escolares y sindicales	Prácticas autoritarias	Identidad colectiva gremial	Discriminación de género
Escuela	Infantilización	Activismo civil	Feminismo radical	Identidad de género	Códigos de dominación patriarcal	Magisterio	Invisibilización	Movimiento feminista Mexicano
Movimiento feminista dentro del magisterio nacional	Invisibilización histórica de las mujeres en el gremio magisterial	Identidad profesional	Representación social de las educadoras	Procesos de formación en preescolar	Perspectiva de género	Movimiento feminista.	Cuarta Ola Feminista	Movimiento feminista radical en México
Espacio político	Espacios de poder	Feminización docente	Discriminación de género	Poder	Rol Sexual	Infancia y educación	Educación	Imágenes Docentes
Formación profesional	Feminización	Tradicición normalizadora	Estereotipos femeninos	Desvalorización social	Feminismos	Arquetipo	Factores de invisibilización	Estereotipos de género
Condición de género	Agencia social	Práctica docente	Espacio público	Invisibilización	Dispositivos normativos del Estado	Agencia social	Invisibilización	Características de infantilización
Total: 99 conceptos								

Fuente: Elaboración propia

De los 99 conceptos clave identificados; el nivel de frecuencia se manifiesta bajo las siguientes tendencias:

Cuadro 3. Distribución de frecuencias de los conceptos clave identificados (fa) (fr)⁹

Conceptos identificados con mayor recurrencia	Frecuencia absoluta (fa)	Frecuencia relativa (fr)
---	--------------------------	--------------------------

⁹ Las abreviaturas (fa) y (fr) se refieren a la frecuencia absoluta y frecuencia relativa que se traducen conforme al nivel de recurrencia de los conceptos clave identificados.

Discriminación de género	4	19.1%
Invisibilización	3	14.2%
Identidad profesional	3	14.2%
Infantilización	3	14.2%
Identidad de género	2	9.5%
Representación social de las educadoras	2	9.5%
Educación preescolar	2	9.5%
Estereotipos de género	2	9.5%
Total	21	99.7%

Fuente: Elaboración propia

Al profundizar en los conceptos clave con mayor grado de recurrencia se identificaron los siguientes hallazgos:

Cuadro 4. Hallazgos en referencia a los conceptos clave identificados con mayor grado de recurrencia.

Invisibilización de las mujeres en los espacios privados y públicos	Representación social y profesional de las educadoras	Perspectivas de género en el ámbito educativo	Educadoras silentes	Invisibilización profesional
Marginación académica	Carga Androcéntrica	Roles domésticos recreados institucionalmente	Relaciones asimétricas de poder	Características de infantilización en las educadoras
Desvalorización profesional	Agencia social	Tradicción normalizadora	Docente pasiva	Discriminación de género en el ámbito profesional

Fuente: Elaboración propia

Con los conceptos clave identificados traducidos en hallazgos preliminares el estado del arte tiene como resultado la delimitación del tema investigación. Por ello, la delimitación temática de la tesis doctoral es: “La discriminación de género y la invisibilización profesional en torno a las resonancias histórico-biográficas de las maestras de educación preescolar”. Esta delimitación

temática implica un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido y atreverse a transitar por la travesía de lo inédito.

En este sentido es importante cuestionar en qué medida las maestras de educación preescolar son vistas como sujetas de conocimiento en el marco de la investigación socioeducativa, en tanto agentes sociales, políticos y educativos. En este sentido se analizan dos estados del conocimiento en las vertientes educativa y social.

3. Los estados del conocimiento en los ámbitos de la investigación educativa y social¹⁰ ¿Las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento, en tanto, agentes sociales, políticos y educativos?

Antes de entrar en materia es prudente plantear la siguiente pregunta: ¿Qué es un estado del conocimiento? El estado del conocimiento establece la necesidad de revisar y cimentar los avances de investigación realizados por otros, con ello, se logra explorar nuevas perspectivas de carácter inédito con respecto a los objetos de estudio y sus formas de abordaje teórico y metodológico (Cfr, Jiménez, 2004:19). Lo que implica: “Un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido”. Razón por la cual, los estados del conocimiento logran entre otros aspectos: contextualizar, clasificar la información e identificar el problema de investigación. (Cfr, Jiménez, 2004:21).

En lo que respecta al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) establece que el estado del conocimiento es el análisis sistemático y la valoración del conocimiento generado en el marco de un campo disciplinar, lo que permite identificar los referentes conceptuales, las principales perspectivas metodológicas y los temas abordados de determinados objetos de estudio; así como, la posible ausencia de los problemas de investigación. (Cfr, COMIE 2001:13).

Bajo el postulado que establece que los estados del conocimiento visibilizan la posible ausencia de los problemas de investigación se analizan los estados del conocimiento en las siguientes vertientes.

¹⁰ Es de suma importancia mencionar la diferencia entre el estado del conocimiento y el estado del arte. Invariablemente que ambas concepciones manifiestan una imbricación directa en el proceso de investigación, la diferencia fundamental es en cuanto a su objetivo y alcance. El Estado del Arte (AE) es un procedimiento sistemático de búsqueda de conocimiento científico que permite delimitar y justificar un tema de investigación. Mientras que el Estado del Conocimiento (EC) es la producción de conocimiento generado dentro de un campo disciplinar en un periodo específico, lo cual, permite observar los objetos de estudio, sus referentes conceptuales y metodológicos a condición de identificar un problema de investigación.

El análisis se divide en dos vertientes. Una, la vertiente educativa, en donde se retoman los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) Colecciones 2002-2011 y 2012-2021. Dos, la vertiente social, en donde se revisan los estados del conocimiento de los movimientos sociales en México, volumen I y II elaborados por la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales (RMEMS).

a. Vertiente educativa

i. Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2002-2011)¹¹

Conforme al análisis se puede advertir una vasta estructura temática que se consolida en 17 libros, de los cuales, se desprenden una gama de capítulos y temáticas. Pese a lo vasto de la producción académica, solo un capítulo en todo el estado del conocimiento analiza al subsistema de educación preescolar en conjunto con el subsistema de educación primaria.

De manera específica el libro titulado: “Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México”. Capítulo 1. “Investigaciones sobre educación preescolar y primaria”. Los autores (Ávila & Block & Carvajal) centran el análisis en la enseñanza de las matemáticas a nivel preescolar y primaria con la revisión de 74 materiales clasificados de la siguiente manera:

Cuadro 5. Clasificación de materiales

Artículos	Capítulos de libro	Libros	Tesis de doctorado	Total
42	17	3	12	74

Fuente. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>

¹¹ Para mayor información consultar el Anexo 2. Matriz de análisis 1. Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2002-2011). Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1zLygHFNKW663cfvLyn-lg9qi6lFP_EYm5R-i8hmPPlg/edit?usp=sharing

De los 74 materiales revisados solo un artículo de investigación bajo la temática de la enseñanza del “número” (Alvarado, 2005) refiere al subsistema de educación preescolar. En este sentido es importante destacar la ausencia de las maestras de educación preescolar en tanto sujetas de conocimiento en la vertiente educativa para el periodo 2002-2011. A este respecto los autores del capítulo en argumentan lo siguiente:

Como se ha reiterado, hay muy poco trabajo sobre preescolar, nivel educativo en el que la introducción de materiales y las reformas educativas no parece haber motivado aún indagaciones sobre sus repercusiones en las prácticas de las educadoras, sobre la formación de éstas, y sobre los aprendizajes que tienen lugar en este nivel escolar (sic) (Ávila & Block & Carvajal, 2011:35)

En consecuencia es necesario profundizar en la colección 2012-2021, con el propósito de verificar la posible ausencia de las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento en tanto agentes educativos.

ii. Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2012-2021).

En el estado del conocimiento se revisaron a 570 autoras (es) en 16,000 textos académicos. Como resultado de este proceso se elaboraron 262 capítulos sistematizados en 12 libros plasmados en 10,312 cuartillas.¹² Los resultados del análisis del estado del conocimiento del COMIE se expresan de manera gráfica de la siguiente forma.

¹² Para mayor información consultar el Anexo 3. Matriz de análisis 2. Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2012-2021). Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1kSyjYZxFNiiirh1pUWgtN_8yr7xqn_moookVa2jDToQc/edit?usp=sharing

Cuadro 6.
numéricas
del

Tendencias
del estado

Área temática	Coordinadores	cap	aut	hoja	ref
Filosofía, teoría y campo de la educación	Alicia de Alba Claudia Pontón Marcela Gómez-Sollano	7	10	-	-
Historia e historiografía de la educación	Jesús Adolfo Trujillo Holguín	8	28	406	492
Investigación de la investigación educativa	Lya Esther Sañudo Guerra	33	102	808	677
Procesos de aprendizaje y educación	Ángel Alberto Valdés Cuervo	7	26	412	877
Currículo	Ángel Díaz-Barriga Casales	8	22	436	714
La educación en campos disciplinares (2 volúmenes)	Diana Patricia Rodríguez Pineda Santiago Alonso Palmas Pérez	43	45	1010	1521
Procesos de formación (2 volúmenes)	Patricia Ducoing Watty María Bertha Fortoul Ollivier	21	60	1230	1246
Sujetos de la Educación	Miguel Angel Casillas	4	5	-	-
Política y gestión de la educación	Sergio Gerardo Malaga Villegas	7	14	571	512
Educación superior y ciencia, tecnología e innovación (2 volúmenes)	Claudia Díaz Pérez Angélica Buendía Espinosa Norma Rondero López	22	19	787	1139
Evaluación educativa	Gabriela de la Cruz Flores Edna Luna Serrano Rosario Landín Miranda	11	30	599	978
Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo	Dinorah Miller Flores Diego Juárez Bolaños José Navarro-Cendejas	14	33	612	986
Educación y valores	Ramón Rodrigo López Zavala Ana Esther Escalante Ferrer Cecilia Navia Antezana	16	24	656	1,061
Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	Alfredo José Furlán Malamud Ma. Teresa Prieto Quezada Nidia Eli Ochoa Reyes	21	69	868	1577
Multiculturalismo, interculturalidad y educación	Gunther Dietz	15	26	715	1939
Educación ambiental para la sustentabilidad	Miguel Ángel Arias Ortega Javier Reyes Ruiz Gloria Elena Cruz Sánchez	15	35	628	660
Tecnologías de la información y la comunicación en educación	Alberto Ramírez Martinell Alexandro Escudero Nahón	10	23	727	1589
	Valores totales	262	570	10312	15968
	Promedio de los valores	15.4	33.5	687.4	1064

conocimiento. (COMIE) (Colección 2012-2021)

Fuente. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2012-2021). Disponible en <https://libreria.comie.org.mx/colecciones/estados-conocimiento-2012-2021/>

Hay que hacer notar que de los 12 libros que conforman el estado del conocimiento; sólo existen 3 libros, en los cuales, se distribuyen 4 capítulos que se relacionan de manera indirecta con las maestras de educación preescolar bajo las siguientes categorías de análisis.

Cuadro 7. Libros, capítulos y categorías de análisis en relación indirecta con las maestras de educación preescolar

Nombre del libro	Nombre del capítulo	Autoras (es)	Categoría de análisis
Educación y valores	Capítulo 6. Valores e identidad de género en educación	6. Ana Esther Escalante Ferrer, Luz Marina Ibarra Uribe, Bertha María Alcántara Sánchez, Alba Eugenia De Mata Castrejón.	-Identidad de género -Inclusión
Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo. Volumen I	Capítulo 8. Desigualdades educativas, estudios de género y epistemologías feministas.	8. Rosa María González Jiménez, María Dolores Padilla Hernández, Teresa de Jesús Villaseñor Leal, Felicitas Valdivia Alatorre.	-Inclusión

Nombre del libro	Nombre del capítulo	Autoras (es)	Categoría de análisis
Historia e historiografía de la educación	<p>Capítulo 7. Biografías de mujeres, la historia de su educación y formación como profesoras.</p> <p>Capítulo 8. Estudio de los movimientos sociales en la década 2012-2021</p>	<p>7. Belinda Arteaga Castillo, Martina Alvarado Sánchez, José Manuel Pedroza Cervantes, Raquel de Jesús Vélez Castillo</p> <p>8. Izabela Tkocz</p>	<p>-Movimientos sociales</p> <p>-Mujeres en la educación</p>

Fuente. Elaboración propia en referencia a la información emitida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en <https://libreria.comie.org.mx/colecciones/estados-conocimiento-2012-2021/>

El cuadro número 7 muestra la relación indirecta con las maestras de educación preescolar en tanto sujetas de conocimiento por medio de las siguientes categorías de análisis:

1. Identidad de género
2. Inclusión
3. Movimientos sociales
4. Mujeres en la educación

En cuanto a las categorías de análisis; “identidad de género” e “inclusión” las autoras de los capítulos centran sus esfuerzos en la construcción identitaria de “ser mujer” y “ser hombre” y los posibles roles de género que trazan su actuar profesional. En lo que respecta a la categoría de análisis titulada: “Movimientos sociales” no se nombran a las maestras de manera específica, solo se enuncian los distintos movimientos magisteriales que tuvieron lugar en la historia contemporánea de México.

Finalmente, en la categoría de análisis: “Mujeres en la educación” se realiza un recuento histórico de la participación política y social de las “maestras-mujeres” en los procesos históricos del México contemporáneo sin detallar el nivel educativo en el cual desarrollan su actuar profesional.

Pese a estos invaluables esfuerzos académicos en la elaboración de las colecciones 2002-2011 y 2012-2021 de los estados del conocimiento del COMIE se refleja una constante ausencia de las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento, en tanto agentes educativos en las últimas dos décadas en México. En este sentido se vislumbra un proceso de desvalorización e invisibilización del rol profesional de “ser maestra de preescolar”.

En este tenor, no es ocioso plantear lo siguiente; como parte del sector magisterial, ¿En qué medida las maestras de educación preescolar son vistas como sujetas de conocimiento, en tanto, agentes sociales y políticos?. Con el propósito de responder el anterior cuestionamiento se retoma la vertiente social y con ello el análisis de los estados del conocimiento de los movimientos sociales en México.

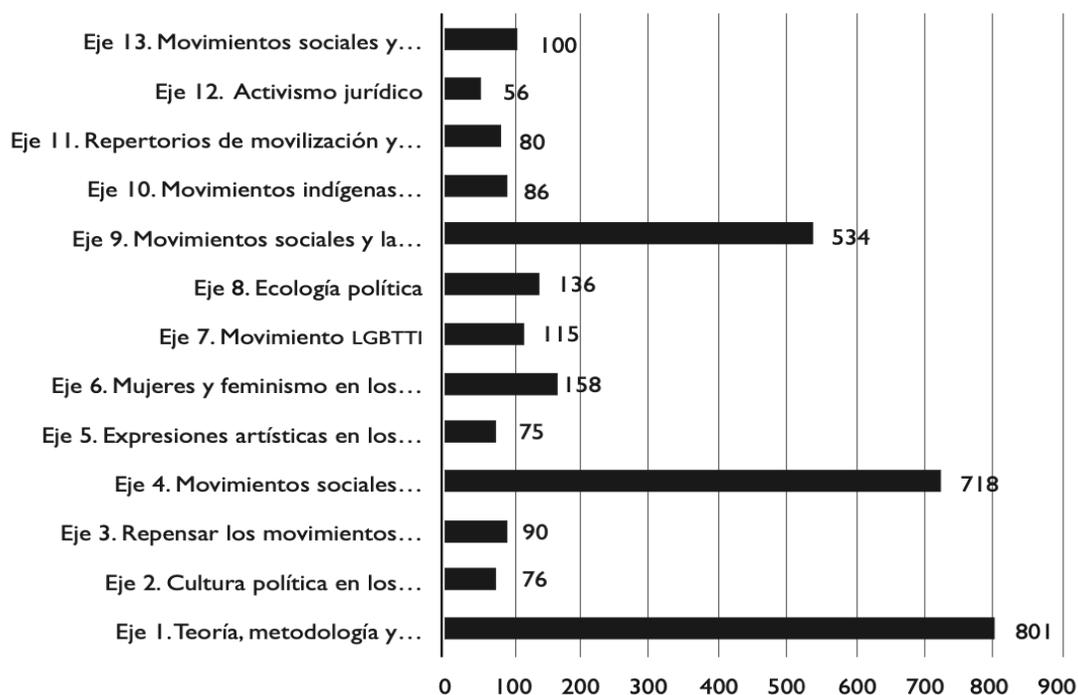
b. Vertiente social

iii. El Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México. Volumen I

La obra se desarrolla en 379 cuartillas organizadas en 7 capítulos, con un prólogo, una introducción y anexos. En la consolidación del documento participaron 80 colaboradores, de los cuales, 20 son autoras (es) de los capítulos que lo constituyen. Tanto colaboradoras (es) como autoras (es) analizaron un total de 3026 materiales bibliográficos y hemerográficos distribuidos en 13 ejes temáticos que a continuación se enuncian¹³

¹³ Para mayor información consultar el Anexo 4. Matriz de análisis 3. Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México. Volumen I. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1NKddqzIZ5PvYU9wflBjZG7RaJh5i3oFLaa-hRv7qxRs/edit?usp=sharing>

Gráfica 1. Ejes temáticos de análisis de los materiales bibliográficos y hemerográficos del estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen I.



Fuente: Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Disponible en <https://redmovimientos.mx/#>

Al analizar el estado del conocimiento de los movimientos sociales en México se observa que de los 7 capítulos que conforman la obra, 3 de ellos, guardan una cierta relación indirecta con las maestras de educación preescolar, en tanto, agentes sociales y políticos.

En razón de lo anterior, en el capítulo 2, titulado; “Criminalización de la protesta” se observa una relación tenue e indirecta conforme a la categoría de análisis: “Género y criminalización de la protesta social”, dado que en dicho capítulo se establece tres perfiles de mujeres como objetos de estudio:

1. Mujeres presas acusadas de terrorismo, sabotaje, motín, asociación delictuosa, despojo, robo y lesiones.
2. Mujeres de los pueblos indígenas en defensa de sus territorios y en contra del despojo.
3. Mujeres violentadas sexualmente por participar en el movimiento social del municipio de Atenco, Estado de México.

En cuanto al Capítulo 3. “Movimientos sociales en educación” se observan 3 categorías de análisis que ponen de manifiesto el perfil femenino inmerso en los movimientos sociales. Dichas categorías son: "Movimiento normalista”, “Las mujeres en el movimiento estudiantil” y “Movimientos magisteriales en México”. De este modo en la categoría de “Movimiento Normalista” los estudios se centran en las siguientes líneas temáticas: 1) Luchas de las normales rurales en contra de los procesos de privatización, despojo y mercantilización del campo. 2) Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano del siglo XX. 3) Participación política de las escuelas normales rurales que conforman la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México.

Asimismo en la categoría de análisis: “Las mujeres en el movimiento estudiantil” la preocupación académica se fundamenta en los siguientes tópicos de investigación: 1) Participación de las mujeres en las revueltas estudiantiles en particular en los movimientos de los años sesenta y setentas en México, 2) Roles de género en los movimientos estudiantiles, 3) Resonancias histórico-biográficas de las mujeres activistas que participaron en el movimiento estudiantil de 1968.

Resta decir que en la categoría de análisis titulada: “Movimientos magisteriales en México” se realiza una interesante clasificación sobre dichos movimientos que a continuación se enuncian.

Cuadro 8.

Movimientos magisteriales	Cantidad
Movimientos institucionalizados	65
Movimientos estatales y locales	11
Perspectivas históricas y comparadas	13
Representaciones e identidades	10
Temas emergentes: participación femenina	11
Total	110

Clasificación de la producción sobre Movimientos Magisteriales

Fuente: Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Disponible en <https://redmovimientos.mx/#>

Viene al caso resaltar la participación femenina como un tema emergente en tanto que las autoras del capítulo argumentan que son escasos los estudios con perspectiva de género. En este sentido se identifican 4 documentos de investigación. El primer documento es de Campos (2005), en el cual, se analiza la participación femenina en la dirigencia del SNTE en el valle de Toluca. De acuerdo con el texto se argumenta la relación entre lo político y público con lo masculino, y el hogar y la vida privada con lo femenino. Lamentablemente en este notable esfuerzo académico, no se identifica a las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento, en cuanto a la participación político-sindical dentro del magisterio nacional.

El segundo documento se encuentra bajo la autoría de Contreras (2017) en el que se describe la formación y los aprendizajes de las mujeres activistas en los movimientos estudiantiles en México. El tercer documento (Laguarda & Lloyd & Pérez, 2013) reúne un conjunto de textos en cuestión al género y a los procesos de movilización social contestatarios contra el orden establecido. Por último (Street, 2009) explora el proceso de politización de las maestras mexicanas. No obstante, en dicha investigación no se vislumbra a las maestras de educación preescolar como partícipes en la vida política del país.

En el Capítulo 5; titulado: “Mujeres y Feminismo en los movimientos sociales”, se aborda el movimiento feminista desde diversos ángulos en donde la idea central es la pugna por mejorar la situación de las mujeres y crear las condiciones idóneas para el ejercicio real de sus derechos. Para consolidar este capítulo se revisó un acervo de 156 documentos académicos que giran alrededor de la igualdad, la participación política, la institucionalización del feminismo y el neofeminismo en sus distintas aristas socio-históricas en los últimos 25 años.

Como lo muestra el invaluable esfuerzo académico que se establece en el ejercicio de sistematización y análisis del volumen I del estado del conocimiento de los movimientos sociales en México, las maestras de preescolar son vistas como sujetas de conocimiento, en tanto, agentes sociales y políticos de manera indirecta en tres capítulos que conforman la obra.

Esta relación indirecta se establece por medio de las categorías de análisis que se articulan a través de los movimientos magisteriales, el movimiento feminista y los temas emergente de participación femenina.

Toda vez que la figura de la maestra de educación preescolar se aborda de manera indirecta, tanto en los movimientos magisteriales como en los movimientos feministas y en los temas emergentes de participación femenina viene al caso analizar el estado del conocimiento de los movimientos sociales en México, volumen II.

iv. El Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México, volumen II.

En el volumen II del estado del conocimiento se revisaron 670 materiales, agrupados en 4 capítulos a lo largo de 200 cuartillas -sin contar el prólogo, la introducción y las biografías académicas de las autoras(es).

En el capítulo I; “La cultura en el estudio de los movimientos sociales” se realiza una revisión acuciosa de 120 materiales dando como resultado las dimensiones culturales relacionadas con las movilizaciones sociales en México. Dentro de este gran marco de acción se pueden observar las siguientes categorías de análisis: identidad, memoria, emociones, campos semánticos y elementos léxicos (en relación con el análisis del discurso), y el performance dentro de la política contenciosa.

En el capítulo II. “Repertorios de la movilización: Formas simbólicas, acción política y participación” se analiza un total de 204 materiales, con el objetivo de colocar en la mesa del debate académico las siguientes categorías: Cultura, subjetividad política, estructura de oportunidad, participación, ciudadanía, formas simbólicas y repertorios de la protesta.

En lo referente al capítulo III. “Comunicación y movimientos sociales: Anotaciones sobre los temas de investigación en la última década” se revisaron 107 materiales, los cuales dieron como resultado las siguientes categorías de análisis: redes socio-digitales, ciberactivismo, ciber movimientos, tecnopolítica y nuevas formas de protesta en entornos virtuales. Por último, en el capítulo IV: “Ecología política y movimientos socio ambientales” se exploró un total de 239 materiales, para con ello, denotar académicamente el marco teórico de la ecología política y los movimientos de resistencia socio ambiental.

Como menciona Massimo Modonesi, el volumen II del estado del conocimiento de los movimientos sociales en México faculta su gran valía, en tanto, enuncia la sincronización entre el tipo de actor, el objeto de la contienda, la perspectiva teórica y los abordajes metodológicos.

En ese sentido, es importante decir que este esfuerzo marca un hito académico que refiere a la producción científica de los movimientos sociales en México, toda vez, que permite conocer ciertos rasgos de la sociedad civil y el estado mexicano, en cuanto a sus vínculos y sus puntos de fractura.

En este sentido el volumen II del estado de conocimiento de los movimientos sociales en México, da cuenta del grado de especialización académica en el campo disciplinar de los movimientos sociales, así como de los elementos constituidos y emergentes que lo caracterizan en la actualidad, razón por la cual, se explica la ausencia de las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento en tanto agentes sociales y políticos.¹⁴

Según la información que arrojan los invaluable esfuerzos académicos de los estados del conocimiento en los ámbitos de la investigación educativa y social se puede establecer que como parte del magisterio nacional se mira de manera tangencial e indirecta a las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento, en tanto, agentes educativos, sociales y políticos, por tanto, es de suyo relevante, problematizar la ausencia de este grupo socio profesional.

Por tal razón, la invisibilización del rol profesional de “ser maestra” de preescolar se intersecciona con la histórica discriminación de género del su rol social de “ser mujer” lo que se traduce en una posible sentencia epistémica en el ámbito de la investigación social y educativa.

4. El deslizamiento al problema de investigación.

Con lo anteriormente expuesto se advierte la ausencia de las docentes de preescolar en el marco de la investigación educativa y social. Por consiguiente el problema de investigación de la tesis doctoral se circunscribe en identificar el traslado de la discriminación de género y la expansión de la invisibilización profesional por medio de las resonancias históricas y como estos procesos se objetivan por medio de las resonancias biográficas de las maestras de educación preescolar.

¹⁴ Para mayor información consultar el Anexo 5. Matriz de análisis 4. Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México.. Volumen II. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1CO4YdOe3ozz38mGuHwjXV_SaLtmow4jzlM8UufhRVg8/edit?usp=sharing

En lo que refiere al rasgo de discriminación de género se presupone un imaginario social configurado por medio de la noción de la “Naturaleza maternal” atribuida a la mujer que se traslada al ámbito profesional bajo el arquetipo de la “maestra como la extensión de la figura maternal”. En cuanto al rasgo de invisibilización profesional se explica por la atribución social de fuertes características de infantilización que tienen como resultado la desvalorización profesional del quehacer docente bajo una tradición normalizadora que se expande en la configuración de la representación social de la “maestra cuidadora”.

En esta justa dimensión la discriminación de género y la invisibilización profesional se interseccionan en el traslado y la expansión, en tanto, las maestras de educación preescolar asumen en cierto modo roles sociales de orden tradicional generados desde el espacio privado y recreados institucionalmente en el espacio público que se explican bajo el imaginario social del actuar profesional estigmatizado en la noción innata de la maternidad. Por tanto, el traslado y la expansión de la discriminación de género y la invisibilización profesional se observan bajo la óptica de las resonancias históricas y el proceso de objetivación bajo el lente de las resonancias biográficas, toda vez, que las resonancias histórico-biográficas permiten visibilizar estos procesos que caracterizan el marco lógico del problema de investigación.

Sobre este particular se presupone una sentencia epistémica de lo innombrable, de las historias subyugadas y los saberes sometidos por las relaciones asimétricas del poder. Ante este muestrario de páginas no escritas el reto es reconocer lo que se oculta, ir más allá de lo visible considerando lo emergente bajo el imperativo de los rasgos atípicos de la realidad observable que caracterizan a las maestras de educación preescolar.

Con el propósito de observar las posibles aristas histórico-contextuales se plantea el capítulo II de la tesis doctoral titulado: Marco de referencia contextual: La resonancia histórica de la discriminación de género y la expansión de la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

Capítulo II. Marco de referencia contextual: La resonancia histórica¹⁵ de la discriminación de género y la expansión de la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

“Fröebel [...] el ilustre fundador de los jardines de infancia [...] designó a la mujer como maestra destinada a los párvulos, comprendiendo que por la ternura de sus sentimientos se identificará con el delicado ejercicio del magisterio.”
María de Lourdes Gómez Girón

¹⁵ La resonancia histórica debe concebirse como la presencia multidimensional de acontecimientos por repercusión de otros, y en consecuencia se constituye como un conjunto de procesos sociales e históricos. Así como la acepción de resonancia, en el ámbito del sonido y de la música, es la prolongada articulación de sonidos. En lo social, es la prolongada articulación de eventos sociales e históricos en el tiempo. En ciertas fases, las resonancias van disminuyendo gradualmente, sin embargo, estas pueden sostenerse con diferentes magnitudes. Tales grados de resonancia se explican por inflexiones que esta adquiere en determinados momentos. Es decir, por las curvaturas, redirecciones, debilitamientos y fuerzas que consigue o pierde con el paso del tiempo. Lo anterior implica que la concepción que entendemos aquí por resonancia no es lineal, ni unívoca. (Olivier & Tamayo, 2017: 235).

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo describir la resonancia histórica en la cual se origina el traslado de la discriminación de género y la expansión de la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar.

Por consiguiente el capítulo se estructura en tres dimensiones. La primera dimensión se titula: La influencia del contexto internacional en la génesis de la educación preescolar en México. Esta dimensión se desarrolla en dos momentos. En el primer momento se realiza un recorrido histórico que inicia en la Europa decimonónica con la intención de fijar las coordenadas socio-históricas de las “Escuelas Infantiles” en Reino Unido, las “Escuelas Maternales” en Francia y las “Escuelas de Párvulos” en España que propiciaron el modelo atención a la primera infancia y el origen social y profesional de la noción de “educadora”.

En un segundo momento se describe la llegada a México de la “Escuela de Párvulos” proveniente de España en el periodo de gobierno de Porfirio Díaz (1876-1910). Esto provocó la creación de la “escuela amiga” conformada por mujeres de estratos económicos altos que atendían a niñas y niños de clases sociales privilegiadas. Bajo este contexto se genera una simbiosis entre la “escuela de párvulos” con la “escuela amiga” que se transformó en el “kindergarten” lo que configuró la noción de “educadora” acompañada del imaginario social de la naturaleza maternal que delineó el arquetipo de la capacidad innata de las mujeres como cuidadoras.

De esta manera el rol social de la “mujer-madre” que se origina en el espacio privado del hogar, se deslizo al rol profesional de la “educadora-cuidadora” en el espacio público de la escuela, provocando el traslado de la discriminación de género enmarcado en la feminización simbólica de la figura magisterial que origino la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar en México.

La segunda dimensión que estructura al capítulo se titula: Movilización de recursos y elementos estructurales de oportunidad política como mecanismos de resistencia ante la expansión de la invisibilización profesional de las maestras de preescolar (1910-2024). En este punto es importante mencionar que el grupo socio profesional de las maestras de educación preescolar no se conformó como un movimiento social dentro del magisterio, no obstante, las docentes prefiguraron un tipo de acción colectiva que caracterizó sus formas de organización social. Este tipo de acción colectiva les permitió movilizar una serie de recursos y elementos estructurales de

oportunidad política con la creación de instituciones de formación docente que fungieron como mecanismos de resistencia ante los efectos expansivos de la invisibilización profesional en el periodo de 1910 a 2014.

De manera simultánea a la movilización de recursos y la puesta en marcha de elementos estructurales de oportunidad política se configuraron un conjunto de agravios en torno a las maestras de preescolar que propiciaron una serie de tenues y esporádicos episodios de acción colectiva en la búsqueda de agencia social.

En este sentido se prefigura la tercera dimensión del capítulo que se titula: La configuración de los agravios en relación a los episodios de acción. Esta dimensión comienza con la noción de agravio en relación a la acción colectiva desde la perspectiva de Sidney Tarrow y Barrington Moore.

Posteriormente se visualiza la configuración del primer bloque de agravios que propicia la primera serie de cuatro episodios de acción colectiva de las maestras de preescolar en el periodo de 1910 a 1958 que se sintetiza a continuación:

Primer episodio de acción colectiva. La Revolución Mexicana y el incipiente grupo socio profesional de maestras de educación preescolar.

Segundo episodio de acción colectiva. La etapa Cardenista. El quehacer profesional de las maestras de preescolar: entre lo asistencial y lo formativo.

Tercer episodio de acción colectiva. La fundación de la Sociedad de Educadoras Mexicanas y su relación con la Confederación Mexicana de Maestros

Cuarto episodio de acción colectiva. El movimiento magisterial de 1958: El inicio de la vida sindical de las maestras de educación preescolar

De manera consecutiva se profundiza en la invisibilización de la acción colectiva de las docentes de preescolar en el movimiento estudiantil de 1968 para posteriormente observar la diversificación de los agravios después de 1968 y la desmovilización de la acción colectiva hasta 1982.

Como resultado de este recorrido histórico se presenta el segundo bloque de agravios en relación a la segunda serie de cinco episodios de acción colectiva de las docentes de preescolar para el periodo de 1982 a 2014 que se mencionan a continuación:

Quinto episodio de acción colectiva. La conformación del Bloque democrático de preescolar en 1982 y el impasse del sismo de 1985.

Sexto episodio de acción colectiva. El movimiento magisterial de 1989 y la emergente concepción de “ser mujer” y “ser maestra”.

Séptimo episodio de acción colectiva. La alternancia en el poder y la efervescencia en la Escuela Normal de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN)

Octavo episodio de acción colectiva. La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: la persistente invisibilización profesional y la vulnerabilidad laboral de las maestras de preescolar

Noveno episodio de acción colectiva. Desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa: “Todas somos normalistas”

La tercera dimensión en la cual se desarrolla el capítulo establece el común denominador de los agravios y la interseccionalidad de la discriminación de género con la “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada” de las maestras de preescolar.

1. La influencia del contexto internacional en la génesis de la educación preescolar en México.

1.1. Europa decimonónica.

El origen de las escuelas de atención a la primera infancia (escuelas infantiles) se dio en Europa Occidental por medio de la convergencia entre los efectos sociales y económicos que originó la revolución industrial¹⁶ con la concepción liberal de los derechos de la niñez. Esta convergencia marcó el inicio de la incipiente pedagogía infantil en el viejo continente. En lo que refiere a los efectos sociales y económicos que originó la revolución industrial, María Pilar de Vicente Villena (2001) menciona que Robert Owen fundó en 1818 la primera escuela infantil para atender a los hijos pequeños (3 a 6 años) de los trabajadores que laboraban en su fábrica textil ubicada en New Lanark, Escocia (una de las cuatro divisiones administrativas y territoriales del Reino Unido). Con este antecedente, en 1836 se origina la Sociedad de Escuelas Infantiles para Gran Bretaña y sus Colonias (*Home and Colonial Infant School Society*) bajo un modelo de atención asistencialista que fungía como subsidiario de la familia a cargo principalmente de la figura femenina enmarcada en el imaginario social de la naturaleza maternal y el arquetipo de la mujer-cuidadora.

¹⁶ La revolución industrial se originó específicamente en Inglaterra durante el periodo 1760-1840 y se explica como un proceso de cambio en lo económico, lo social y lo tecnológico que modificó los medios de producción en el sistema capitalista.

Para 1838 este modelo de atención caracterizado desde su origen por la feminización se propagó y se transformó rápidamente hasta llegar a Francia en donde adquirió el nombre de “Escuelas maternas”, (*Écoles maternelles*). Estos nuevos espacios quedaron a cargo del Estado, el cual, proporcionaba a los infantes hábitos de salud, higiene, educación moral y normas de comportamiento que las mujeres retomaban de la esfera de vida privada trasladándolos al ámbito de la vida pública.

Para 1841 en España las “Escuelas maternas” se transformaron en “Escuelas de párvulos” bajo los postulados del emergente campo disciplinar de la pedagogía infantil representado por Johann Heinrich Pestalozzi. En este sentido se observa un cambio en el paradigma de atención a las infancias, en tanto, el niño es concebido como párvulo y el actuar “profesional” de la mujer se enmarca en la noción de “educadora”. En esta justa dimensión se puede advertir la génesis de la feminización simbólica de la figura magisterial.

1.2. El contexto mexicano: De la escuela de párvulos al kindergarten¹⁷: La resonancia histórica del traslado de la discriminación de género y el origen de la invisibilización profesional.

En el México independiente de mediados del siglo XIX existía la necesidad de generar identidad nacional. Ante esta situación, el Estado mexicano propició la creación de instituciones destinadas al desarrollo profesional de las mujeres con carácter instruccional. En esa tesitura, la formación instruccional, se estructuró bajo cuatro grandes principios:

- 1) Deberes de lactancia y primeros cuidados de las madres con sus hijos; 2) Educación intelectual (las niñas deberían aprender en la escuela las materias de bordado, costura, dibujo, música y quehaceres domésticos; 3) Educación moral (principios para normar la vida en familia y los deberes con el esposo e hijos; 4) Educación física (paseos de campo, principalmente con los hijos y al cuidado del esposo). (Moreno, 2020:8)

¹⁷ La designación kindergarten (jardín infantil en alemán) era “la perfecta metáfora romántica” descriptiva de la institución que Federico Fröebel intentaba establecer como un espacio de unidad entre la niñez y las mujeres.

Estos principios rectores en la formación instruccional de las mujeres fueron el preámbulo de la publicación del Semanario “Señoritas mejicanas. (sic) Educación científica moral y literaria del bello sexo”. En dicha obra se adjetiva a la mujer como modesta, recogida, amable, graciosa y bien instruida para la vida familiar (Cfr, García, 1841: 20).

Ante este contexto se puso en marcha un modelo asistencialista de atención a la primera infancia influenciado por la noción de la escuela de párvulos proveniente de España que se denominó “Escuela amiga”. Al pasar del tiempo el nombre de la “escuela amiga” perdió sustancia y fue sustituido por la denominación de origen; “escuela de párvulos” , la cual se consolidó en el periodo de gobierno de Porfirio Díaz (1876-1910). Según documentos contenidos en el Archivo General de la Nación (AGN) para 1881 se creó la primera escuela de párvulos anexa a la primaria número 7 en la Ciudad de México bajo la metodología de enseñanza desarrollada por Pestalozzi. “Entre 1882 a 1887 se establecieron seis escuelas de párvulos, una en el Estado de México, cuatro en San Luis Potosí y otra en Veracruz” (Cárdenas, 2005:20).

Para 1890 se llevó a cabo el primer Congreso Nacional de instrucción pública con el objetivo de organizar la puesta en marcha de las escuelas de párvulos en el país. Uno de los acuerdos fundamentales fue delinear la formación intelectual y moral de los niños entre los 3 y 6 años de edad, para lograr tal propósito las asignaturas a cubrir eran: juegos libres, juegos gimnásticos, trabajos manuales, educación moral, cantos y jardinería.

Dicha formación intelectual y moral fue dirigida de manera inicial hacia los infantes de clase alta instruida por mujeres de la élite social decimonónica porfirista que centraba su quehacer profesional en el cuidado y la consolidación de la crianza en el marco de la formación valoral de orden tradicional bajo el imaginario social de la “naturaleza maternal” que se trasladó del ámbito de vida privado-familiar al ámbito de vida público-escolar bajo el arquetipo de “mujer-cuidadora” encarnada en la figura de la educadora de párvulos.

Ante este contexto se creó en 1896 el semanario, “La enseñanza objetiva” donde se publicaron los estudios del pedagogo alemán Federico Fröebel, acompañadas de la noción del kindergarten (jardín infantil en alemán), que para entonces fue difundida en México por el maestro Luis Felipe Mantilla. La emergente noción de kindergarten en esta etapa finisecular se promovió con mayor fuerza entre 1897 y 1900 con el semanario: “El educador mexicano” a cargo del maestro Manuel Cervantes Imaz, quien se encargaba de dar a conocer las innovaciones pedagógicas del viejo continente publicando varios ensayos donde exploraba las propuestas de Fröebel.

En 1902 con el apoyo del entonces Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Justino Fernández inició la etapa de fortalecimiento y actualización académica de las primeras educadoras de párvulos formadas en el extranjero. Las maestras Rosaura y Elena Zapata al igual que Estefanía Castañeda experimentaron un proceso de observación en San Francisco, Nueva York y Boston en cuanto a la organización y el funcionamiento del kindergarten, así como, en los métodos de enseñanza para párvulos influenciados por las teorías de Fröebel. En el mismo año la maestra Berta Von Glümer, fue la primera en cursar formalmente la profesión de “educadora” en la ciudad de Nueva York.

Desde estas resonancias históricas se marcaron las directrices de la política educativa de atención a la primera infancia en la administración del presidente Porfirio Díaz. Ante este contexto se sustituye la noción de “Escuela de párvulos” por la de “kindergarten”. Para 1903 se inauguró oficialmente el Kindergarten "Federico Fröebel" en lugar de la primera Escuela de Párvulos anexa a la Primaria número 7 en la Ciudad de México. Este proceso de sustitución provocó la expansión del modelo y el incremento en la demanda de educadoras, por tal motivo las maestras Castañeda y Zapata -con el apoyo de la administración Porfirista- instruyeron una serie de criterios de orden pedagógico en los ámbitos teórico-prácticos que consistían en narrar cuentos o tocar una melodía para los párvulos y con ello lograr el ingreso a la formación profesional correspondiente.

De esta manera el funcionamiento pedagógico del kindergarten postula de manera intrínseca -al igual que la escuela de párvulos- que en el proceso formativo de la primera infancia la relación afectiva entre madre-hijo era fundamental, dado que el modelo debería ser el resultado de la interacción entre el ámbito familiar y social en el marco de la educación formal.

Por tanto, de manera correlacional, al expandirse el modelo del kindergarten creció la población de mujeres que tomaron como estandarte la profesión de educadoras y con ello el imaginario social de la naturaleza maternal aplicado a su quehacer profesional lo que definió el arquetipo de la “capacidad innata de la mujeres como cuidadoras”. Para dimensionar la magnitud de este argumento el general Porfirio Díaz expreso en su informe presidencial de 1905, lo siguiente:

El jardín de la infancia, debe instruirse de manera que por ningún motivo se presente con el carácter de escuela, sino de una familia y la educadora debe asumir por completo la misión de una buena madre (sic)¹⁸

En razón de lo anterior, en los kindergarten solo se contrataban “Educadoras de Párvulos” en tanto la influencia del cariño materno en la educación de los niños las hacía responsables morales y afectivas para atender a este nivel educativo bajo los cánones imperantes del imaginario social entre lo femenino-materno con la enseñanza y el cuidado. Este argumento se consolida con las palabras de Estefanía Castañeda (pionera de la educación de párvulos en los kindergarten en México) en el “Congreso internacional de Madres” (sic) en Washington en el año de 1906¹⁹

No solamente necesitamos madres, sino madres con espíritu educador, porque la madre que únicamente lo es por el instinto maternal, no es enteramente una verdadera madre. Es sólo una mujer que ha dado nacimiento a niños (sic)

En ese tenor un aspecto que explica el traslado de la discriminación de género del ámbito de vida privada al ámbito de vida pública es el siguiente:

Emplearse en una escuela era una alternativa al encierro doméstico y a la exclusiva dedicación a los hijos, que no exigía rupturas subjetivas severas como podría ser el distanciamiento del ideal femenino y doméstico. Ser educadora era un "trabajo honrado" que lejos de atentar en contra de las simbolizaciones de género, las reforzaba. No era el magisterio una profesión que masculinizara a las mujeres, el trabajo de la educadora se construía imaginariamente como una actividad muy parecida a la maternidad. En aquel momento las “educadoras” eran llamadas “ángeles domésticos” o mujeres perfectas (Cano, 1996: 25)

En síntesis, la inserción laboral de las mujeres al magisterio no implicó una ruptura con el imaginario social sobre lo femenino y la naturaleza maternal, por el contrario, los reforzó, en tanto, el rol social de la mujer se deslizó al rol profesional de la educadora, provocando el traslado de la discriminación de género enmarcado en la feminización simbólica de la figura magisterial.

¹⁸ Extracto de la versión estenográfica del Informe presidencial de Porfirio Díaz en 1905. La versión estenográfica se retoma del documento titulado: “México a través de los informes presidenciales. Tomo I, Colección 1900-1910, página 389, contenida en el Archivo General de la Nación (AGN).

¹⁹ Colección personal de las memorias de Estefanía Castañeda, Capítulo 8, fragmento del discurso emitido en el Congreso Internacional de Madres (sic), Washington, 1906, Página 345, párrafo 4)

Ante esta resonancia histórica se configura la génesis de la invisibilización profesional como la “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada” del quehacer docente de las maestras de educación preescolar.

En este contexto las docentes movilizaron una serie de recursos y elementos estructurales de oportunidad política con la creación de instituciones de formación docente que fungieron como mecanismos de resistencia ante los efectos expansivos de la invisibilización profesional.

2. Movilización de recursos y elementos estructurales de oportunidad política como mecanismos de resistencia de las maestras de preescolar ante los efectos expansivos de la invisibilización profesional (1910-2024).

Si bien es cierto el grupo socio profesional de las maestras de educación preescolar no se conformó como un movimiento social dentro del magisterio nacional; no obstante, la resonancia histórica muestra que las docentes prefiguraron un tipo de acción colectiva que caracterizó sus formas de organización social en colectividad.

Este tipo de acción colectiva les permitió movilizar una serie de recursos y elementos estructurales de oportunidad política con la creación de instituciones de formación docente que les permitió resistir los efectos expansivos de la invisibilización profesional.

Por tanto, es relevante reflexionar en relación a las nociones de movilización de recursos y elementos estructurales de oportunidad política. En este sentido se consideran los marcos conceptuales para entender la acción colectiva como una forma de organización social propuestos por Sidney Tarrow.²⁰

El primer marco conceptual es la movilización de recursos. Los recursos que refiere Tarrow se clasifican en materiales e inmateriales; los recursos materiales son el financiamiento y bienes; mientras que los recursos inmateriales son el tiempo invertido de los participantes, el conocimiento y las habilidades de organización. Tarrow enfatiza que no solo es importante tener acceso a esta

²⁰ Es relevante destacar que Sidney Tarrow propone tres marcos conceptuales para entender la acción colectiva como forma de organización social: 1) La movilización de recursos; 2) La estructura de oportunidad política; 3) La identidad colectiva. Para efectos prácticos solo se retoman los dos primeros marcos conceptuales. En cuanto al marco de la identidad colectiva se refiere al sentido de pertenencia y solidaridad que comparten los miembros de un grupo. Esta identidad no sólo motiva a las personas a participar en acciones colectivas, sino que también les proporciona un marco interpretativo para entender su situación y sus objetivos. En consecuencia, la construcción de una identidad colectiva puede ser determinante para el éxito de la acción colectiva. (Cfr, Tarrow, 2020: 315)

tipología de recursos, sino saber cómo organizarlos y utilizarlos de manera efectiva. Desde esta perspectiva la movilización de recursos implica un proceso de organización y estrategia. Por tanto, es preciso señalar que en la conformación de la acción colectiva se deben identificar las necesidades, establecer las prioridades y desarrollar las tácticas que permitan maximizar el acceso, dominio y aplicación de los recursos disponibles. De este modo la disponibilidad y gestión eficaz de los recursos son fundamentales para sostener la acción colectiva.

El segundo marco conceptual es la estructura de oportunidad política²¹. Para explicar la conformación de este marco se enfatiza en la importancia del contexto político en el que se desarrolla la acción colectiva. En razón de lo anterior en el contexto político se deben considerar una variedad de factores, como la apertura o cierre del sistema político, la disponibilidad de aliados, la represión o el apoyo gubernamental y las dinámicas sociales y culturales que pueden influir en la acción colectiva.

Conviene señalar que la movilización de recursos y la estructura de oportunidad política están intrínsecamente relacionadas. Por ejemplo, una acción colectiva puede tener acceso a recursos significativos, pero si opera en un contexto político desfavorable, su capacidad para utilizar esos recursos de manera efectiva puede verse limitada. Del mismo modo, un contexto político favorable puede no ser suficiente para la conformación de la acción colectiva si carece de los recursos necesarios para aprovechar las oportunidades.

En el caso particular de las docentes preescolar la puesta en marcha de la movilización de recursos y los elementos estructurales de oportunidad política inicia en noviembre de 1911 con el primer proceso de formación docente a cargo de Rosaura Zapata, las hermanas Carmen y Josefina Ramos, Refugio Orozco y Estefanía Castañeda dirigido a las mujeres de clase alta que aspiraban a ser “educadoras de párvulos” (Cfr, Zapata,1950:22). Para 1912, egresaron las primeras 26 educadoras de párvulos formadas bajo un modelo instruccional y asistencialista de atención a la primera infancia en el marco institucional del kindergarten.

Pese al impulso de las primeras educadoras de párvulos formadas en este modelo, el kindergarten padecía un problema de origen ya que representaba un lujo al que solamente las clases privilegiadas tenían acceso en un país posrevolucionario caracterizado por la pobreza y el abandono.

²¹ Las oportunidades políticas son aquellas circunstancias que facilitan o dificultan la movilización de los actores sociales en la conformación de la acción colectiva.

No obstante, durante 6 años (1912-1917) las primeras educadoras de párvulos subsistieron en un ambiente de invisibilización e informalidad profesional con la movilización de recursos que se auto-generaban desde su condición social de clase alta.

Con la reingeniería constitucional de 1917 el gobierno de Venustiano Carranza estableció las bases jurídicas para ofrecer educación laica y gratuita a toda la población. En el periodo de 1917 a 1920 este proceso de gratuidad propició de manera limitada la expansión del kindergarten en México. En el tránsito de 1920 a 1921 durante el gobierno de Álvaro Obregón los kindergarten pasaron a la jurisdicción de los ayuntamientos; lo que provocó un progresivo y constante abandono de estos espacios.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo de José Vasconcelos en 1921 se impulsó la reforma constitucional de atención a la primera infancia que cambió el sentido de “instrucción” por “educación” lo que sentó las bases de lo que hoy se conoce como educación preescolar.

En la administración de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se configuró una coyuntura estructural de oportunidad política para las educadoras; en tanto que el gobierno de Calles pretendía socializar el nacionalismo oficial a las nuevas generaciones para generar identidad nacional en el México posrevolucionario.

Ante estos elementos estructurales de oportunidad política el incipiente grupo socio profesional de educadoras participó de manera contundente en este proceso de socialización instruido por el Estado. En este sentido el departamento de “educadoras” como “espacio informal” de formación se fusionó con las tres escuelas normales federales existentes en la Ciudad de México dando continuidad a los procesos de formación docente en 1925.

Como resultado de este proceso en 1926 se encomendó a la Escuela Nacional de Maestros generar el vínculo educativo entre las etapas de atención a la primera infancia con la educación primaria. Ante este contexto la formación docente de las educadoras se vinculó con la educación normalista. Para 1927 este proceso de vinculación propició el interés de las mujeres de clase media para incorporarse al magisterio como educadoras.

En 1928 en el gobierno de Emilio Portes Gil se sustituyó la noción de kindergarten por Jardín de Niños para dar continuidad al proyecto educativo nacionalista. Como resultado de este proceso se creó la Inspección General de Jardines de niños en 1929.

La educación nacional reclama una reforma completa en su organización y procedimientos para preparar la vida futura. El jardín de niños arranca al niño de los peligros de la calle y de la vida asfixiante de los hogares de clase humilde, ofreciéndole oportunidades para que su espíritu, esencialmente plástico en esa edad progrese. (Zapata, 1950: 32)

Durante las administraciones de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934) el ámbito de atención a la primera infancia en México continuó en relación a los intereses nacionales y las lógicas gubernamentales de las administraciones en turno, en tanto, las educadoras eran invisibilizadas y discriminadas en el ámbito de vida profesional bajo el imaginario social de la maternidad y el cuidado de los niños en el ejercicio de la introyección de “valores” y “buenos” hábitos bajo un esquema asistencialista que acentuaba la división sexual del trabajo docente.

Como muestra de este proceso histórico de invisibilización profesional en el gobierno Cardenista (1934-1940) dominó el imaginario social del espíritu innato de la maternidad de la mujer trasladado y enraizado en el arquetipo profesional de la “educadora”. Esto generó una resonancia mayúscula, dado que desde la política educativa y el discurso oficial se consideró al jardín de niños como un espacio asistencialista y de cuidado. En este contexto los jardines de niños salieron de la órbita institucional de la Secretaría de Educación Pública lo que restó agencia social e institucional no sólo al quehacer profesional de las maestras sino al nivel educativo en su conjunto.

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) las transformaciones institucionales dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) y la dinámica poblacional siguieron su curso. Como resultado de estos procesos de transformación en 1941 los jardines de niños se reincorporaron a la Secretaría de Educación Pública (SEP). En 1944 la Inspección General de Jardines de niños se transformó en el Departamento de Educación Preescolar. Ante este contexto la maestra Luz María Serradell fundó la revista “Semillita” en 1945. Esta revista planteó los lineamientos y reformas necesarias para la educación preescolar en México.

En 1946 el trabajo académico realizado en la revista “semillita” llevó a la maestra Serradell a participar en el Primer Congreso Nacional de Enseñanza en Educación Normal en la ciudad de Coahuila. Con la presencia del entonces Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet la

profesora Serradell expresó de manera contundente la necesidad de fundar una escuela para “educadoras” que fuera independiente a la órbita de acción institucional de la Escuela Nacional de Maestros; es decir, una escuela propia con infraestructura independiente y programas de formación específicos para la educación preescolar. En su libro, “la historia de la educación preescolar”, la profesora Rosaura Zapata, lo describe de la siguiente manera:

La perseverancia y el trabajo de tantos años hicieron comprender la importancia del primer contacto académico con los niños, por lo que el presidente Miguel Alemán acogió la idea de apoyar a la educación preescolar. El 31 de diciembre de 1947 se publicó en el diario oficial el decreto de creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) (Zapata, 1950: 38).

Con el decreto de creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) en el sexenio Miguel Alemán Valdés (1946-1952) el Departamento de Educación Preescolar (DEP) se transformó en Dirección General de Educación Preescolar (DGEP) en 1949.

En el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) bajo el contexto del movimiento magisterial se dotó de instalaciones “propias” al sector normalista, inaugurando “simbólicamente” el edificio de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). Este proceso de transformación tuvo como resultado la expansión de la educación preescolar en el país.

Pese a la expansión de la educación preescolar y la retórica discursiva del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) los ajustes presupuestales y el reordenamiento del modelo educativo nacional determinó la restricción progresiva de la matrícula de la ENMJN; esto para evitar un egreso masivo en relación con el número de plazas que la federación ofertaba.

En 1972 en la administración de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) la entonces directora de la ENMJN, Elvia Amparo Palacios, creó la primera guardería oficial para atender a las niñas y niños menores de 3 años. Dicha guardería tuvo dos objetivos: 1) Ofrecer a la comunidad de madres trabajadoras una alternativa de atención, 2) Promover que los estudiantes en formación de la ENMJN observarán el proceso de desarrollo de los infantes, es decir, el inicio formal de las prácticas profesionales dentro del proceso formativo de la educación preescolar.

En el desarrollo de la administración de Luis Echeverría prevalecía un contexto económico adverso; el gasto acelerado y la deuda pública provocaron la devaluación de la divisa nacional hundiéndose a nuestro país en una crisis económica de largo alcance. Pese a la adversidad

económica, dentro del plano educativo, el gobierno de Echeverría tenía como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza. Para lograr esto realizó las siguientes acciones: 1) Reformar el sistema de formación de maestros; 2) Transformar la enseñanza normal; 3) Fundar la Universidad Pedagógica Nacional; 4) Crear el sistema de control y evaluación del trabajo docente.

Con tales acciones Echeverría impulsó varios cambios en el normalismo mexicano, que en el sexenio de José López Portillo (1976-1982) se verían plasmados en el diseño del programa de estudio de educación preescolar para las escuelas normales en 1979.

En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) la Secretaría de Educación Pública diseñó el primer plan de estudios que otorgó el grado de licenciatura a la formación de maestras de preescolar. Con ello, se establecía la necesidad de crear “un nuevo tipo de educadora”, ante lo cual, se implementó el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar en 1984. Como resultado de este proceso se generó un amplio interés por parte de las mujeres de los distintos estratos económicos del país para incorporarse a este modelo de formación superior de la educación preescolar.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se impulsó la “modernización del país”. El ámbito educativo no fue la excepción a la regla. En este sentido la Secretaría de Educación Pública realizó un diagnóstico al Sistema Educativo Nacional (SEN). Como resultado del diagnóstico se identificaron tres aspectos: 1) Ampliar la cobertura de la educación; 2) Vincular de manera eficiente los ciclos escolares; 3) Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes que a la postre se traduciría en la carrera magisterial. Estos aspectos fueron las directrices que articularon de manera general el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación en 1992. Este proceso de modernización propició la ampliación de la cobertura de la educación preescolar a nivel nacional.

En el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se implementó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). Resultado de la implementación la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), creó el programa interinstitucional de posgrado para fortalecer y consolidar a las escuelas normales como instituciones de educación superior. Con ello se establecía la división de estudios de posgrado con la especialización en investigación educativa para la docencia superior en 1997. Esto fue el preámbulo para diseñar el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar en 1999.

En los albores del siglo XXI, en plena etapa de transición política, tras 70 años de Gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Vicente Fox inaugura una emergente etapa de la realidad política, social y económica de nuestro país. En lo que respecta al ámbito educativo, en el sexenio de Fox (2000-2006) se implementó el Programa Nacional de Educación que buscaba ampliar el Sistema Educativo Nacional (SEN) y garantizar una educación de calidad para todos. En cuanto a la educación preescolar y tomando como premisa la ampliación del SEN se estableció la obligatoriedad de la educación preescolar a través de una iniciativa de ley aprobada en 2001 y publicada en 2002 en el Diario Oficial de la Federación (DOF:12/11/2002)²². Esto propició el diseño e implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 a nivel nacional.

En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) fue la punta de lanza de la política educativa de la administración en turno. Este acuerdo se establece en 2008 y se estructura por medio de 5 ejes de acción: 1) Modernización de los centros escolares; 2) Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas; 3) Desarrollo integral de los alumnos; 4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo; 5) Evaluar para mejorar. Resultado de este proceso se diseña el plan de estudios 2011. “Guía para la educadora”. Educación preescolar.

Con el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al poder ejecutivo, el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se erigió por medio del “Pacto por México”, el cual, se explica por la implementación de una serie de reformas estructurales dirigidas a modificar los ámbitos clave de la vida pública del país. Uno de los ámbitos clave que se modificó fue el educativo. La reforma educativa²³ de Peña Nieto se organizó a través de 6 objetivos estructurales: 1) Fortalecimiento de la educación pública, laica y gratuita, 2) Mayor equidad en el acceso a una educación de calidad, 3) Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela, 4) Establecer un servicio profesional docente con reglas transparentes que respetan los derechos laborales de los maestros, 5) Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos, 6) Implementar los mecanismos de evaluación docente para el ingreso, permanencia y promoción de los maestros. Al igual que sus antecesores, la reforma de Peña Nieto, invisibiliza profesionalmente a las maestras de educación preescolar, en tanto, se mencionan de manera

²² Para mayor información consultar: DOF: 12/11/2002. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002#gsc.tab=0

²³ Para mayor información consultar: Reforma constitucional en materia educativa. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2925/Explicaci_n_Ampliada_de_la_Reforma_Educativa.pdf

general e implícita como “maestras de educación básica” en el enfoque del servicio profesional docente.

En el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) imperaba la necesidad de revalorar al magisterio nacional. En ese sentido, las maestras de preescolar no fueron la excepción a la regla. Por tanto, la 4T tenía el reto de diseñar una reforma educativa de gran calado que dotará de agencia social a las maestras y logrará la formación integral del ciudadano del siglo XXI. En lo que respecta a las docentes de preescolar el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) las dejaba en una vez más en la sombra, toda vez que, que en el desarrollo de dicha propuesta y en los programas sintéticos de las fases 1 y 2 correspondiente a la educación inicial y preescolar solo se vislumbra lo siguiente:

Garantizar la educación desde el nivel inicial hasta el superior, que esta debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, así como contar con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva (DOF, 15/05/2019)²⁴

Como se puede observar se integra la educación inicial al esquema del sistema educativo nacional. Con esta integración la educación inicial se vincula directamente con la educación preescolar bajo un esquema de atención integral dirigido a los infantes de 0 a 6 años. Pese a esta integración entre la educación inicial y preescolar, el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus programas sintéticos solo mencionan a las maestras como ejecutoras de los ejes articuladores y los campos formativos para propiciar los procesos de desarrollo y aprendizaje (PDA) en las niñas y niños, sin otorgar mayor agencia social a su labor docente.

Para 2024, bajo el lema: “No llegue sola, llegamos todas” la presidenta de México, Claudia Sheinbaum Pardo en su discurso de toma de posesión establece 100 compromisos ante la nación.²⁵

En lo que refiere al ámbito educativo se expresan de manera particular 6 compromisos²⁶ que delinear de manera general los trazos de la política educativa de la administración en turno.

²⁴ Para más información consultar: Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf

²⁵ Para más información consultar los 100 compromisos de la presidenta constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Claudia Sheinbaum Pardo. Disponible en: <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/100-compromisos-para-el-segundo-piso-de-la-cuarta-transformacion>

²⁶ Los 6 compromisos en materia educativa son los siguientes:

En la lógica discursiva se advierte una fuerte ausencia de las maestras de educación preescolar, toda vez que, solo se hace referencia a la continuidad (con cambio) del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana que de facto las nombra como simples operadoras del currículum.

A manera de conclusión la movilización de recursos y elementos estructurales de oportunidad política se tradujo en los siguientes mecanismos de resistencia:

1. Formación docente de las primeras educadoras en México (1911).
2. Impulso del modelo instruccional y asistencialista de atención a la primera infancia en el marco institucional del kindergarten (1912).
3. Proceso de gratuidad y laicidad en los kindergarten en el marco de la reingeniería constitucional de 1917.
4. Cambió de “instrucción” por “educación” en el modelo de atención de los kindergarten (1917-1920).
5. Impulso del nacionalismo oficial vía la socialización de los infantes para configurar la identidad nacional en el México posrevolucionario (1921).
6. Fusión del departamento de “educadoras” -como espacio informal de formación docente- con las escuelas normales federales existentes en la Ciudad de México (1925).
7. Vinculación de la formación docente de las educadoras con la educación normalista en el modelo de atención a las infancias (1926).
8. Incorporación de mujeres de clase media al magisterio como educadoras (1927)
9. Deslizamiento sintáctico e institucional del modelo de atención del Kindergarten a jardín de niños para dar continuidad al proyecto educativo nacionalista (1928).
10. Creación de la inspección general de jardín de niños (1929).

Compromiso 26. Continuará el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana y los libros de texto gratuitos.

Compromiso 27. El magisterio nacional seguirá siendo reconocido por su noble tarea. Con esto en mente vamos por fin a desaparecer la USICAMM. Y vamos a trabajar conjuntamente en un nuevo sistema de contratación, promoción y permanencia que garantice los derechos laborales y el derecho a la educación.

Compromiso 28. Seguirá el programa Escuela es Nuestra y ahora lo llevaremos a la educación media superior.

Compromiso 29. El horario de las escuelas primarias se irá extendiendo gradualmente para enseñar educación física y artística.

Compromiso 30. Haremos de las escuelas públicas espacios de prevención de la salud incluyendo salud mental, prevención de las adicciones, salud bucal y el programa visualiza tus sueños que consiste en exámenes de la vista y lentes gratuitos a todos los niños que los necesiten.

Compromiso 31. Vamos a fortalecer las preparatorias públicas, de educación media superior. El objetivo es que todos los que salen de secundaria tengan un espacio para continuar sus estudios y que no abandonen la escuela. Ya tienen beca todos los estudiantes de preparatoria pero vamos a hacer más preparatorias en todo el país. En campaña decía. ¿Qué es mejor? ¿Qué los adolescentes estén en la calle o en la escuela? Por eso queremos a todos los jóvenes en la escuela. Y vamos a ampliar la educación superior. Vamos a consolidar las universidades Benito Juárez. Y hacer nacionales las universidades que hicimos en la CDMX, la Rosario Castellanos y la Universidad de la Salud. Las vamos a llevar a todo el país. El objetivo es ampliar al menos 300 mil espacios más en universidades. Además, en la zona metropolitana de la CDMX va a desaparecer el examen del COMIPEMS. Que vayan a la escuela que les queda más cerca de su casa.

11. Reincorporación de los jardines de niños a la Secretaría de Educación Pública (SEP) (1941).
12. Transformación institucional de los Jardines de niños en Educación Preescolar (Se sustituye la inspección general de jardín de niños por el departamento de educación preescolar (1944).
13. Fundación de la revista “Semillita”. Describir los lineamientos y reformas necesarias para la educación preescolar en México (1945).
14. Decreto de creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) (1947).
15. Transformación del Departamento de Educación Preescolar (DEP) en Dirección General de Educación Preescolar (DGEP)(1949).
16. Expansión de la educación preescolar.(1951-1964)
17. Implementación del plan de estudio de educación preescolar para las escuelas normales (1979).
18. Implementación del plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar (1984).
19. Incorporación masiva del sector femenino al modelo de formación superior en educación preescolar (1984-1985).
20. Ampliación de la cobertura de la educación preescolar a nivel nacional en el marco de la modernización educativa (1992).
21. Implementación del plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar (1999).
22. Obligatoriedad de la educación preescolar (2002)
23. Implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 en el sistema educativo nacional.
24. Creación del plan de Estudios 2011. “Guía para la educadora”. Educación Preescolar.
25. Implementación del plan de estudios: Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar (2013-2017)
26. Implementación del plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Programa sintético fase 2. Educación Preescolar (2018-2024).

Como se puede observar las maestras de educación preescolar movilizaron en la medida de lo posible una serie recursos y elementos estructurales de oportunidad política como

mecanismos de resistencia que les permitió subsistir ante la presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de su labor docente.

En este sentido la resonancia histórica muestra dos caras de la realidad; la primera, se refiere al desarrollo de la educación preescolar en la medida de las lógicas gubernamentales en turno bajo la retórica de apoyo al sector en consideración a los derechos de la primera infancia.

La otra cara de la realidad permite observar que a lo largo de la historia existe un fenómeno de expansión de la invisibilización profesional de las docentes de preescolar, bajo una suerte de “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada”, toda vez que, las “educadoras” son inapreciables como maestras bajo el imaginario social de la maternidad innata y el cuidado de las infancias como condición natural que se traslada desde el ámbito privado y se perpetúa en el ámbito de vida profesional.

Ante esta resonancia histórica de invisibilización profesional se configuraron de manera simultánea una serie de agravios en torno a las docentes de preescolar que se explican desde la atribución innata de la naturaleza maternal de la mujer y la feminización del cuidado lo que propició una serie de tenues y esporádicos episodios de acción colectiva en la búsqueda de agencia social y profesional.

3. La configuración de los agravios en relación a los episodios de acción colectiva.

Históricamente el trabajo de las maestras de preescolar es subvalorado en comparación con otros niveles del sistema educativo. Esta jerarquización responde a construcciones de género que asocian el cuidado infantil con la “naturaleza maternal” de la mujer lo cual explica el escaso reconocimiento profesional (Cfr, Ochoa, 2012:71). Según Arriaga (2004) la feminización del nivel preescolar reduce la labor pedagógica y académica de las docentes a la extensión del rol maternal. En este sentido las políticas educativas fortalecieron la invisibilización profesional, en tanto, que los discursos gubernamentales exaltaban a la educación como motor de transformación social, mientras las maestras de preescolar permanecen excluidas de las reformas estructurales y de los espacios de toma de decisiones (Cfr, Miranda, 2001:62).

Ante los efectos expansivos de la invisibilización profesional se configuraron una serie de agravios que propiciaron un cierto tipo de acción colectiva como forma de organización social de

las maestras de preescolar. En ese tenor es importante describir la noción de agravio como elemento detonador de la acción colectiva.

El concepto de agravio se describe desde las perspectivas teóricas de Sidney Tarrow y Barrington Moore. Ambos autores ofrecen marcos analíticos que permiten entender cómo las percepciones de agravio pueden movilizar a las personas.

Tarrow, en su obra el "Poder en movimiento" enfatiza la importancia del agravio como el motor de la acción colectiva, en tanto, los individuos se movilizan cuando perciben que sus derechos o intereses están amenazados. En este sentido el agravio no solo se basa en experiencias individuales, sino que se construye socialmente a través de la comunicación y la interacción entre grupos. De tal suerte que el agravio se convierte en un catalizador para la acción colectiva cuando se articula en un marco de referencia que permite a los individuos identificarse con un grupo. Por ejemplo, en los movimientos feministas o magisteriales, el agravio se transforma en una narrativa compartida que propicia la acción colectiva de las mujeres o las maestras en torno a una causa común.

Por otro lado, Barrington Moore, analiza la relación entre la estructura social y el cambio político, lo cual ofrece una perspectiva diferente sobre la noción de agravio. En su obra "Social Origins of Dictatorship and Democracy", Moore examina cómo las estructuras sociales y las relaciones de poder influyen en la forma en que se percibe y se responde a los agravios.

Moore sostiene que el agravio puede surgir de la desigualdad social y económica, y que las respuestas a estos agravios dependen del contexto histórico y de las instituciones políticas existentes.

En cuanto a la intersección de las posturas teóricas de la noción de agravio entre Tarrow y Moore se presenta como un fenómeno complejo que involucra tanto la percepción individual como las dinámicas sociales y políticas. La acción colectiva en respuesta a un agravio no solo depende de la existencia de una injusticia, sino también de cómo se construye y se comunica esa injusticia en un contexto social determinado. Esto resalta la importancia de entender el agravio no sólo como un desencadenante de la acción colectiva, sino como un elemento que se entrelaza con las estructuras de poder y las relaciones sociales en la búsqueda de cambio o agencia social.

De ahí que los agravios como elementos potenciadores de la acción colectiva actúan como dispositivos de acentuación que subrayan la gravedad y la injusticia de una situación social que pueden encontrar eco en la predisposición cultural de un sector de la población. En consecuencia,

los agravios son un modo en que las maestras de educación preescolar construyen su realidad en colectividad que las orillan a participar en la vida pública del país.

En razón de lo anterior se describe un conjunto de agravios que propiciaron una serie de episodios de acción colectiva de las maestras de educación preescolar en el periodo comprendido entre 1910 a 2014. Esta relación entre agravios y episodios de acción colectiva se caracteriza de por medio de los siguientes elementos:

1) Se prefiguran dos grandes bloques de agravios diseccionados por el movimiento estudiantil de 1968 que propician dos series de episodios de acción colectiva de las maestras de preescolar de 1910 a 2014.

2) La invisibilización de la acción colectiva como forma de organización social de las maestras de educación preescolar en el movimiento estudiantil de 1968

3) La diversificación de los agravios después de 1968 y la desmovilización de la acción colectiva hasta 1982.

4) El común denominador de los agravios y la interseccionalidad de la discriminación de género con la “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada” de las maestras de preescolar.

En tal sentido, es importante describir a detalle cada uno de los elementos antes mencionados.

3.1. Primer bloque de agravios de las maestras de preescolar (1910-1958)

En cuanto al primer bloque de agravios que orillaron a participar a las maestras de preescolar en la vida pública del país se pueden mencionar los siguientes:

1. División sexual del trabajo docente
2. Discriminación de género
3. Reconocimiento de la educación preescolar
4. Atribución de agencia social como mujeres y como maestras
5. Invisibilización profesional
6. Derechos laborales

Como se puede observar el primer bloque de agravios se articula en referencia a la invisibilización profesional (Reconocimiento de la educación preescolar, derechos laborales, y atribución de agencia profesional) y la discriminación de género (División sexual del trabajo docente y atribución de agencia social) que padecieron las maestras en el periodo de 1910 a 1958. Esta conjunción de agravios se explica por el traslado de la discriminación de género que tuvo su origen en el porfiriato (1876-1910) con el deslizamiento de la figura maternal al ámbito de vida profesional enraizado en la figura de la educadora lo que configuró la génesis de la invisibilización profesional como “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada”. En concordancia con lo anterior, este primer bloque de agravios propicia la primera serie de cuatro episodios de acción colectiva, en tanto, las maestras centraron su actuar en colectividad en busca de agencia social y profesional.

3.2. Primera serie de episodios de acción colectiva de las maestras de preescolar (1910 -1958)

En la primera mitad del siglo XX los episodios de acción colectiva de las maestras de educación preescolar se caracterizaron por ser diferenciados y con intensidad variable. A este respecto los primeros cuatro episodios de acción colectiva permiten observar de manera general el actuar colectivo de las docentes en esta etapa de la historia de México. En este sentido se presenta la primera serie de episodios de acción colectiva en relación al primer bloque de agravios.

Primer episodio de acción colectiva. La Revolución Mexicana y el incipiente grupo socio profesional de maestras de educación preescolar.

Al inicio de la Revolución Mexicana se visualiza el primer episodio de acción colectiva de las maestras de preescolar. Bajo este contexto de inestabilidad política, social y económica, las maestras padecieron despidos injustificados, lo cual, fue un factor detonante para que se

aglutinaran alrededor de los grupos revolucionarios como escribanas. Su participación, aunque relevante, es poco reconocida y visibilizada como parte del proceso revolucionario, en tanto que en el Archivo General de la Nación (AGN) y en el extinto Centro de Investigación de Educación Preescolar solo existen documentos asincrónicos que narran de manera general y dispersa este suceso.

Segundo episodio de acción colectiva. La etapa Cardenista. El quehacer profesional de las maestras de preescolar: entre lo asistencial y lo formativo.

En 1938 el presidente Lázaro Cárdenas del Río emitió un decreto que establecía que los Jardines de Niños estarían bajo la tutela y estructura programática del Departamento de Asistencia Social Infantil que dependía de la Secretaría de Asistencia Pública. Este decreto gubernamental restaba agencia social a las maestras en su actuar profesional ya que reforzaba el arquetipo de educadora como “cuidadora innata de niños” en el ejercicio irrestricto de fomentar hábitos de orden doméstico bajo el imaginario social de la naturaleza maternal. Ante esta lógica gubernamental se conformó la acción colectiva de las maestras de preescolar que pugna por el reconocimiento y reincorporación de la educación preescolar al Sistema Educativo Mexicano bajo el cobijo normativo y presupuestal de la Secretaría de Educación Pública.

Ante la óptica gubernamental que redujo la labor docente de las maestras a un acto meramente asistencial y de cuidado, el episodio de acción colectiva se prolongó de 1938 hasta 1941 con la reincorporación de la educación preescolar al Sistema Educativo Nacional (Cfr, Cruz, 2017:34).

Tercer episodio de acción colectiva. La fundación de la Sociedad de Educadoras Mexicanas y su relación con la Confederación Mexicana de Maestros

Con la reincorporación de la educación preescolar al Sistema Educativo Mexicano en 1941, la maestra Luz María Serradell fundó la Sociedad de Educadoras Mexicanas (SEM) bajo el lema: “Educadoras Unidas”. Dicha asociación tenía como objetivo defender los derechos laborales de las maestras dado el nulo apoyo de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM).

Con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943 la Sociedad de Educadoras Mexicanas, dirigida por la maestra Serradell continuó su lucha y tras una intensa labor política y social consiguió que las educadoras formaran parte del sindicato aunque inicialmente solo fue como observadoras, esto marcó un logro sin precedentes para aquella época. (Cfr, Zapata, 1950:167).

Cuarto episodio de acción colectiva. El movimiento magisterial de 1958: El inicio de la vida sindical de las maestras de educación preescolar

En 1958 las maestras de educación preescolar participaron en el movimiento magisterial que lideraba Othón Salazar, el cual, pugnaba por la mejora de los derechos laborales y el acceso a un salario digno.

Los agravios que configuraron el episodio de acción colectiva de las docentes de preescolar en el movimiento magisterial no solo fue por los derechos laborales y las mejoras salariales, la pugna histórica de las maestras era por la atribución de agencia social hacia su actuar profesional. El propósito particular que perseguían las docentes era ser visibles como mujeres en el espacio privado y como maestras en el espacio público del gremio magisterial. En aquel momento las maestras se aglutinaron en torno al movimiento magisterial por medio de la apropiación simbólica del espacio materializado en un plantón permanente en los patios de la Secretaría de Educación Pública. En el marco de la apropiación simbólica y material del espacio público las maestras experimentaron el ejercicio de la acción colectiva en términos de realidad que escapó a la simple observación de los hechos que acontecían.

Ejemplo de lo anterior fue la participación de la maestra Carlota Rosado Bosque, quién representaba al sector de las maestras de educación preescolar en la Ciudad de México dentro del movimiento magisterial. En este contexto por primera vez fue electa una maestra de educación preescolar para ocupar una cartera en el Comité Nacional del SNTE. (Cfr, Cruz, 2017:78). Ante

estos acontecimientos el movimiento magisterial tenía vida propia y hacía evidente que la Secretaría de Educación Pública (SEP) era un monumental organismo del Sistema Político Mexicano carente de recursos en relación con el enorme reto del proyecto educativo de nación que se requería en aquel momento.

3.3. La invisibilización de la acción colectiva de las docentes de preescolar en el movimiento estudiantil de 1968.

Para dar cuenta de las dimensiones que guarda el fenómeno de la invisibilización de las mujeres en su conjunto y del grupo socio profesional de las maestras de preescolar en el movimiento estudiantil de 1968 se retoma el texto: “Del 68 a Hoy: La Movilización Política de las Mujeres” de Marta Lamas. Este documento explora las experiencias de las mujeres como formas visibles y estructuradas de acción colectiva en un contexto de desigualdad y violencia. En función de lo anterior, Martha Lamas escudriña el fenómeno de la invisibilización de las mujeres en el movimiento estudiantil de 1968.

Por tanto, la invisibilización de las mujeres se explica bajo un contexto sociocultural dominado por una consistente estructura patriarcal; razón por la cual, la participación de las mujeres en el movimiento estudiantil de 1968 no se vio reflejada en su justa dimensión en los relatos oficiales y en los testimonios de los líderes del movimiento. En ese tenor autores como Carlos Monsiváis hicieron mínimas referencias a las contribuciones femeninas, limitándose a mencionar roles tradicionales o anécdotas esporádicas en la lógica de organización interna del movimiento como lo fue la preparación y distribución de alimentos.

En lo que fue el primer libro que abordó parcialmente el 68, *Días de guardar* (1970), Carlos Monsiváis transmite elementos del ambiente cultural previo y posterior a la matanza de Tlatelolco. Son escasas sus referencias directas a las mujeres, exceptuando alusiones generales, como documentar el dicho de “las muchachas primero” en la retirada del Zócalo luego de la “Manifestación del Silencio o la inevitable mancuerna de hablar de “padres y madres de familia”. Se relata a “mujeres hincadas rezando” a “una mujer anónima increpando a un general elevado

sobre un tanque” refiere a “Mujeres enlutadas (madres, hermanas, parientes de estudiantes muertos o desaparecidos) desfilando por el centro de la ciudad y hablando frente a la Cámara de Diputados”. Se realiza una sobria y conmovedora descripción de la madre de un estudiante asesinado en el Casco de Santo Tomás (Lamas, 2018:267.a).

Otro de los ejemplos que ilustran la invisibilización femenina en el movimiento estudiantil de 1968 es el relato autobiográfico de Luis González de Alba, titulado: En los días y los años (1971). En este documento, el autor, intercala algunos recuerdos de sus compañera de lucha (María Elena, Selma, Alcira, Alma, Marcia y la Tita), donde describe los “los gritos de las mujeres” y cómo “las muchachas toman la palabra con más frecuencia que los hombres para dirigirse a los soldados”. Otro de los recuerdos que relata González de Alba es que María Elena y Selma (compañeras de lucha) les traían de comer diariamente a la cárcel. (Cfr, Lamas, 2018: 267.b). Sobre esta línea de argumentación Cohen & Frazier mencionan lo siguiente.

El proporcionar las comidas permitía un funcionamiento efectivo y creciente. Además, las horas de comida servían para dar energía y fortalecer la lucha. Cientos de estudiantes regresaban de sus actividades nocturnas, matinales o vespertinas y eran recibidos con una comida caliente y un lugar donde nutrir no solamente su cuerpo, sino su espíritu (Cohen y Frazier, 1993: 82 Citadas por Lamas, 2018: 267.c).

Hacer las compras, cocinar y limpiar, fueron tareas consideradas; “de mujeres”; Martha Lamas retoma lo citado por Jaime García Reyes para ejemplificar la importancia de este tipo de acción colectiva dentro del movimiento estudiantil:

[...] para el 23 de septiembre, las escuelas se habían transformado para muchos de nosotros, en nuestras casas, sobre todo los que veníamos de provincia. Comíamos y dormíamos. Todo giraba en torno a las escuelas [...] Siempre teníamos comida en abundancia (Lamas, 2018: 268.a)²⁷.

²⁷ El testimonio aparece en “Pensar el 68” de Hermann Bellinghausen y Hugo Hiriart (1998) libro que se construye a partir de extensas entrevistas con Raúl Álvarez Garín y Gilberto Guevara Niebla, además de que intercala breves análisis de intelectuales y políticos. En las entrevistas y reflexiones escritas participaron 35 personas de las cuales sólo cuatro son mujeres: Roberta Avendaño –la Tita–, Teresa Jardí, Soledad Loaeza y Elena Poniatowska. Al final de la cronología, se consigna que el 2 de agosto la Unión

Gilberto Guevara Niebla, publica veinte años después “La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano” (1988), donde escribe todo el tiempo en ese masculino genérico que, en castellano, subsume a las mujeres: “los estudiantes”, “los participantes”, “los manifestantes”, “los universitarios”, “los politécnicos”, “los compañeros”; esto al analizar la riqueza social del movimiento, cuando habla de los sectores sociales (empleados y obreros) y de los grupos civiles (profesores, intelectuales, artistas, empleados públicos, profesionales, eclesiásticos, campesinos y empresarios), pero solamente menciona a las mujeres como “las amas de casa” que asistieron al mitin en Tlatelolco (Cfr, Lamas, 2018:268.b).

Pase a esta secuencia de omisiones Lamas menciona que existen algunas excepciones a la regla. La primera es “La noche de Tlatelolco” (1971) de Elena Poniatowska que recupera las voces de 103 mujeres de distintas edades y condiciones sociales: estudiantes, maestras (normalistas y de primaria), madres de familia (las más numerosas), funcionarias universitarias, habitantes de Tlatelolco, además de las dos líderes conocidas (la Tita y la Nacha), la esposa de Eli de Gortari y la China Mendoza (escritora y habitante de Tlatelolco). Poniatowska registra palabras llenas de dolor, como las de Celia Castillo de Chávez, quien, en la explanada de la Ciudad Universitaria, el 31 de octubre declara: “Me han matado a mi hijo, pero ahora todos ustedes son mis hijos”. También transmite participaciones geniales como las de la actriz Margarita Isabel quien armaba sketches teatrales en los mercados para hacer que los espectadores se involucrarán en el movimiento.

En síntesis, la noche de Tlatelolco es un relato que conmueve y muestra la amplitud de la participación femenina y la conmoción compartida que significó el movimiento estudiantil. (Cfr, Lamas, 2018:269.a).

La segunda excepción a la regla son las investigaciones realizadas por Deborah Cohen y Lessie Jo Frazier donde reivindican el papel de las mujeres en el movimiento de 1968, en tanto, entrevistaron a 60 mujeres²⁸ que participaron activamente.

Nacional de Mujeres Mexicanas protesta por la represión; se recuerda la mesa redonda del miércoles 21 de agosto, donde participa Ifigenia Martínez; se registra que el miércoles 28 de agosto a la altura de El Caballito, el contingente estudiantil fue agredido y resultaron lesionadas varias muchachas; también se dice que el miércoles 2 de octubre varias mujeres fueron masacradas por la fuerza pública.

²⁸ Para garantizar el anonimato de las entrevistadas, las autoras cambiaron los nombres en las citas que se enuncian al final del artículo. En los ensayos posteriores, donde reelaboran mucha de la información, solamente aparecen los pseudónimos.

[...] estudiantes universitarias en diversas facultades de la UNAM, en el Instituto Politécnico Nacional, en la Escuela Nacional de Antropología y en las universidades de provincia; estudiantes más jóvenes tanto en escuelas mixtas como en las exclusivamente femeninas; mujeres que vivían en los conjuntos habitacionales, principalmente en Tlatelolco, activistas de partidos políticos, incluyendo a la Juventud Comunista, hijas de refugiados europeos, abogadas de prisioneros políticos, mujeres que se preparaban para trabajar en la Olimpiada de 1968, maestras a nivel secundario y universitario, funcionarias universitarias, madres de estudiantes, prisioneras políticas, artistas, activistas sociales, integrantes del CNH y profesionistas. (Cohn & Frazier, 1993: 80 citadas por Lamas, 2018: 269.b).

Cohen y Frazier demuestran que las mujeres se integraron al igual que los hombres en todos los niveles de acción colectiva dentro del movimiento. Las investigadoras mencionan que la participación femenina se originó por lo menos en dos vertientes fuera del ejercicio de hacer y repartir comida. Uno, las brigadas al hablar en los mercados y en el transporte público. Dos, en el diseño de propaganda política, modificando los mensajes “intelectuales” para que se entendieran, haciendo “pequeños cuentos” e incorporando mitos populares y dichos mexicanos (Cfr, Cohen & Frazier, 1993: 85). Otra parte del sector femenino dentro del movimiento estudiantil de 1968 fue presionada por los varones para realizar una de las tareas sustantivas del movimiento, la organización y elaboración de los alimentos.

En ese tenor, el artículo: “No sólo cocinábamos... Historia inédita de la otra mitad del 68” publicado por Cohen y Frazier (1993) ponen de manifiesto lo diverso de la participación femenina, destacando cómo la preparación de la comida hizo posible que el movimiento se sostuviera en el sentido de visibilizar lo que implicaba dar de comer; es decir, reunir dinero, ir al mercado, preparar alimentos, limpiar y volver a empezar la rutina, lo que también implicaba tiempo y esfuerzo que en la mayoría de las veces pasó desapercibido. En este sentido Bert Klandermans (2007), analiza las distintas formas de participación en los movimientos sociales, en donde destaca el tiempo y el esfuerzo que se invierten como dos importantes dimensiones que sirven para distinguir niveles y formas de participación. En el movimiento de 1968, el tiempo y el esfuerzo que tomó alimentar a cientos de brigadistas fue parte de lo que se califica como “trabajo emocional”, que es elemento constitutivo del mandato cultural de la feminidad. (Cfr, Lamas, 2018:271).

Siguiendo la misma línea de argumentación, Paco Ignacio Taibo II en el capítulo: “Mujeres y colchones” de su libro “68” pone en el centro de la palestra dos condiciones fundamentales que

vivieron las mujeres. Uno, la atmósfera represiva y patriarcal que ejercía el sistema político y social de aquella época.

Las mujeres contaban historias familiares con furia, historias de terribles guerras por su igualdad que atestiguaba un moretón en el brazo. Combates por media hora más, el derecho a la ciudad nocturna, el trágico descubrimiento de la ruedita de anticonceptivos. Y cada una se ganaba doblegando a gritos y amenazas de abandono de hogar a madres recalcitrantes, abuelos retrógrados, y padres proto-priistas (Taibo II, 1991:50).

Dos, la auto-atribución de agencia social que las mujeres se otorgaron en los espacios donde se generaba la acción colectiva.

Ser mujer en el 68 no era mala cosa. Era para miles de compañeras, la oportunidad de ser igual. El 68 era previo al feminismo. Era mejor que el feminismo. Era violentamente igualitario. Y si no lo era, podía serlo. Un tipo, una tipa, un voto, un bote de colecta, un montón de volantes, un riesgo. Eso, de entrada, poco importaba si tenías falda o pantalón. Y ser hombre en el 68 era mejor, porque existían esas mujeres. [Las mujeres] tenían mayor sentido de lo cotidiano, eran menos limitadas que uno. Y además podían reírse, y tú hacerte eco con ellas si algún primate decía que “las compañeras no podían salir a pintar en las noches”. Éramos tan endiabladamente iguales y diferentes. Seguro habría algún pendejo que quería que ellas organizaran la cocina y el café en la Facultad, pero seguro alguno menos pendejo diría que ese era trabajo de todos (Taibo II, 1991: 51).

En ese sentido, el movimiento estudiantil de 1968 marcó un hito en la historia de la participación ciudadana en México. Sin embargo, las mujeres que participaron activamente quedaron invisibilizadas y relegadas a roles considerados tradicionales como la organización de la comida; lo que refleja el machismo estructural en donde las jerarquías de género también impregnaban a los movimientos sociales. Aunque muchas mujeres fueron protagonistas en el terreno político y social, sus contribuciones fueron minimizadas o ignoradas, perpetuando una narrativa incompleta de su actuar en colectividad, pero sobre todo del movimiento estudiantil en su conjunto.

En lo que respecta a las maestras de educación preescolar la condición de invisibilización y discriminación de género no fue distinta. Solo hay dos textos que mencionan de manera implícita su “posible” participación. El texto, “La noche de Tlatelolco” de Elena Poniatowska cuando

menciona las “maestras normalistas y de primaria” y la investigación de Deborah Cohen y Lessie Jo Frazier que refieren lo siguiente.

Cohen y Frazier registran la existencia de brigadas integradas únicamente por jóvenes pertenecientes a escuelas de matrícula sólo femenina y señalan que las estudiantes de escuelas exclusivas para mujeres tendían más a tener una participación activa en las reuniones estratégicas e ideológicas, que las provenientes de escuelas mixtas (Cohen & Frazier, 2003, en Laguardia, Lloyd & Pérez, 2013: 101)

Como se puede observar la posible participación de las maestras de educación preescolar en el movimiento estudiantil de 1968 fue invisibilizada debido a la fuerte discriminación de género de la cual fueron objeto las mujeres en su conjunto. Pese a estos fuertes rasgos de invisibilización social y profesional 1968 fue un parteaguas para el movimiento feminista en su conjunto dado que propicio un despertar libertario, que posteriormente derivó en las primeras expresiones de la segunda ola feminista en México.

Aunque la participación de las mujeres en el 68 no se asumió “feminista”, sí conllevó un despertar libertario, que cuestionó en la práctica varios usos y costumbres de género. Un ejemplo divertido y elocuente de esta especie de feminismo espontáneo me lo relató la poeta Mariángeles Comesaña, integrante de la brigada “Miguel Hernández” de la ENAH. Una de sus compañeras de brigada decidió que era muy importante entrar a las cantinas, “pues cómo era posible que hubiese un espacio en la Ciudad de México que estuviera prohibido para las mujeres”. Así, un grupo de chicas entraban rapidísimo, entregaban los volantes mientras los meseros o el encargado les decían: “Sálganse, sálganse, no pueden estar aquí” y los borrachitos gritaban: “¡Déjenlas que se queden!”. Acabar con la prohibición de que las mujeres entraran a las cantinas fue, años después, una reivindicación feminista que se logró hasta 1981 y no sin algunos incidentes violentos. (Comesaña, citada por Lamas, 2018: 280).

Posterior a 1968 el feminismo empezó a articularse como un movimiento que desafiaba las normas de género patriarcales y exigía derechos fundamentales como el acceso a la educación sexual, el aborto legal y la equidad en la esfera pública. Grupos como Mujeres en Acción Solidaria

(MAS) hicieron evidente los problemas sociales y culturales que habían sido relegados al ámbito privado.

En función de lo anterior, el movimiento feminista mexicano de los años setenta nació influenciado por la “segunda ola” del feminismo global. En sus inicios, estuvo compuesto mayoritariamente por mujeres de clase media con educación universitaria, quienes cuestionaron la doble moral sexual y las normas sociales que relegaban a las mujeres al ámbito doméstico. Estas primeras activistas adoptaron el lema “lo personal es político”, llevando a la palestra pública temas como la maternidad voluntaria, el acceso a la educación sexual, el derecho al aborto y la lucha contra la violencia sexual.

Con respecto a esta idea, se puede argumentar que el feminismo en México ha evolucionado significativamente desde los años sesenta hasta la actualidad, marcando un cambio profundo en la intervención política de las mujeres. Sin embargo, durante sus primeras décadas de activismo social, el movimiento feminista se enfrentó a la dificultad de institucionalizar sus demandas. Las organizaciones feministas, al centrarse en la crítica y la denuncia, lo que aisló al movimiento y dificultó su influencia en las decisiones políticas. Como resultado de este proceso el movimiento feminista mexicano tuvo que enfatizar la transición de la protesta a la propuesta.

De este modo, el feminismo mexicano comenzó a adoptar un enfoque más pragmático en los años 70s y 80s. Muchas activistas se integraron a organizaciones no gubernamentales (ONG) y recibieron financiamiento internacional para desarrollar proyectos enfocados a combatir la pobreza y promover la equidad de género. Este período también vio el surgimiento del “feminismo popular”, que combinó las demandas feministas con las necesidades específicas de las mujeres de sectores marginados. Al mismo tiempo, se crearon los primeros espacios académicos feministas, como el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer en el Colegio de México, lo que permitió una mayor sistematización de la investigación sobre género y una vinculación entre el feminismo teórico y las acciones prácticas. En ese tenor, la participación de las mujeres en la esfera política y social es históricamente compleja llena de avances y retos que reflejan tanto los cambios culturales como las estructuras de poder.

Sin embargo, es innegable que el movimiento estudiantil de 1968 fue un acontecimiento que aglutinó a diversos sectores de la sociedad mexicana, y el movimiento feminista no fue la excepción a la regla. Lamentablemente no existe suficiente información que documente de manera exhaustiva la participación de las mujeres y sobre todo de las maestras de educación preescolar.

Bajo este contexto sólo existen relatos aislados que plantean resonancias colaterales o indirectas con el sector magisterial, más no así, de forma directa con las maestras de preescolar. A diferencia de otros episodios de acción colectiva, en el movimiento estudiantil de 1968 no se observa evidencia contundente o verificable que faculte la participación social y política de este grupo socio profesional.

3.4. La diversificación de los agravios después de 1968 y la desmovilización de la acción colectiva hasta 1982.

Posterior a 1968 se presentan dos fenómenos importantes. El primero es la desmovilización de las maestras de educación preescolar hasta 1982. El segundo es la diversificación de los agravios que se agrupan en un segundo bloque que va de 1982 a 2014.

3.5. Segundo bloque de agravios de las maestras de preescolar (1982-2014)

1. Dominio corporativo sindical-sexista
2. Discriminación de género
3. Mejora de las condiciones laborales (Mejoras salariales)
4. Invisibilización profesional
5. Justicia social
6. Equidad de género
7. Atribución de agencia social como mujeres y como maestras
8. Participación política

Este segundo bloque de agravios permite visualizar una diversificación cualitativa y cuantitativa en relación con el primer bloque. No obstante, los componentes que agrupan dicha diversificación son una vez más la discriminación de género (Equidad de género, atribución de agencia social como mujeres y justicia social) y la invisibilización profesional (Dominio corporativo sindical-sexista, mejora de las condiciones laborales -mejoras salariales- y participación política). Con la diversificación de los agravios se registra la segunda serie de

episodios de acción colectiva de las maestras de preescolar en el periodo comprendido de 1982 a 2014.

3.6. Segunda serie de episodios de acción colectiva de las docentes de preescolar (1982-2014).

En relación al segundo bloque de agravios se propicia la segunda serie de cinco episodios de acción colectiva de las maestras de preescolar, en busca -una vez más- de la agencia social y profesional en la coordenada histórica que va de 1982 a 2014.

Quinto episodio de acción colectiva. La conformación del Bloque democrático de preescolar en 1982 y el impasse del sismo de 1985.

En 1982 se origina el bloque democrático de preescolar como una forma de acción colectiva de resistencia dentro del sindicalismo magisterial. En este sentido el bloque democrático se prefiguro como una reacción de las docentes de preescolar en relación a los rasgos autoritarios que caracterizaban la cultura magisterial y sindical de los años ochenta. De tal manera que la conformación del bloque democrático originó un espacio de resonancia que propició la participación, la reflexión, el aprendizaje y la comunicación en la voz de las maestras de preescolar.

No obstante, este episodio de acción colectiva fue tenue y muy breve ante los trágicos hechos provocados por el sismo de 1985 que marcaron un impasse en la participación político-sindical de las maestras que se mantuvo hasta el movimiento magisterial de 1989 (Cfr, Cruz, 2017:67).

Sexto episodio de acción colectiva. El movimiento magisterial de 1989 y la emergente concepción de “ser mujer” y “ser maestra”.

El bloque democrático de educación preescolar conformado en 1982 configuró en gran medida la acción colectiva que potenció la participación social y política de las maestras en el movimiento magisterial de 1989. La participación político-sindical de las docentes de preescolar propició cambios fundamentales en su quehacer profesional y social.

Para muchas maestras de preescolar fue una experiencia de vida, dejaron de ser las niñas buenas del sector magisterial, rompieron con el silencio que las había caracterizado, tuvieron la fortaleza de enfrentar a las autoridades escolares, directoras, supervisoras y jefas de sector, ante sus regaños y amenazas de reportarlas y ponerlas a disponibilidad si participaban en los paros (Cruz, 2017:60).

Ante este hecho se puede advertir un fenómeno de auto reconocimiento profesional y social de las maestras de educación preescolar dado que su participación político-sindical que les permitió retomar la agencia social que les corresponde como mujeres y como maestras en la construcción de identidades colectivas desde otros referentes. En esta justa dimensión las maestras no sólo ganaron presencia en el ámbito político-sindical, también en su valoración personal; lo que les permitió visibilizar en aquel momento los esquemas tradicionales de dominación tanto en el espacio privado como el espacio público.

En el plano personal, las maestras construyeron otras concepciones de “ser mujer” al reconocer sus necesidades, sueños y derechos, entraron en conflicto con la imagen de ser mujeres abnegadas, en donde lo único y más importante de su mundo era su casa, los hijos y el esposo. (Cfr, Cruz, 2017:62).

Séptimo episodio de acción colectiva. La alternancia en el poder y la efervescencia en la Escuela Normal de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN)

En los albores del siglo XXI el normalismo mexicano comenzó a experimentar -una vez más- momentos complicados, tanto en el gobierno de Vicente Fox, como en la administración de Felipe Calderón, la participación de Elba Esther Gordillo fue nodal para tensar las relaciones políticas. En el sexenio calderonista, durante la ceremonia de inicio del ciclo escolar 2008-2009, la dirigente sindical expresó al presidente la necesidad de transformar al normalismo, lo cual detonó, -por el contenido de sus afirmaciones-, reacciones de inconformidad en el sector magisterial y normalista; entre las que se incluyeron las estudiantes y egresadas (maestras en servicio) de la Escuela Normal de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN) quienes a través de movilizaciones en la Ciudad de

México manifestaron su enojo ante tales declaraciones lo que provocó una serie de confrontaciones directas entre estudiantes y autoridades de la ENMJN.

Este episodio de acción colectiva protagonizada por las estudiantes normalistas fue apoyada por el sector magisterial de maestras de educación preescolar de la Ciudad de México lo que propició fuertes confrontaciones con las autoridades en turno que resultaron en la destitución de la entonces directora de la ENMJN bajo la consigna de democratizar los procesos de elección en las escuelas normales de la CDMX.

Octavo episodio de acción colectiva. La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: la persistente invisibilización profesional y la vulnerabilidad laboral de las maestras de preescolar

Los años 2013 y 2014 fueron años sumamente complicados para el normalismo mexicano. En 2013 el entonces presidente Peña Nieto promulgó las modificaciones al artículo 3o de la Constitución y a la Ley General de Educación. Resultado de las modificaciones constitucionales se diseñó y entra en vigor la Ley General del Servicio Profesional Docente. Con ello se desencadenaron una serie de movilizaciones ante el cerco informativo de los medios de comunicación y las posturas gubernamentales que planteaban indirectamente que el magisterio era culpable del rezago educativo.

Un factor predominante que detonó este episodio de acción colectiva fue la implementación del programa de evaluación docente sin previa capacitación, lo cual, ponía en riesgo la estabilidad laboral de las maestras de educación preescolar, que de por sí, habían sido discriminadas e invisibilizadas profesionalmente y ahora se encontraban ante una situación de vulnerabilidad económica y laboral.

Noveno episodio de acción colectiva. Desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa: “Todas somos normalistas”

Un punto de quiebre entre el Estado mexicano y el normalismo rural fue la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. Las maestras en activo y las docentes en formación de educación preescolar no se mantuvieron al margen ante la magnitud de la situación y se unieron bajo la

consigna: “Todas somos normalistas” desencadenado un episodio de acción colectiva inercial con tintes de solidaridad mecánica con el gremio normalista. De forma inmediata y con apoyo del sector magisterial de educación preescolar de la Ciudad de México, las estudiantes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños cerraron las puertas de la institución como un acto de protesta en respaldo a sus compañeros desaparecidos en el Estado de Guerrero.

La acción colectiva de las maestras de educación preescolar se articuló con los repertorios de protesta y movilización de los estudiantes normalistas en una sinergia sin precedente. Durante los meses subsecuentes a la desaparición, la creatividad de las estudiantes de la ENMJN se configuró en un mecanismo de apropiación del espacio público que caracterizó las protestas. Dentro de ENMJN las maestras en activo como las docentes en formación crearon murales con los rostros de los 43 estudiantes de Ayotzinapa exigiendo justicia. Con ello se estableció una protesta silenciosa y permanente en sus instalaciones.

3.7. El común denominador de los agravios: la interseccionalidad de la discriminación de género y la “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada” de las maestras de preescolar.

Se entiende por común denominador a las cualidades que comparte un conjunto de personas dentro de una sociedad. La noción de interseccionalidad es pensar la realidad social como relacional, constituida por múltiples ejes asimétricos de poder que identifican tanto a los individuos como a los grupos sociales de manera diferenciada produciendo una especie de opresión indirecta traducida en situaciones de vulnerabilidad.

Invariablemente a la diversificación y transformación de los agravios antes y después de 1968 que detonaron las dos series de episodios de acción colectiva de las maestras existe una constante que se traduce en el siguiente común denominador:

1. Discriminación de género
2. Invisibilización profesional

Este común denominador de los agravios que detona los nueve episodios de acción colectiva de las maestras de educación preescolar en el periodo de 1910 a 2014 prefigura la

interseccionalidad entre la discriminación de género y la invisibilización profesional como la “presencia negada” y “sistemáticamente deslegitimada” de las maestras de preescolar lo que hace evidente la desigualdad sistémica enmarcada en el conjunto de prejuicios y estigmas sociales padecidos históricamente por las maestras de preescolar desde el origen de su profesión hasta la actualidad.

Es por ello que el común denominador de los agravios y los nueve episodios de acción colectiva se articula en una sutil forma de violencia simbólica que se explica por la interseccionalidad entre la discriminación de género y la invisibilización profesional como problema estructural. Sirva el argumento anterior para plantear la necesidad de explorar la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

Capítulo III. Campos de problematización teóricos. La complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar

“Con la dignidad, las personas se reconocen en su capacidad de participantes, después de haberse concebido en su anterior condición de negadas, ausentes o silenciadas, justo es lo que sucedió con las maestras de preescolar.”

Rosa María Cruz Guzmán

Introducción

El objetivo de este capítulo es describir la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar. Por esta razón el capítulo se estructura en diez campos de problematización de orden teórico. El primer campo se titula: “La articulación ideológica entre el Magisterio y el Estado Mexicano”. En un primer momento se significan dos conceptos clave; Estado y Magisterio. El Estado como una unidad de asociación política organizada en un marco de acción jurídico que regula la interacción entre los sujetos, y el

magisterio como agente de socialización política en cuanto a la transmisión de valores y normas que consolidan la cohesión social por medio de la identidad nacional.

De esta manera, se profundiza en los conceptos de socialización política y cohesión social. Para reflexionar alrededor de dichos conceptos se retoma a Berger & Luckmann con el propósito de entender a la socialización como el mecanismo por el cual los individuos construyen su realidad social. En cuanto a la socialización política se retoma la postura de Rafael Segovia para comprender el vínculo entre lo político y lo educativo en la conformación de la conciencia histórica y política. A condición de lo anterior, la cohesión social es el resultado de la socialización política.

Para abordar el término de cohesión social se retoman dos posturas teóricas. La primera es de Emilio Durkheim que explica cómo a través de la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica la cohesión social se configura como el conjunto de vínculos y normas aceptados de mutuo propio por los individuos que conforman y mantienen unida a una sociedad. La segunda postura teórica es de Pierre Bourdieu que establece que la cohesión social no es un simple acuerdo normativo o una interdependencia funcional, sino un producto de relaciones de poder y dominación que se reproducen socialmente en el tiempo. En este sentido, para Bourdieu el sistema educativo juega un papel fundamental en la consolidación de la cohesión social ya que reproduce y socializa la cultura de las clases dominantes como universal y legítima.

Bajo este argumento en la primera mitad del siglo xx el magisterio mexicano se configuró como una profesión de Estado con un alto grado de institucionalización al consolidar la cohesión social por medio de la identidad nacional vía la socialización política y educativa. Como resultado de este proceso nace el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

De esta forma el segundo campo de problematización se titula: “El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El corporativismo y la cosmovisión de la cultura magisterial”. Dicho campo comienza con la descripción histórica de la fundación del SNTE bajo un modelo corporativista, autoritario y de subordinación al Estado.

De manera análoga se describe al corporativismo como un mecanismo de estabilidad política que sirvió al régimen posrevolucionario para integrar y controlar a los distintos sectores sociales dentro de estructuras estatales. Así el corporativismo como un sistema de control y organización político-sindical influyó profundamente en el actuar profesional de las docentes, en cuanto a la reproducción de una cultura magisterial burocratizada, vertical y autoritaria.

Por ende, la cultura magisterial es vista como un conjunto de valores, prácticas, creencias y tradiciones que rigen la labor docente. En este sentido las escuelas se conforman como espacios de poder en donde la cultura magisterial actúa como una correa de transmisión de normas y hábitos de estructuras de dominación tradicionales articuladas por el rol de género que conforman al imaginario social de las maestras. Este imaginario social se explica en la cotidianidad del quehacer docente, en tanto a las “buenas maestras” se le exige cuidado, contención, paciencia y dulzura en la formación y socialización de los infantes; y al “buen maestro” se le reconoce liderazgo y autoridad en la formación de las niñas y niños.

Como resultado de este proceso de diferenciación que caracteriza la división sexual del trabajo docente; a las maestras se les atribuye un potente marco identitario que gira alrededor de la figura maternal como mecanismo normativo. En concordancia con el argumento anterior, el tercer campo de problematización se titula: “El rol de género como mecanismo normativo en el Sistema Educativo Nacional”. En este campo el género, va más allá de una categoría descriptiva, al configurarse como un sistema estructural de poder que reproduce socialmente la desigualdad mediante la asignación jerárquica de atributos y funciones. Esta jerarquización no solo es evidente en la división sexual del trabajo docente; es también evidente en la esfera simbólica donde los valores asociados a lo masculino (razón, fuerza, autonomía) son privilegiados sobre los atribuidos a lo femenino (emoción, cuidado, maternidad). Es así como el género se constituye como un mecanismo normativo que regula las relaciones sociales, los comportamientos individuales y las estructuras simbólicas en las que se inscriben las maestras. En el caso del magisterio, la reproducción social del género se expresa claramente en la feminización del trabajo docente en preescolar lo que responde a un imaginario social que relaciona a las mujeres con la maternidad y el cuidado de la infancia.

En relación con lo anterior, el cuarto campo de problematización de orden teórico se titula: “El imaginario social como mecanismo de identificación colectiva”. En este campo se conceptualiza el imaginario social como creación colectiva que instituye el orden simbólico y normativo (Cfr, Castoriadis, 1997:45 & Taylor, 2003:28). Por tal motivo, los imaginarios sociales estructuran identidades individuales y colectivas al ofrecer marcos de interpretación que permiten al sujeto comprender quién es, a qué grupo pertenece y cuál es su lugar en el mundo.

En cuanto al imaginario social de las maestras de preescolar estas significaciones se traducen en imágenes idealizadas que asocian su quehacer docente con la naturaleza maternal.

Como resultado de este imaginario social se configuran ciertos “arquetipos de feminidad” que derivan en “representaciones sociales” y “estereotipos ideales” que de manera sincronizada refuerzan la desigualdad estructural arraigada en la división sexual del trabajo docente.

El quinto campo de problematización se titula: “Arquetipos y representaciones sociales como memoria filogenética colectiva y los estereotipos como dispositivos cognitivos de las prácticas sociales”. Desde una perspectiva interdisciplinaria que parte de la psicología social y la sociología se analiza el concepto de arquetipo en tanto la relación entre individuo y sociedad. Por tal razón se describen las posturas teóricas de Castoriadis, Berger, Luckmann, Foucault, Bourdieu, Carl Jung y Stevens para comprender que los arquetipos son elementos constitutivos del imaginario social, es decir, formas colectivas de simbolización que estructuran la experiencia y las expectativas sociales. En consecuencia, los arquetipos como mediadores simbólicos de construcción de la realidad entre los niveles micro y macro de la vida social generan una memoria filogenética colectiva; lo cual deriva en la configuración de las representaciones sociales.

El concepto de representación social es abordado desde las perspectivas teóricas de Moscovici, Jodelet, Piña y Cuevas. En consecuencia, las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, esto es, aquello que representamos de acuerdo con nuestra particularidad y con el lugar que ocupamos en donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social (Cfr, Piña & Cuevas, 2004:14). Por esta razón, los arquetipos funcionan como estructuras simbólicas que configuran a las representaciones sociales, y estas a su vez, moldean las actitudes y los comportamientos colectivos por medio de los estereotipos, en tanto se examina su función en la estructura cognitiva de los sujetos, así como en la reproducción de desigualdades sociales y prácticas discriminatorias no solo como esquemas mentales simplificados, sino dispositivos ideológicos con efectos performativos en la vida social. (Jost & Banaji ,1994:12)

En este sentido se puede advertir que el imaginario social, los arquetipos, las representaciones sociales y los estereotipos son un conjunto de dispositivos perfectamente interrelacionados y sincronizados que reproducen socialmente las relaciones de poder y dominación. De esta forma se construyen una forma sutil de violencia simbólica que refuerza el rol de género sobre ciertos grupos; por ejemplo, el grupo socio profesional de las maestras de educación preescolar.

Esta forma de violencia simbólica explica el imaginario social de la “Naturaleza maternal” atribuida a la mujer” que se traslada al ámbito profesional bajo el arquetipo de la extensión de la

figura maternal y a su vez configura la representación social de la “maestra cuidadora” que resulta en el estereotipo de la “maestra dulce y paciente” en el cuidado de las niñas y los niños. Como resultado de este proceso, el sexto campo de problematización, se titula: “La naturaleza maternal de la mujer” y la feminización de la educación preescolar”. Este campo comienza con una crítica a las concepciones esencialistas que delinean a la “figura maternal” como construcción social de la feminidad, en tanto, la maternidad es concebida como la “realización natural de la mujer” vinculada a su capacidad biológica.

En este sentido se consideran las posturas críticas de Simone de Beauvoir, Adrienne Rich, Martha Lamas y Marcela Lagarde para evidenciar que la maternidad no es solo una expresión instintiva o biológica, sino una categoría social, política e histórica profundamente ideologizada que revela los mecanismos de control y subordinación de las mujeres. De forma tal que desde un enfoque económico y político, Silvia Federici cuestiona la idea de que la maternidad sea un acto natural y desinteresado. En tanto, la maternidad fue transformada históricamente en una función económica clave para la reproducción del capitalismo configurando el esquema de la “maternidad como trabajo reproductivo” no remunerado que expropia la energía vital de las mujeres. En ese sentido el trabajo reproductivo de la maternidad (cuidado, crianza y reproducción biológica) son históricamente desvalorizados e invisibilizados para sostener el sistema capitalista. En consecuencia, la maternidad es una construcción social, ideológica y política, atravesada por relaciones de poder, los discursos de género y las lógicas económicas que lejos de constituir un destino biológico se conforman en un campo de disputa y regulación.

Pese al gran aporte teórico de los feminismos críticos, la configuración del imaginario social de la naturaleza maternal atribuida a la mujer persiste en la feminización de la educación preescolar. De tal suerte que la educación preescolar constituye uno de los espacios más feminizados del sistema educativo nacional. Esta concentración de mujeres no es un hecho fortuito ni simplemente estadístico; responde a procesos históricos, simbólicos y estructurales que asocian a las mujeres con el cuidado infantil. Por tal razón, es imprescindible analizar la feminización del trabajo docente en preescolar como expresión de la división sexual del trabajo. Danièle Kergoat menciona que la división sexual del trabajo no es simplemente funcional, sino profundamente jerárquica y simbólica. Se establece una diferenciación entre tareas “productivas” (asociadas al trabajo masculino) y “reproductivas” (asociadas al trabajo femenino) donde estas últimas son desvalorizadas, invisibilizadas o no remuneradas.

Esta categoría resulta clave para analizar la educación preescolar, ya que permite comprender por qué este campo es ocupado casi exclusivamente por mujeres al asociarlas con lo emocional, afectivo y lo doméstico (Cfr, Scott, 1996:23). Por tanto, la feminización del trabajo docente en la educación preescolar constituye una nítida manifestación de la división sexual del trabajo y de la discriminación de género que persisten en el ámbito educativo ya que colocan a las maestras en posiciones de subordinación restándoles agencia social al infantilizarlas.

El séptimo campo de problematización se titula: “La educación preescolar como campo de disputa y tensión entre la agencia social y la infantilización.” En este campo se desarrollan las nociones de agencia social e infantilización. De este modo la agencia social no es un acto libre y absoluto, sino una práctica situada, relacional y atravesada por el poder (Cfr, Butler, 2004:23 & Mahmood, 2005:67). En esta línea de argumentación Lagarde plantea que las mujeres son históricamente despojadas de su capacidad de actuar como sujetas políticas plenas, confinadas al espacio privado y a roles pasivos.

La infantilización, tiene raíces en la asociación tradicional entre mujer, maternidad, infancia y cuidado que hace referencia a una forma de dominación expresada en los tenues marcos de la violencia simbólica en donde las maestras de preescolar son tratadas como las “niñas grandes de la educación básica”, tanto en el discurso como en las prácticas institucionales. Asimismo, la infantilización contribuye a la desprofesionalización e invisibilización al estereotipar el trabajo con las infancias como una actividad poco demandante en cuanto a las capacidades académicas se refiere.

De tal suerte que la educación preescolar se configura como un campo de disputa en donde la infantilización opera como un mecanismo simbólico de desvalorización-invisibilización y la agencia social representa la posibilidad de actuar, resistir y transformar las condiciones que limitan la autonomía profesional. En ese tenor, la tensión entre la agencia social y la infantilización como dispositivo de invisibilización constituye una dimensión crítica para entender las condiciones históricas de discriminación en las que se configura la profesión docente en preescolar. El octavo campo de problematización de orden teórico, se titula: “La Discriminación de género: El fantasma de la división sexual del trabajo docente a nivel preescolar”. Este campo inicia con el análisis de los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2022) aplicada a nivel nacional por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Debido a lo anterior el 83.0% de las

mujeres encuestadas considera que sus derechos no son respetados, por su condición de género, lo cual, indica una persistente desconfianza hacia las instituciones.

Pese a estos fenómenos de desconfianza y discriminación de género, la participación de las mujeres en el mercado laboral aumentó significativamente al representar en 2025 el 51.2% de la Población Económicamente Activa (PEA) según datos del INEGI. No obstante, PEA de las mujeres se concentran en profesiones históricamente feminizadas que se caracterizan por bajos salarios, escaso reconocimiento social y limitadas posibilidades de ascenso, lo cual refleja una inserción desigual en el mercado de trabajo que se explica por la reproducción de estructuras patriarcales que asignan a las mujeres un papel subordinado en términos simbólicos y materiales configurando una correlación directa entre feminización profesional y estereotipos de género.

Esta posible correlación está asociada a los estereotipos de lo femenino con la vocación, el cuidado y la “naturaleza maternal” ocultando así relaciones de poder y explotación subyacentes. Con fundamento en lo anterior se puede advertir que en México la docencia a nivel básico es una de las profesiones más feminizadas; alrededor del 98.7% de las docentes se encuentran en el sector de la educación preescolar. Esta sobrerrepresentación femenina no se traduce en mejores salarios ni posiciones directivas. Por el contrario, las maestras enfrentan una constante infantilización, precarización y una carga emocional no reconocida institucionalmente (Cfr, Arriaga & Lemus, 2017:12).

El noveno campo de problematización se titula: “La interseccionalidad entre los roles de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar”. La asignación de roles de género tradicionales ejerce una influencia estructural en la manera en que se reconoce -o se invisibiliza- el trabajo de las mujeres. Esta percepción se relaciona estrechamente con los roles de género vinculados a las mujeres con lo doméstico, lo reproductivo y lo emocional (Cfr, Lamas, 1996:12 & Scott, 1988:90). La invisibilización profesional ocurre cuando las actividades productivas desempeñadas por las mujeres no son reconocidas socialmente como “trabajo real” debido a su coincidencia simbólica con funciones que tradicionalmente se les asigna por su condición de género (Cfr, Pérez Orozco, 2014:45).

Así, una maestra de educación preescolar, puede ser considerada “naturalmente maternal”, “cuidadora” o “servicial” y no como una profesional calificada. De esta forma la noción de invisibilización no remite a la ausencia, sino a una presencia negada, una forma de existencia que es sistemáticamente deslegitimada (Cfr, Fraser, 2008:98). Como resultado de la presencia negada

en referencia a una existencia sistemáticamente deslegitimada se puede establecer la interseccionalidad entre el rol de género y la invisibilización profesional por medio de la configuración de una forma de violencia simbólica que opera como un mecanismo de reproducción social que naturaliza la subordinación al tiempo que la oculta. En este sentido la violencia simbólica que sostiene la invisibilización es doble: por un lado, oculta las capacidades académicas de las maestras; y por otro, refuerza la idea de que su trabajo es solo una extensión de la naturaleza materna. Esto impide su reconocimiento como sujetas sociales, políticas y educativas, configurando una identidad profesional fragmentada e incompleta.

El décimo campo de problematización se titula: “La identidad profesional fragmentada: La presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de las maestras de preescolar” En este campo se plantea que la identificación esencialista entre mujer y maternidad es una herramienta histórica de control social que restringe la agencia femenina en el ámbito educativo; en tanto persisten formas de invisibilización simbólica y material que afectan la construcción de la identidad profesional. En este sentido los discursos oficiales y las prácticas escolares inciden en la construcción simbólica del rol docente que configura una identidad profesional fragmentada por estereotipos de género y baja valoración social e institucional.

En el desarrollo de estos diez campos de problematización de orden teórico se puede advertir la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar.

1. La articulación ideológica entre el Magisterio y el Estado Mexicano.

Para comprender el complejo entramado social de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar el primer campo de problematización de orden teórico es la articulación ideológica entre el Magisterio y el Estado Mexicano.

Con el objetivo de iniciar el análisis es importante enunciar dos conceptos clave; Estado y Magisterio. El Estado es una unidad de asociación política organizada en un marco de acción jurídico que regula la interacción entre los sujetos de acuerdo con funciones específicas en la búsqueda del bien común dentro de una sociedad. Por su parte, el magisterio es una profesión clave en la socialización y la construcción de conocimientos su función va más allá de la simple enseñanza de contenidos, dado que es un agente de socialización política que involucra la

transmisión de valores y normas que consolidan la identidad nacional por medio de la cohesión social. En esta justa dimensión se encuentra la articulación ideológica entre el Estado y el Magisterio. En tal sentido es relevante cuestionar ¿Qué es la socialización política y la cohesión social?

La socialización es el proceso por el cual los sujetos construyen su realidad. La realidad es una construcción social que se forma a través de las interacciones y acuerdos entre individuos en un contexto determinado. Para Berger & Luckmann la noción de realidad no es algo objetivo y dado, sino un proceso dinámico en el cual los seres humanos crean y mantienen su realidad social a través de interacciones cotidianas. Desde esta perspectiva la premisa es considerar a la sociedad como un producto de la actividad humana y no solo como un conjunto de instituciones y estructuras en la cuales se enmarca. Visto de esta forma es menester cuestionar lo siguiente: ¿Cómo se construye socialmente la realidad? Berger & Luckmann mencionan que se debe llevar a cabo tres procesos. El primer proceso es la "externalización", que se refiere a cómo los individuos expresan sus experiencias y percepciones en el mundo social. A través de este proceso, las ideas y significados se comunican y se comparten, lo que permite que se conviertan en parte de la realidad social.

El segundo proceso es la "objetivación". En este proceso las experiencias y percepciones del mundo social externalizadas se perciben como realidades objetivas. Esto significa que las creencias y normas que inicialmente fueron creadas por los individuos comienzan a ser vistas como verdades universales, independientes de quienes las crearon. El tercer proceso es la "internalización". Este proceso se refiere a cómo los individuos aprenden y asimilan estas realidades objetivas en su vida cotidiana. A través de estos tres procesos se lleva a cabo la socialización.

En este sentido la socialización es un mecanismo por el cual las personas adoptan las normas y valores de su sociedad, lo que a su vez refuerza la construcción de la realidad social; de esta manera nuestras percepciones y acciones dan forma a la realidad que habitamos.

En lo que respecta al término de socialización política, Rafael Segovia lo denomina "Politización" en tanto la política y la educación se entrelazan en la conformación de la identidad nacional y la conciencia social de las niñas y los niños que se forman dentro del Sistema Educativo Nacional. Segovia argumenta que los procesos políticos impactan en la vida de los sujetos en formación moldeando no solo su percepción del mundo, sino también su papel como futuros

ciudadanos. Es por ello, que la educación no es un proceso neutral más bien es un dispositivo de saber y de poder que tiene el Estado bajo el elemento discursivo de la política educativa que permite socializar e inculcar ideologías políticas a través de las instituciones educativas.

De este modo el discurso de la política educativa se materializa por medio de la reingeniería constitucional vía las reformas educativas, traducidas en los planes de estudio y los contenidos curriculares, en donde las niñas y los niños no solo aprenden los contenidos formales, sino también la historia sociopolítica del país lo que les permite desarrollar una conciencia política de su entorno.

En ese sentido el discurso no se limita a una concepción lingüística, no es simplemente un conjunto de palabras organizadas de manera coherente, sino un sistema de reglas que determina qué se puede decir, quién puede decirlo y en qué condiciones. Foucault (1969:187) define el discurso como un conjunto de prácticas que producen objetos de conocimiento.

Esto significa que el discurso no solo describe la realidad, sino que la construye, estableciendo los marcos dentro de los cuales se generan significados legítimos por su relación con el poder y el saber. Por tal condición, el poder no es simplemente una estructura opresiva que se impone desde arriba, sino que circula a través de los discursos, configurando subjetividades y regulando comportamientos. Así, el discurso se convierte en un mecanismo de control social y una herramienta para la producción de conocimiento que, a su vez, legitima ciertas formas de autoridad. En cuanto al saber, Foucault sostiene que no es neutral ni independiente del poder; por el contrario, los discursos producen y organizan el saber de manera que refuerzan estructuras de poder existentes.

Como consecuencia, el elemento discursivo de la política educativa se configura como un dispositivo de saber y de poder en tanto se consolida como un régimen de verdad²⁹ que produce realidades, saberes y subjetividades. Por tal razón, la socialización política de las niñas y los niños no es un fenómeno aislado, está intrínsecamente ligado a la conformación de la conciencia histórica y política de los infantes. En esta justa dimensión la cohesión social es uno de los mecanismos resultantes de la socialización política.

Para Durkheim (1893:116) la cohesión social es un factor determinante para la estabilidad y el orden de la sociedad. En este sentido se comprende por cohesión social al conjunto de vínculos

²⁹ Para Foucault los regímenes de verdad son conjuntos de discursos que establecen qué se considera verdadero en una sociedad en un momento dado. Estos regímenes de verdad no son absolutos, sino históricos y contingentes, lo que significa que pueden cambiar dependiendo de las configuraciones de poder

y normas aceptados de mutuo propio por los individuos que mantienen unida a una sociedad. A través de “La división del trabajo social”, Durkheim estableció dos formas para consolidar la cohesión social: la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica.

La solidaridad mecánica se establece en una sociedad donde los individuos comparten valores, creencias y comportamientos homogéneos. En estos contextos, la cohesión se basa en la semejanza entre los miembros de la comunidad, y el control social es ejercido mediante la conciencia colectiva que impone normas estrictas y sanciones rígidas. La moral y la religión desempeñan un papel central en la regulación de la conducta y la individualidad se encuentra subordinada al grupo.

La solidaridad orgánica surge en las sociedades donde la división del trabajo genera especialización y diferenciación entre los individuos. La cohesión social se basa en la interdependencia de las personas, quienes dependen unas de otras para satisfacer sus necesidades. En este tipo de sociedad, el derecho adquiere un carácter reformativo más que represivo, buscando restaurar el equilibrio en lugar de castigar severamente. La conciencia colectiva existe, pero es menos dominante dado que permite mayor autonomía individual.

Para Durkheim, el debilitamiento de la cohesión social podría llevar a la anomia, entendida como un estado de desregulación donde las normas pierden su eficacia y los individuos experimentan incertidumbre y desorientación. Este fenómeno es más común en sociedades modernas, donde el rápido cambio económico y social puede generar desajustes en las estructuras normativas. De ahí la importancia de las instituciones educativas de atención a la primera infancia y las maestras de educación preescolar como agentes de socialización política en la conformación de la identidad nacional y la consolidación de la cohesión social.

En contraste para Bourdieu (1998 : 150) la cohesión social no es un simple acuerdo normativo o una interdependencia funcional, sino un producto de relaciones de poder y dominación que se reproducen en el tiempo, por tanto, su análisis de la reproducción social³⁰, los habitus y los diferentes tipos de capital³¹ proporcionan una visión profunda sobre los mecanismos

³⁰ Proceso mediante el cual las estructuras sociales, especialmente las desigualdades, se mantienen y perpetúan de generación en generación. Bourdieu explica que esto ocurre a través de la transmisión de diferentes tipos de capital (económico, cultural, social y simbólico) y del habitus, como esquemas de percepción y acción inculcados en los individuos desde su entorno social. (Cfr, Bourdieu ,1998: 152)

³¹ Los tipos de capital son:

que estructuran la cohesión social y la estabilidad en las sociedades. El primer elemento central para explicar la cohesión social por medio de reproducción social como un producto de relaciones de poder y dominación es el concepto de habitus, entendido como un sistema de disposiciones internalizadas que guían el comportamiento y la percepción del mundo. El habitus³² es el resultado de la socialización y refleja la posición de un individuo dentro de la estructura social. A través del habitus, las normas y valores de una sociedad se incorporan en los sujetos generando una forma de cohesión que no necesariamente responde a una conciencia colectiva explícita, sino a la reproducción de prácticas sociales que parecen naturales o evidentes.

El segundo aspecto fundamental para explicar la cohesión social por medio de reproducción social es la existencia de distintos tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico. La distribución desigual de estos capitales dentro de los campos sociales³³ determina las relaciones de poder y la estructura jerárquica de la sociedad. La cohesión social, en este sentido, se mantiene no solo por la aceptación de normas compartidas, sino también por mecanismos de reproducción de privilegios que benefician a ciertos grupos en detrimento de otros.

El tercer elemento que explica la cohesión social es la violencia simbólica³⁴. El concepto de violencia simbólica describe cómo las estructuras de dominación se legitiman de manera implícita en la sociedad por medio de la educación y los medios de comunicación. En este punto las desigualdades se naturalizan, haciendo que los dominados acepten su posición como algo normal. Esta forma de dominación contribuye a la cohesión social al evitar conflictos abiertos y asegurar la continuidad del orden establecido.

En resumen, el análisis precedente de Bourdieu sobre la cohesión social se aleja de una

1. Capital cultural: Se refiere a los conocimientos, habilidades, títulos académicos y formas de comportamiento que se adquieren principalmente en el seno familiar y la educación. Las clases dominantes tienen acceso a un capital cultural que facilita su éxito en el sistema educativo y en el mercado laboral.

2. Capital económico: Es el conjunto de recursos materiales y financieros que una persona o familia posee. El acceso a una mejor educación, salud y redes socio digitales suele depender de este capital.

3. Capital social: Son las relaciones y conexiones que pueden proporcionar beneficios o ventajas. Las élites mantienen su posición a través de redes de contactos y alianzas estratégicas.

4. Capital simbólico: Se refiere al prestigio, el reconocimiento y la legitimidad social que una persona o grupo tiene en la sociedad. Este capital ayuda a reforzar las jerarquías existentes. (Cfr, Bourdieu ,1999:78)

³² Es un sistema de disposiciones duraderas adquiridas en la socialización, que guía nuestras acciones y percepciones de la realidad de manera inconsciente. (Cfr, Bourdieu ,1998: 160)

³³ Los campos sociales son espacios estructurados de relaciones donde los individuos y grupos compiten por distintos tipos de capital (económico, cultural, social y simbólico). Cada campo tiene sus propias reglas, valores y formas de legitimidad, y funciona de manera relativamente autónoma (Cfr, Bourdieu ,1998: 163)

³⁴ La violencia simbólica es una forma de dominación que opera a través de la cultura, el lenguaje y las instituciones, logrando que las desigualdades sean vistas como naturales o justas. Su efectividad radica en que no se percibe como violencia, lo que permite que se perpetúe sin resistencia consciente (Cfr, Bourdieu ,1998: 165)

visión armónica y consensuada de la sociedad, enfatizando los mecanismos de reproducción social y la persistencia de las desigualdades. Su análisis permite entender que la cohesión social no es un fenómeno neutro, sino el resultado de relaciones de poder y estructuras sociales que perpetúan privilegios y exclusiones. En este sentido, para Bourdieu el sistema educativo juega un papel fundamental en la cohesión social ya que reproduce y socializa la cultura de las clases dominantes como universal y legítima. Por tal motivo la reproducción social no es solo económica, sino también cultural y simbólica, y ocurre de manera sutil a través de la educación y las prácticas docentes en el plano de la cotidianidad.

En este sentido el Estado Mexicano como unidad de asociación política organizada, no solo regula las interacciones entre los sujetos, marca las directrices de la socialización política y educativa en la transmisión de valores y normas que consolidan la identidad nacional por medio de la cohesión social traducida en una compleja relación de poder y dominación que genera estabilidad y perpetuidad del statu quo imperante. Evidentemente el magisterio en su conjunto y las maestras de educación preescolar juegan un papel preponderante como agentes de socialización política dentro del Sistema Educativo Nacional. De esta manera se percibe el vínculo ideológico entre el Estado y el Magisterio; entendiendo a este último como una profesión que trasciende la simple enseñanza de contenidos al consolidar la cohesión social por medio de la identidad nacional vía la socialización política y educativa.

En consecuencia, una característica fundamental del magisterio mexicano es su alto grado de institucionalización, debido a que las maestras se encuentran inmersas en un complejo entramado de normas y reglas que caracterizan los mecanismos de operación de la práctica docente.

De este modo el magisterio es una profesión estructurada por normativas gubernamentales, es decir, una profesión de estado, dado que, a lo largo de la historia, las maestras y maestros son encargados de llevar a cabo la misión educativa del Estado. Aurora Loyo menciona que la configuración del magisterio como profesión de estado y su alto grado de institucionalización obedece a un proceso histórico, social y político que tuvo su génesis en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública bajo el contexto del México posrevolucionario que se caracterizaba por ser un país mayormente analfabeta. Ante este contexto, la creación de un organismo de tal envergadura era preponderante para cubrir las necesidades socioeducativas de la dinámica poblacional de aquellos años. (Cfr, Loyo, 2002:43).

Por consiguiente, se puede advertir que, en la primera mitad del siglo XX, México era un país predominantemente rural, con altos índices de analfabetismo. La alfabetización se consideró un medio para fomentar la cohesión social y el desarrollo económico por medio de la identidad nacional. En función de lo anterior, el proceso de alfabetización fue un factor fundamental en la construcción de la identidad nacional y la modernización del país. Por tanto, el Estado impulsó diversas políticas educativas con el objetivo de reducir el analfabetismo especialmente en zonas rurales. La recién creada Secretaría de Educación Pública, encabezada por José Vasconcelos emprendió tres acciones afirmativas para lograr tal objetivo; 1) Implementación de las misiones culturales. Consistía en formar profesionalmente a grupos de maestras y maestros que llegaron a las comunidades rurales para educar a la población infantil y adulta; 2) Creación de las escuelas rurales, las cuales se establecieron en zonas marginadas para garantizar el acceso a la educación; 3) Publicación de Materiales Educativos. Esta acción se fundamentó en la producción de libros y materiales didácticos de fácil acceso para fomentar el aprendizaje en la población.

Pese a estas acciones el país enfrentaba grandes desafíos en materia educativa. En 1934 el gobierno de Lázaro Cárdenas, reformó el artículo 3° constitucional, con lo cual, se estableció la educación socialista. Este enfoque educativo pretendía eliminar toda influencia religiosa y fomentar la lucha de clases en favor de los sectores marginados reforzando la enseñanza técnica y el desarrollo comunitario. Sus propósitos eran transformar a la educación en una herramienta de justicia social y consolidar el proyecto revolucionario. Aunque, durante la administración de Ávila Camacho se promovieron importantes cambios que redefinieron el Sistema Educativo Nacional (SEN), alejándose cada vez más del enfoque socialista de su predecesor. En razón a lo anterior en 1941 se reformó el Artículo 3° constitucional, con lo cual, se estableció una educación libre de doctrinas partidistas. Esta reingeniería constitucional disminuyó las tensiones con los sectores conservadores y la Iglesia católica mexicana. Otro de los aspectos a resaltar en el gobierno de Ávila Camacho es la creación de escuelas normales en zonas rurales para la formación de maestros dando como resultado la expansión del SEN.

En síntesis, tanto el proceso de alfabetización del México posrevolucionario, como la educación socialista que potenciaba la enseñanza técnica y el desarrollo comunitario dieron como resultado la expansión del Sistema Educativo Nacional. Con dicha expansión se dio un anclaje medular entre el Magisterio Nacional y el Estado Mexicano. Ante este contexto nace el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) institución que configura la cosmovisión de la

cultura magisterial a través del aparato corporativista.

2. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El corporativismo y la cosmovisión de la Cultura magisterial.

Bajo el contexto de “Unidad Nacional”, el 30 de diciembre de 1943 se fundó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) bajo un modelo corporativista, autoritario y de subordinación al Estado. La fundación del SNTE no sólo respondió a la necesidad de unificar a los diversos grupos magisteriales en el país, fue la génesis de un instituto de organización político-sindical que artículo ideológicamente al Estado Mexicano y al Magisterio Nacional, en tanto, en la declaración de principios de creación del sindicato se encontraba la lucha por la “Unidad Nacional” y la defensa de los postulados de la “Revolución Mexicana” (Cfr, Ávila, 1990:48). Al apoyar la creación del SNTE, el Estado Mexicano consolidó su control ideológico y político sobre el Sistema Educativo Nacional integrando a las maestras y maestros al modelo corporativista. En cuanto al término “corporativismo” Schmitter y Lehbruch lo define de la siguiente manera:

Sistema de representación de intereses en el que las unidades constitutivas están organizadas en un número limitado de categorías singulares, obligatorias, no competitivas, jerárquicamente ordenadas y funcionalmente diferenciadas, reconocidas o autorizadas (si no creadas) por el Estado, y a las que ha concedido un deliberado monopolio representativo dentro de sus respectivas categorías a cambio de observar ciertos controles sobre la selección de sus dirigentes y la articulación de sus demandas y apoyos. (Schmitter & Lehbruch, 1992:24).

Es así como el corporativismo se convirtió en una ecuación social de estabilidad política que sirvió al régimen posrevolucionario para integrar y controlar a los distintos sectores sociales dentro de estructuras estatales, otorgándoles beneficios a cambio de lealtad política (Cfr, Middlebrook, 1995:12). En la implementación del modelo corporativista el Estado utilizó al SNTE como un ecosistema de organización para asegurar la estabilidad política, el control ideológico y la reproducción de su hegemonía. A cambio, el sindicato obtuvo recursos, reconocimiento legal y poder de negociación sobre las condiciones laborales del magisterio (Cfr, Ávila, 2010:93). En ese tenor, el corporativismo como un sistema de control y organización político-sindical no sólo determinó la organización gremial del magisterio, influyó profundamente en el actuar profesional de las maestras, en cuanto a la reproducción de una cultura magisterial burocratizada, vertical y

autoritaria. En referencia al concepto de cultura, Clifford Geertz la define como "un sistema de significados expresado en símbolos, por medio del cual, los seres humanos comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre la vida y sus actitudes hacia ella". Según Geertz, la cultura no solo es un conjunto de prácticas, sino también un sistema de interpretación de la realidad. Por ende, la cultura magisterial forma parte del capital cultural de una sociedad en la reproducción social de conocimiento y la transmisión de valores hegemónicos.

Desde esta perspectiva, la cultura magisterial en México puede entenderse como un campo social donde las profesoras no sólo transmiten conocimientos, sino que reproducen el capital cultural dominante. Los hábitos y disposiciones adquiridos por las maestras a lo largo de su formación y ejercicio profesional constituyen el "habitus magisterial" influenciado por las estructuras institucionales que construye la cosmovisión de la cultura magisterial como un conjunto de valores, prácticas, creencias y tradiciones que rigen la labor docente y la conformación de la identidad profesional de las maestras dentro de la escuela. En este sentido Apple (2002:67) plantea que la escuela es un espacio de poder donde se reproduce socialmente la hegemonía cultural dominante. Por consiguiente, en este espacio, no sólo se transmiten contenidos, sino, normas y hábitos que perpetúan las estructuras de poder y dominación traducidas en modelos de comportamiento colectivo. De esta manera dentro de las escuelas, la cultura magisterial actúa como una correa de transmisión de normas y hábitos de estructuras de poder y dominación tradicionales articuladas por el rol de género que conforman la identidad profesional de las maestras.

En consecuencia, la cultura magisterial, el rol de género y la conformación del imaginario social de las maestras, no son fenómenos aislados, ni mutuamente excluyentes; por el contrario; se interceptan y refuerzan mutuamente en la práctica docente. Por ello, la cultura magisterial es entendida como el mecanismo de transmisión de valores, prácticas, creencias y tradiciones que rigen la labor docente y que a su vez conforma el "imaginario social" del "buen maestro" o la "buena maestra" determinado directamente por el rol de género.

Esta conformación del imaginario social se explica en la cotidianidad del quehacer docente, en tanto a las "buenas maestras" se le exige cuidado, contención, paciencia y dulzura en la formación y socialización de los infantes; y al "buen maestro" se le reconoce liderazgo y autoridad en la formación de las niñas y niños dentro del Sistema Educativo Nacional. Como resultado de este proceso de diferenciación que caracteriza la división sexual del trabajo docente; a las maestras

se les atribuye un potente marco identitario que gira alrededor de la figura maternal; mientras que, a los maestros, por el hecho de ser varones se les atribuyen potentes elementos de agencia social y profesional en la formación de los infantes.

Estos elementos atributivos que caracterizan la división sexual del trabajo docente inciden en la conformación del rol de género como mecanismo normativo dentro del Sistema Educativo Nacional.

3. El rol de género como mecanismo normativo en el Sistema Educativo Nacional

Es preciso mencionar que la escuela como espacio de poder y reproducción social refuerza continuamente los roles de género. Debido a lo anterior, el género, en tanto construcción social, opera como un mecanismo normativo que regula comportamientos y conforma identidades. En el espacio educativo, esta normatividad se expresa tanto en el currículo oculto como en las relaciones cotidianas entre maestras y maestros. Desde esta perspectiva el género, va más allá de ser una categoría descriptiva, se constituye como un mecanismo normativo que regula las relaciones sociales, los comportamientos individuales y las estructuras simbólicas en las que se inscriben las maestras. Desde la teoría feminista latinoamericana, autoras como Martha Lamas y Marcela Lagarde desarrollan enfoques profundamente críticos que desenmascaran la función del género como instrumento de control y reproducción de desigualdades visibilizando la construcción social del género para comprender cómo este opera como un sistema de poder que condiciona las identidades, las emociones y los cuerpos.

Martha Lamas (1996:12) sostiene que el género es una categoría simbólica que organiza la sociedad a partir de la diferencia sexual, generando expectativas diferenciadas para hombres y mujeres. En la escuela, esta diferenciación se manifiesta en múltiples formas: desde la distribución de tareas, las valoraciones diferenciadas del rendimiento profesional y la división sexual del trabajo docente. Desde esta perspectiva, el género actúa como un dispositivo normativo que organiza las expectativas sociales sobre lo que deben ser y hacer los hombres y las mujeres. Según Lamas, estas expectativas se internalizan desde edades tempranas, generando una “feminidad” y una “masculinidad” que no son naturales, sino aprendidas. En este proceso, el cuerpo se convierte en un lugar de inscripción de las normas de género, donde se reafirman roles, se imponen conductas

y se sancionan desviaciones.

El cuerpo se convierte así en un "territorio político", en el que se inscriben normas de feminidad y masculinidad. Esta normatividad se perpetúa a través de instituciones como la escuela y se interioriza hasta convertirse en autocontrol y autocensura. Por tanto, el rol de género, funciona como una matriz simbólica que establece lo aceptable y lo inaceptable en términos de comportamiento, apariencia y deseos. De esta manera, Lamas expone cómo el género opera como una tecnología del poder (en términos foucaultianos) que regula las subjetividades sin necesidad de coerción física directa, sino a través de la auto-vigilancia y la culpa. En consonancia con Michel Foucault, Lamas sostiene que el poder opera mediante la producción de saberes y prácticas que hacen parecer "naturales" ciertas conductas. Así, el género actúa como una tecnología del poder, que produce cuerpos dóciles y subjetividades alineadas con los valores dominantes (Lamas, 2007:23).

Por su parte, Marcela Lagarde (1996:141) plantea que los roles de género, originan una especie de "cautiverios", es decir, formas de vida condicionadas por mandatos sociales que limitan la autonomía. Lagarde describe cómo los mandatos de género, encarnados en figuras como la madre abnegada, la esposa fiel o la mujer sacrificada, actúan como dispositivos de control que restringen la autonomía de las mujeres. Estos roles no son simplemente descripciones de identidades, sino formas de normatividad que definen la existencia femenina en función del otro: del esposo, de los hijos, de la familia, del Estado. Así, la identidad de las mujeres se construye como una otredad subordinada, lo que implica una pérdida de agencia social.

De esta manera, el género es un sistema estructural de poder que reproduce socialmente la desigualdad mediante la asignación jerárquica de atributos y funciones. Esta jerarquización no solo es evidente en la división sexual del trabajo docente, sino también en la esfera simbólica, donde los valores asociados a lo masculino (razón, fuerza, autonomía) son privilegiados sobre los atribuidos a lo femenino (emoción, cuidado, maternidad). Por tanto, la noción de género se enmarca como un código cultural, que se significa en un conjunto de reglas no escritas que atraviesan todas las dimensiones de la vida social y que se presentan como naturales o inevitables. En este sentido, el género se convierte en una forma de colonización del imaginario, limitando las posibilidades de ser y de actuar más allá de lo establecido.

En resumen, ambas autoras (Lamas & Lagarde) coinciden en que el rol de género no es un simple conjunto de expectativas sociales, sino una norma performativa que regula reproduce y legitima relaciones de poder. En este punto, sus ideas dialogan con la teoría de Judith Butler, en torno a la performatividad de género. Butler (2024) menciona que el género es performativo; es decir, no se "es" hombre o mujer, sino que se "hace" género a través de la repetición de actos socialmente codificados, al repetirse una y otra vez, se naturalizan y se presentan como inevitables; por tanto, la ilusión de naturalidad oculta la dimensión coercitiva del género.

Sin embargo, la desviación performática de género se castiga mediante la violencia simbólica del estigma y la exclusión social bajo la dimensión coercitiva que refuerza el carácter normativo del sistema. Por ejemplo, las mujeres que no desean ser madres, y los hombres que muestran vulnerabilidad emocional suelen enfrentar el estigma y la exclusión social como mecanismos de sanción que buscan corregir esas identidades emergentes que se ubican fuera del binarismo de género. En este sentido, el género actúa como un mecanismo de reproducción social, que garantiza la continuidad del orden patriarcal mediante la normalización de roles. La feminización del cuidado y la masculinización del poder son ejemplos claros de cómo esta performatividad género se traduce en desigualdad estructural.

En el caso del magisterio, la reproducción social del género se expresa claramente en la feminización del trabajo docente en preescolar lo que responde a un imaginario social que relaciona a las mujeres con la maternidad y el cuidado de la infancia. Esta feminización, sin embargo, no se traduce en agencia social ni en condiciones laborales dignas, lo que refleja una latente discriminación de género e invisibilización profesional. Esta división sexual del trabajo docente reproduce el modelo patriarcal que asigna el poder al varón y el cuidado a la mujer bajo el consistente imaginario social de la “naturaleza maternal”.

4. El imaginario social como mecanismo de identificación colectiva

Las sociedades no solo se organizan a través de estructuras materiales y normas formales, sino también mediante significados compartidos que orientan la vida cotidiana. Estos significados

conforman lo que se conoce como imaginario social³⁵, en tanto concepto fundamental para comprender cómo se construye y reproduce la realidad en lo simbólico. El ser humano, en tanto ser social, estructura su identidad a partir de los significados compartidos con los otros. En este proceso, el imaginario social juega un papel fundamental como sistema simbólico que configura tanto la percepción del mundo como la autopercepción del individuo.

Uno de los principales referentes en cuanto a la conceptualización del "imaginario social" es Cornelius Castoriadis (1997:45), que propone que la sociedad se constituye a sí misma a través del imaginario como creación colectiva que instituye el orden simbólico y normativo. Para Castoriadis, el imaginario social no es un espejo de lo real, sino una fuente de creación ontológica que da forma a las instituciones, valores y prácticas sociales.

Por su parte Charles Taylor (2003:28) refiere que el imaginario social es un mecanismo en el cual los sujetos "imaginan" su existencia colectiva. Este imaginario permite a los sujetos ubicarse en un mundo compartido, comprender sus roles y vincularse con los demás. No se trata simplemente de ideas abstractas, sino de marcos simbólicos incorporados en las prácticas cotidianas que dan sentido a la vida social.

En consideración con lo anterior, el imaginario social puede entenderse como un conjunto de imágenes, narrativas, símbolos y valores colectivos que otorgan sentido a la realidad y orientan la acción social (Cfr, Castoriadis, 1997:45 & Taylor, 2003:28). Dicho de otra manera, el imaginario social actúa como un marco de interpretación que condiciona lo que se percibe como "real", "normal" o "posible". Por ejemplo, la noción de género es producto del imaginario social que se encarna en prácticas cotidianas que moldean el comportamiento social.

Como resultado de este proceso, el imaginario social proporciona los recursos simbólicos para que el individuo construya un sentido de sí mismo en la construcción simbólica e histórica que se desarrolla en interacción con su entorno. Por tal motivo los imaginarios sociales estructuran identidades individuales y colectivas al ofrecer marcos de interpretación que permiten al sujeto comprender quién es, a qué grupo pertenece y cuál es su lugar en el mundo.

En cuanto al imaginario social de las docentes de preescolar estas significaciones se

³⁵ Desde el enfoque de la psicología social Moscovici (1981:67) desarrolla el concepto de representaciones sociales, el cual guarda estrecha relación con el imaginario social, ya que ambas nociones aluden a construcciones colectivas que permiten a los individuos interpretar su realidad y comunicarse dentro de un marco simbólico compartido.

traducen en imágenes idealizadas y reduccionistas que van en detrimento de la identidad profesional al asociar su quehacer docente con cualidades “naturales” como la ternura, la paciencia o la naturaleza maternal, lo cual invisibiliza la formación pedagógica, el esfuerzo intelectual y la complejidad del trabajo que realizan en la formación académica de las infancias. En ese sentido la docencia a nivel preescolar es feminizada, en tanto se considera una extensión del rol maternal tipificado bajo las categorías de “madres públicas” o “niñas grandes de la educación básica”

Según Márquez y Hernández (2021:34) el 98.7% del personal docente en educación preescolar en México son mujeres, que atienden a una matrícula de 4,243,204 infantes a nivel nacional, lo que refuerza el imaginario social de la naturaleza maternal de la mujer materializado en el arquetipo de feminización en el cuidado y la enseñanza de las niñas y los niños en este nivel educativo. Esta feminización se traduce no solo en una baja valoración simbólica del trabajo, sino también en condiciones laborales precarias, escasa proyección profesional y limitada autoridad dentro del sistema educativo (Cfr, González, 2018:22).

Como resultado del imaginario social en torno a las maestras de educación preescolar se configuran ciertos “arquetipos de feminidad” que derivan en “representaciones sociales” y “estereotipos ideales” que de manera sincronizada refuerzan la desigualdad estructural arraigada en la división sexual del trabajo docente.

5. Arquetipos y representaciones sociales como memoria filogenética colectiva y los estereotipos como dispositivos cognitivos de las prácticas sociales.

La relación entre individuo y sociedad es uno de los grandes temas tanto de la psicología social como de la sociología. Para investigar dicha relación la psicología social centra su análisis en los procesos psíquicos mediante los cuales se internalizan y reproducen las normas sociales. En tanto para la sociología el análisis radica en las estructuras simbólicas y materiales que configuran las prácticas colectivas. Desde la perspectiva sociológica, los arquetipos pueden considerarse como elementos del imaginario social (Castoriadis, 1975:98) es decir, formas colectivas de simbolización que estructuran la experiencia y las expectativas sociales. Por ejemplo, el arquetipo del líder o del sabio puede encontrarse tanto en instituciones religiosas como en estructuras políticas, configurando estereotipos de autoridad culturalmente legitimados (Cfr, Berger & Luckmann, 1966:56).

En concordancia, para Berger y Luckmann (1966:59) la realidad social se construye a través de procesos de institucionalización y legitimación simbólica. En este marco, los arquetipos pueden ser vistos como herramientas que estabilizan el orden social mediante la repetición simbólica de roles idealizados. Foucault (1975:45) desde una postura epistemológica crítica de cualquier forma esencialista, reconoce que los discursos que configuran los saberes también estructuran los modos de subjetivación. En este sentido, los arquetipos no sólo representan estructuras internas del psiquismo, sino también dispositivos de poder simbólico que imponen modelos normativos de identidad y conducta.

Para Bourdieu (1991:34) las estructuras simbólicas de poder que operan en la sociedad son históricamente construidas y socialmente situadas, por tanto, los arquetipos son esquemas de percepción y acción socialmente condicionados por medio de la internalización del habitus. Desde la perspectiva de la psicología social, Carl Jung (1968:90) plantea que los arquetipos son "formas sin contenido", patrones preexistentes que organizan la experiencia humana y que se manifiestan en mitos, símbolos y conductas que pueden entenderse como modelos internalizados que orientan la percepción y la acción. Aunque su raíz es intrapsíquica, su expresión se articula social y culturalmente. En este sentido, los arquetipos operan como estructuras simbólicas que permiten la producción y reproducción de significados compartidos. En este contexto, el concepto de arquetipo, tal como fue formulado por Jung, adquiere relevancia como mediador simbólico entre los niveles micro y macro de la vida social.

En relación con esta postura, los arquetipos son imágenes primordiales que emergen del inconsciente colectivo, como una capa profunda de la psique compartida por toda la humanidad. Estos moldes estructuran la experiencia psíquica individual y colectiva, y se manifiestan a través de símbolos, mitos y narrativas culturales que operan tanto a nivel intrapsíquico como en la construcción de la realidad social. Los arquetipos trascienden la experiencia personal y remiten a una memoria filogenética compartida que moldean identidades, relaciones sociales y prácticas colectivas (Cfr, Stevens, 2006:8).

En consecuencia, los arquetipos como mediadores simbólicos de construcción de la realidad entre los niveles micro y macro de la vida social generan una memoria filogenética compartida; lo cual deriva en la configuración de representaciones sociales. Las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento

de sentido común. Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema. (Cfr, Piña & Cuevas, 2004:10)

Para Moscovici (1979:18), "la representación social 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 que los hace integrarse a un grupo en una relación cotidiana de intercambios". Vale la pena puntualizar que las representaciones sociales no son generales ni universales, por el contrario, se configuran en torno a sujetos, objetos, ideas o acontecimientos dentro una sociedad. Esto quiere decir, que la funcionalidad de las representaciones sociales es relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. (Cfr, Piña & Cuevas, 2004 :12). Como resultado de este proceso de construcción, las representaciones sociales son un pensamiento constituido y constituyente.

De esta manera las representaciones sociales son un pensamiento constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de lo cotidiano en tanto encierran imágenes que condensan significados (Cfr, Jodelet, 1986:56). Esto quiere decir que las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, esto es, aquello que representamos de acuerdo con nuestra particularidad y con el lugar que ocupamos en donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social (Cfr, Piña & Cuevas, 2004:14). Por esta razón, los arquetipos funcionan como estructuras simbólicas que configuran a las representaciones sociales, y estas a su vez, moldean las actitudes y los comportamientos colectivos por medio de los estereotipos.

Al igual que los arquetipos y las representaciones sociales, los estereotipos se analiza desde una perspectiva interdisciplinaria que combina la sociología y la psicología social, en tanto, se examina su función en la estructura cognitiva de los sujetos, así como, en la reproducción de

desigualdades sociales y prácticas discriminatorias no solo como esquemas mentales simplificados, sino dispositivos ideológicos con efectos performativos en la vida social.

En esta línea de argumentación, los estereotipos cumplen funciones ideológicas: justifican y naturalizan las desigualdades existentes. Como señalan Jost & Banaji (1994:12), los estereotipos forman parte del “sistema de justificación” que ayuda a mantener el *statu quo* bajo la apariencia de normalidad cultural. En este sentido se puede advertir que el imaginario social, los arquetipos, las representaciones sociales y los estereotipos son un conjunto de mecanismos perfectamente interrelacionados y sincronizados que reproducen socialmente las relaciones de poder.

Así, el imaginario social de la “naturaleza maternal” atribuida a la mujer, configura el arquetipo de “madre sacrificada” y esto construye la representación social de la “madre cuidadora” prefigurando el estereotipo de “madre paciente y dulce” que reproduce y naturaliza el comportamiento femenino. De esta forma se construyen una forma sutil de violencia simbólica que refuerza el rol de género sobre ciertos grupos; por ejemplo, las maestras de educación preescolar. Esta forma de violencia simbólica se explica por medio de la siguiente ecuación social: El imaginario social (IS) se configura por medio de la noción esencialista de la “Naturaleza maternal” atribuida a la mujer” que se traslada al ámbito público y profesional bajo el Arquetipo (A) de la “maestra como la extensión de la figura maternal” lo que a su vez configura la Representación Social (RS) de la “maestra cuidadora” que resulta en el Estereotipo (E) de la “maestra dulce y paciente “en el cuidado de los infantes.

6. “La naturaleza maternal de la mujer” y la feminización de la educación preescolar.

Históricamente el imaginario social de la “naturaleza maternal de la mujer” es asociado con la ternura, la entrega y el cuidado como cualidades “biológicas”. Por tal motivo este imaginario funge como un mecanismo de reproducción social que justifica la división sexual del trabajo docente. Así, la “figura maternal” atribuida socialmente a la mujer genera resonancia emocional a nivel colectivo e individual; esto tiene como resultado la construcción social de la feminidad, en tanto, la maternidad es concebida como la “realización natural de la mujer” vinculada a su capacidad biológica para gestar, nutrir y cuidar a través de su cuerpo. Es así como el imaginario social de la “naturaleza maternal “se establece como memoria filogenética colectiva.

Por tanto, los feminismos críticos desafían estas concepciones esencialistas, evidenciando que la maternidad no es una expresión instintiva o biológica exclusivamente, sino una categoría social, política e histórica profundamente ideologizada. Bajo este argumento se pretende que el carácter universalizante de la naturaleza maternal sea desarticulado, y con ello, revelar los mecanismos de control y subordinación de las mujeres. En ese sentido resulta lógico pensar en la deconstrucción de esas concepciones esencialistas que se fundamentan en la naturaleza maternal de la mujer.

Simone de Beauvoir inaugura una crítica fundamental al pensamiento que reduce la identidad femenina a su capacidad reproductiva. En su obra titulada: “El segundo sexo” plantea que la mujer es definida como “el otro”, negándole la posibilidad de constituirse como sujeta autónoma.

La mujer se condena así a una vida de repetición, de inmanencia, de reinicio constante en lo cotidiano; la maternidad es uno de los principales mecanismos de esta clausura existencial (Beauvoir, 2000: 271).

Por tal razón, la maternidad aparece como un dispositivo que impone a la mujer un destino biológico, sometiéndose al rol reproductivo y alejándose del mundo público y de la trascendencia. En esta línea, De Beauvoir sostiene que la glorificación de la maternidad como realización suprema de la mujer es una estrategia ideológica para perpetuar su subordinación. A condición de lo anterior, Adrienne Rich distingue entre la experiencia personal de ser madre y la institución social de la maternidad. La experiencia personal de ser madre puede ser una vivencia profundamente significativa y potencialmente emancipadora. Mientras que la institución social de la maternidad se prefigura como una estructura para controlar y oprimir a las mujeres. Esta diferenciación es clave para desnaturalizar los discursos normativos que imponen solo una forma legítima de ser madre. De este modo la maternidad como institución sirve al control patriarcal del cuerpo femenino al definir sus vidas según el mandato reproductivo, mientras que la maternidad como experiencia puede ser fuente de poder y transformación para las mujeres (Cfr, Rich, 1985:13).

La noción de que la maternidad constituye la esencia natural de la mujer es uno de los pilares más persistentes del orden patriarcal. Esta idea, sostenida desde discursos religiosos, médicos y culturales, ha definido la identidad femenina a partir de su capacidad reproductiva,

reduciendo a las mujeres al rol de madres y cuidadoras. Rich plantea que el sistema patriarcal ha moldeado una maternidad idealizada, sacrificada, y funcional al mantenimiento del orden social estableciendo normas sobre cómo debe sentirse, ejercerse y vivirse, despojando a las mujeres de agencia sobre su propio cuerpo y deseo reproductivo.

Algo semejante ocurre con la postura teórica de Martha Lamas en cuanto a la concepción esencialista del género que plantea la idea de que existen cualidades innatas, inmutables y universales en las mujeres. Desde esta perspectiva, la maternidad es construida como una “vocación natural” de lo femenino, ocultando las condiciones sociales e ideológicas que la sostienen. “El discurso sobre la naturaleza femenina es una estrategia ideológica para justificar la división sexual del trabajo, en la que a las mujeres se les asigna el rol de madres y cuidadoras” En este sentido, la maternidad no es el resultado de una esencia biológica sino de un proceso de socialización que impone a las mujeres el mandato de materner como expresión de su identidad (Cfr, Lamas, 2007:45).

De manera complementaria Marcela Lagarde, sostiene que las mujeres son sujetas a una pedagogía del deber ser que las forma como “madres en potencia”, incluso antes de decidir si desean o no ejercer la maternidad. “El mandato materno no es una vocación, es una imposición simbólica, normativa y política que define a las mujeres en función de su capacidad de dar vida” (Lagarde, 1996: 214). Lagarde describe cómo las mujeres son educadas para la entrega, el cuidado, la abnegación y el sacrificio, en un proceso que denomina “cautiverio de las mujeres”. Dentro de esta categoría, la maternidad ocupa un lugar central como destino ideal de realización femenina.

Desde un enfoque económico y político, Silvia Federici cuestiona la idea de que la maternidad sea un acto natural y desinteresado. En tanto, la maternidad fue transformada históricamente en una función económica clave para la reproducción del capitalismo configurando el esquema de la “maternidad como trabajo reproductivo”. Es esta línea de argumentación se propone visibilizar el trabajo reproductivo de la maternidad como un trabajo no remunerado que expropia la energía vital de las mujeres.

Esta mirada permite entender “la maternidad” como una categoría económica y política, y no solo de resonancia afectiva o moral en lo colectivo. En ese sentido el trabajo reproductivo de la maternidad (cuidado, crianza, y reproducción biológica) son históricamente desvalorizados e invisibilizados para sostener el sistema capitalista. “El trabajo de procrear, cuidar y criar es invisibilizado y naturalizado, pero es indispensable para la reproducción de la fuerza de trabajo”

(Federici, 2018:64). La supuesta "naturaleza maternal" de la mujer encubre un proceso de expropiación de su tiempo, energía y cuerpo, que es funcional tanto al patriarcado como al capitalismo.

De manera sucinta se puede mencionar que el análisis de la maternidad desde las teóricas críticas del feminismo permite desmontar la idea de que existe una "naturaleza maternal" intrínseca a la mujer. En consecuencia, la maternidad es una construcción social, ideológica y política, atravesada por relaciones de poder, los discursos de género, y las lógicas económicas. Lejos de constituir un destino biológico, la maternidad es un campo de disputa y regulación. Pese al gran aporte teórico desde los feminismos críticos, la configuración del imaginario social de la Naturaleza maternal atribuida a la mujer persiste en la feminización de la educación preescolar.

De tal suerte que la educación preescolar constituye uno de los espacios más feminizados del sistema educativo nacional. Esta concentración de mujeres no es un hecho fortuito ni simplemente estadístico; responde a procesos históricos, simbólicos y estructurales que han asociado a las mujeres con el cuidado infantil. Por tal razón, es imprescindible analizar la feminización del trabajo docente en preescolar como expresión de la división sexual del trabajo, entendida como un sistema ideológico que sostiene jerarquías de género en el campo educativo.

Danièle Kergoat menciona que la división sexual del trabajo no es simplemente funcional, sino profundamente jerárquica y simbólica. Se establece una diferenciación entre tareas "productivas" (asociadas al trabajo masculino) y "reproductivas" (asociadas al trabajo femenino), donde estas últimas son desvalorizadas, invisibilizadas o no remuneradas. Esta organización del trabajo no sólo establece qué tareas deben realizar mujeres y hombres, sino que legitima una distribución desigual de poder y de reconocimiento. La división sexual del trabajo produce una jerarquización simbólica y material entre los géneros. (Cfr, Kergoat, 2000:15).

Esta categoría resulta clave para analizar la educación preescolar, ya que permite comprender por qué este campo es ocupado casi exclusivamente por mujeres, y cómo esta ocupación masiva no se traduce en prestigio ni en condiciones laborales dignas. Este orden se sostiene mediante estereotipos de género que asocian a las mujeres con lo emocional, afectivo y doméstico, y a los hombres con lo racional, técnico y público (Cfr, Scott, 1996:23). En este marco, la docencia a nivel preescolar se construye como una prolongación del rol maternal, lo cual refuerza su feminización y su escaso reconocimiento profesional.

En este sentido, el nivel preescolar es concebido como una extensión del ámbito doméstico. El surgimiento de jardines de niños en el siglo XIX respondió, en buena medida, a una lógica maternalista; en tanto, se piensa que las mujeres, por su “naturaleza” afectiva y cuidadora, están mejor capacitadas para encargarse del “cuidado” de los infantes. (Cfr, Arango, 2014:78). Este fenómeno de feminización responde a una doble lógica: por un lado, la construcción cultural de las mujeres como naturalmente aptas para cuidar a los niños; por otro, las condiciones estructurales del campo educativo que reproducen desigualdades de género.

Este modelo de feminización de la educación preescolar manifiesta invisibilización profesional y discriminación por condición de género. “La docencia en educación preescolar es históricamente devaluada porque se ha concebido como un trabajo afectivo, más que como una práctica pedagógica especializada”. (Arango, 2014: 83). Definitivamente la feminización no ha significado un avance en términos de reconocimiento profesional o salarial. Por el contrario, como lo advierte Lamas (2007:34), las profesiones feminizadas tienden a ser menos valoradas económica y simbólicamente.

La feminización de un campo laboral suele ir acompañada de procesos de precarización y desvalorización. Los trabajos feminizados tienden a recibir menores salarios, menor reconocimiento y peores condiciones laborales, no porque sean menos importantes, sino porque están asociados a lo femenino. (Cfr, Lamas, 2007:35). En este sentido, la feminización de la educación preescolar no debe ser leída como un logro de equidad, sino como un síntoma de la persistencia de patrones de género que colocan a las mujeres en lugares subordinados dentro del sistema educativo. En el caso de la educación preescolar, esto se traduce en jornadas extensas, salarios bajos, escasa autonomía profesional y una alta carga emocional. A ello se suma la persistente idea de que “cuidar niños” no requiere formación especializada, sino simplemente “tener instinto maternal”, lo que desprofesionaliza e invisibiliza la labor docente (Cfr, Martínez, 2019:33).

En suma, la feminización del trabajo docente en la educación preescolar constituye una nítida manifestación de la división sexual del trabajo y de la discriminación de género que persisten en el ámbito educativo ya que colocan a las mujeres en posiciones de subordinación restándoles agencia social al infantilizarlas.

7. La educación preescolar como campo de disputa y tensión entre la agencia social y la

infantilización.

El trasladado del imaginario social de la “Naturaleza maternal” al ámbito de vida pública y profesional de las profesoras de educación preescolar constituye el estereotipo de la “maestra cuidadora, dulce y paciente”. Este traslado se articula con un fenómeno específico en el campo educativo: la infantilización de las docentes que trabajan con niñas y niños pequeños. Lejos de ser un aspecto meramente simbólico, la infantilización se convierte en un dispositivo de invisibilización del quehacer profesional de las maestras al restarle agencia social a la complejidad de su trabajo. En esta justa dimensión es importante profundizar en los conceptos de agencia social e infantilización.

La noción de agencia social puede entenderse como la capacidad de los actores para intervenir en el mundo y afectar el curso de los acontecimientos, lo cual implica una dimensión temporal que articula pasado (hábitos), presente (evaluación crítica) y futuro (proyección) (Cfr, Emirbayer & Mische, 1998:45). No obstante, los enfoques feministas ampliaron esta noción, destacando que la agencia social no es un acto libre y absoluto, sino una práctica situada, relacional y atravesada por el poder (Cfr, Butler, 2004:23 & Mahmood, 2005:67). En esta línea de argumentación Lagarde (1996:34) plantea que las mujeres son históricamente despojadas de su capacidad de actuar como sujetas políticas plenas, confinadas al espacio privado y a roles pasivos.

Por otra parte, la infantilización, se refiere a una forma de dominación expresada en los tenues marcos de la violencia simbólica en donde las maestras de preescolar son tratadas como las “niñas grandes de la educación básica”, tanto en el discurso como en las prácticas institucionales.

Este fenómeno de infantilización construye un proceso de subjetivación que se manifiesta desde los diversos planos de la realidad profesional de las docentes de preescolar; desde la decoración de los ambientes de aprendizaje (colores pastel, personajes infantiles, atmósferas lúdicas) hasta el lenguaje con el que se expresan entre ellas y con los padres de familia, muchas veces, marcado por el diminutivo o la condescendencia (Cfr, Sierra, 2021:60). Como se puede apreciar, la infantilización tiene raíces en la asociación tradicional entre mujer, maternidad, infancia y cuidado. Como señalan Arango y Nieto (2010:78), el rol docente en preescolar es históricamente percibido como una prolongación del rol materno, lo cual no sólo reduce su complejidad pedagógica, sino que limita su estatuto profesional.

La infantilización simbólica de las maestras refuerza la idea de que su labor no requiere conocimientos especializados, sino tan solo disposición afectiva, paciencia y dulzura (Arango & Nieto, 2010:45).

Por tal razón, la infantilización no solo afecta el reconocimiento externo de las maestras, influye en la percepción de sí misma y en la forma en que construyen su identidad profesional. Según Dubet (2002:45) la identidad profesional se forma en la articulación entre las normas institucionales, las condiciones de trabajo y las experiencias subjetivas. En este sentido, el trato condescendiente, la falta de reconocimiento y la sobrecarga emocional derivada del rol maternal simbólico afectan profundamente la autoestima profesional de las docentes de preescolar.

Asimismo, la infantilización contribuye a la desprofesionalización e invisibilización al estereotipar el trabajo con las infancias como una actividad poco demandante en cuanto a las capacidades académicas se refiere. Esta idea se contrapone a la realidad compleja del trabajo docente en este nivel, que implica conocimientos sobre desarrollo infantil, planificación educativa, evaluación formativa, entre otros saberes pedagógicos especializados (Crf, Martínez, 2019:45). De tal suerte que la educación preescolar se configura como un campo de disputa en donde la infantilización opera como un mecanismo simbólico de desvalorización-invisibilización y la agencia social representa la posibilidad de actuar, resistir y transformar las condiciones que limitan la autonomía profesional.

En ese tenor, la tensión entre la agencia social y la infantilización como dispositivo de invisibilización constituye una dimensión crítica para entender las condiciones históricas en las que se configura la profesión docente en preescolar. Esta tensión, permite identificar los márgenes desde los cuales las maestras construyen legitimidad y generan estrategias de resistencia frente a las lógicas de dominación y violencia simbólica que se materializan en la discriminación de género y la invisibilización profesional.

8. La Discriminación de género: El fantasma de la división sexual del trabajo docente a nivel preescolar.

La discriminación de género es un fenómeno estructural en México. La Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2022)³⁶ indica que el 24.5% de las mujeres mexicanas mayores de 18 años son discriminadas por su condición de género.³⁷ Otros de los motivos por los cuales las mujeres mencionan ser discriminadas es la forma de vestir o arreglo personal (30.6%) y la edad (17.5%). En cuanto al acceso a los derechos, el 23.4% de las mujeres manifestó que se les negó injustificadamente alguno de sus derechos:

1. Programas sociales: 47.2%
2. Atención médica o medicamentos: 36.5%
3. Oportunidades laborales o ascensos: 24.1%
4. Atención en oficinas gubernamentales: 21.6% (ENADIS, 2022)

En lo que refiere a los espacios en donde mujeres reportaron experiencias de discriminación:

1. Al buscar empleo: 19.7%
2. En oficinas o servicios de gobierno: 11.8%
3. En tribunales o juzgados: 11.7%
4. En servicios de salud: 7.4%
5. En negocios: 4.4%
6. En la escuela: 4.2% (ENADIS, 2022)

Debido a lo anterior el 83.0% de las mujeres encuestadas considera que sus derechos no son respetados, lo cual indica una persistente desconfianza hacia las instituciones. Pese este fenómeno de desconfianza y discriminación debido a género la participación de las mujeres en el mercado laboral aumentó significativamente, sin embargo, esta incorporación no significa una distribución equitativa en todos los sectores ni una mejora sustancial en las condiciones laborales

³⁶ La Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2022) es un instrumento aplicado a nivel nacional por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en colaboración con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). La encuesta se aplicó a personas de 18 años y más, recolectando información sobre experiencias y percepciones de discriminación en los últimos 12 meses.

³⁷ Según la ENADIS 2022, el 24.5% de las mujeres de 18 años y más, son discriminadas. Este dato representa un incremento porcentual del 4.4% en comparación al 20.1% correspondiente al ENADIS 2017.

de las mujeres.

A pesar de representar 51.2% de la Población Económicamente Activa (PEA) (INEGI, 2025), las mujeres se concentran en profesiones históricamente feminizadas, que se caracterizan por bajos salarios, escaso reconocimiento social y limitadas posibilidades de ascenso. La feminización de las profesiones no solo refleja una inserción desigual en el mercado de trabajo, sino que reproduce estructuras patriarcales que asignan a las mujeres un papel subordinado, tanto en términos simbólicos como materiales configurando una correlación directa entre feminización profesional y estereotipos de género que tiene como resultado la división sexual del trabajo que a su vez perpetúa la desigualdad estructural en contra de las mujeres.

De acuerdo con lo anterior, la división sexual del trabajo es entendida como la asignación diferenciada de tareas y funciones según el género. Esta división se traduce en una segmentación horizontal (por sector) y vertical (por jerarquía) que coloca a las mujeres en ocupaciones consideradas extensiones de las tareas domésticas y de cuidado, como la docencia a nivel preescolar (Cfr, Pérez, 2014:3). La división sexual del trabajo es conceptualizada como una estrategia histórica de subordinación de las mujeres, tanto en la esfera doméstica como en la productiva (Cfr, Kergoat, 2001:34).

En este contexto, la feminización de una profesión como una característica de la división sexual del trabajo no debe entenderse como una ampliación de derechos, sino como un fenómeno que se produce cuando las condiciones laborales de dicha ocupación se deterioran o cuando su reconocimiento social declina (Cfr, Davies, 1995:82). Lejos de neutralizar la desigualdad, la feminización tiende a reforzarla al normalizar la presencia femenina en sectores donde el poder y los recursos están ausentes o limitados.

En este punto es importante mencionar que la división sexual del trabajo en correlación con la feminización de algunas profesiones no solo impacta en la composición de género, sino en sus condiciones estructurales. Esta posible correlación está asociada a los estereotipos de lo femenino con la vocación, el cuidado y la “naturaleza maternal” lo que deslegitima el carácter profesional. En México, las profesiones feminizadas enfrentan una tendencia hacia la precarización, entendida como la combinación de bajos salarios, inestabilidad contractual y ausencia de prestaciones. Esta precariedad, en muchos casos, se justifica desde narrativas que exaltan la “vocación de servicio y cuidado femenino”, ocultando así relaciones de poder y explotación subyacentes (Cfr, Barrón, 2014:23).

Con fundamento en lo anterior se puede advertir que en México, la docencia en nivel básico es una de las profesiones más feminizadas: Alrededor del 98.7% de las docentes se encuentran en el sector de la educación preescolar. Sin embargo, esta sobrerrepresentación femenina no se traduce en mejores salarios ni posiciones directivas. Por el contrario, las maestras enfrentan una constante infantilización, precarización y una carga emocional no reconocida institucionalmente (Cfr, Arriaga & Lemus, 2017:12). Otro ejemplo es el trabajo social, una profesión históricamente feminizada, donde predominan condiciones laborales precarias y una baja valoración institucional. Las trabajadoras sociales suelen desempeñarse en contextos de alta demanda emocional y bajos recursos, enfrentando también formas de discriminación interseccional por género. (Cfr, Morales, 2019:11).

9. La interseccionalidad entre los roles de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar.

En México, muchas mujeres son socialmente percibidas como “no trabajadoras”, a pesar de su inserción activa en el mundo laboral. La asignación de roles de género tradicionales continúa ejerciendo una influencia estructural en la manera en que se reconoce -o se invisibiliza- el trabajo de las mujeres. Esta percepción se relaciona estrechamente con los roles de género que históricamente han vinculado a las mujeres con lo doméstico, lo reproductivo y lo emocional (Cfr, Lamas, 1996:12 & Scott, 1988:90). La invisibilización profesional ocurre cuando las actividades productivas desempeñadas por las mujeres no son reconocidas socialmente como “trabajo real”, debido a su coincidencia simbólica con funciones que tradicionalmente se les han asignado por género (Cfr, Pérez , 2014:45).

De tal manera que la invisibilización profesional no solo es una consecuencia cultural, sino un mecanismo activo de reproducción de desigualdad de género, en tanto la persistencia de una estructura patriarcal que niega legitimidad al trabajo de las mujeres cuando este se ajusta a los estereotipos tradicionales de lo “femenino”. Así, una maestra de educación preescolar, puede ser considerada “Naturalmente maternal”, “cuidadora” o “servicial”, y no como una profesional calificada. Por tal motivo la invisibilización profesional por rol de género constituye una forma de violencia simbólica profundamente arraigada en el orden patriarcal a partir de observar cómo los

roles de género operan como estructuras de exclusión que deslegitiman el trabajo femenino, a pesar de su centralidad en el funcionamiento económico, social, político y educativo del país.

De esta forma la noción de invisibilización no remite a la ausencia, sino a una presencia negada, una forma de existencia que es sistemáticamente deslegitimada (Cfr, Fraser, 2008:98). Así, cuando una mujer se desempeña como maestra su trabajo tiende a ser percibido como un “acto de amor maternal” y no como una actividad profesional. Como resultado de la presencia negada en referencia a una existencia sistemáticamente deslegitimada se puede establecer la interseccionalidad entre el rol de género y la invisibilización profesional por medio de la configuración de una forma de violencia simbólica que opera como un mecanismo de reproducción social que naturaliza la subordinación al tiempo que la oculta.

Por ejemplo; las maestras pueden estar sobrecargadas de trabajo y sin embargo permanecer invisibles en las narrativas del mérito, la profesionalización y la agencia social. Esta violencia simbólica ejercida sobre las maestras se lleva a cabo en tanto su presencia (negada) es ampliamente normalizada y su valor social es minimizado, considerando su labor docente como la “extensión de la maternidad” y no como una profesión con competencias académicas y pedagógicas específicas.

Por tanto, se configura la idea de que las maestras están “hechas para cuidar” lo que justifica culturalmente la feminización de su profesión que obedece a ciertos rasgos de desvalorización acompañados de una alta carga emocional que no es reconocida social ni institucionalmente, es así como las maestras enfrentan en la cotidianidad de su vida una doble jornada: la laboral y la doméstica, sin que esta sobrecarga sea visibilizada como un trabajo sino asumida como parte de su “naturaleza maternal” fundamentado en su rol histórico de género.

En este sentido la violencia simbólica que sostiene la invisibilización es doble: por un lado, oculta las capacidades académicas de las maestras; y por otro, refuerza la idea de que su trabajo es solo una extensión de la naturaleza materna. Esto impide su reconocimiento como sujetas sociales, políticas y educativas, configurando una identidad profesional fragmentada e incompleta.

10. La identidad profesional fragmentada: La presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de las maestras de preescolar

Desde una perspectiva sociológica, Dubar (2002:34) señala que la identidad profesional no es un atributo individual y estático, sino una construcción social que resulta del cruce entre trayectorias biográficas y marcos institucionales. En ese tenor, la identidad profesional es dinámica y articula las trayectorias personales, las condiciones laborales, los saberes pedagógicos y las representaciones sociales del rol docente (Cfr, Dubar, 2002:35 & Díaz-Barriga, 2013:12).

En el caso específico de las maestras de educación preescolar, esta identidad adquiere características particulares debido a su vinculación histórica con el género femenino, el escaso reconocimiento social y las condiciones estructurales que determinan su ejercicio profesional (Cfr, González & Mendoza, 2018:67). En este sentido, la presencia de las maestras es normalizada (negada) y sistemáticamente deslegitimada; lo que provoca la fragmentación de su identidad profesional a través de las siguientes dimensiones:

1. Feminización y desvalorización simbólica de la docencia.

El nivel preescolar está históricamente vinculado al trabajo femenino de cuidado, lo cual refuerza la idea de una "vocación natural de maternidad" más que de una profesión especializada (Cfr, Tenti Fanfani, 2007:23). En consecuencia, las docentes padecen una doble carga de violencia simbólica: por un lado, son vistas como "cuidadoras naturales" y, por otro, se les niega el "estatus de profesionales" al infantilizarlas e invisibilizarlas. Esta violencia simbólica refuerza desigualdades estructurales y afecta implícitamente la autoestima profesional de las docentes (Cfr, Zavala, 2015:34).

2. Formación inicial y continua deslegitimada.

Los planes de estudio de formación inicial muestran debilidades en la articulación teórico-práctica en términos de actualización pedagógica por la deslegitimación del propio nivel. En cuanto a la formación continua, las maestras enfrentan generalmente obstáculo para acceder a dicha formación, por la persistente invisibilización institucional, lo cual, limita la consolidación de una formación profesional sólida. Por tanto, la formación inicial y continua influye en la percepción de competencia y profesionalidad, pero también en la legitimidad institucional del nivel (Cfr, Cano & Cervantes, 2021:67).

3. Representaciones sociales e institucionales

Las políticas públicas consideran al nivel preescolar como "preparatorio" más que como un espacio educativo autónomo. Esta visión limita la construcción de una identidad profesional integral y

dificulta el reconocimiento del nivel como estratégico en el sistema educativo (Arriaga & López, 2020:45). Como se puede observar, la identificación esencialista entre mujer y maternidad es una herramienta histórica de control social que restringe la agencia femenina en múltiples ámbitos, incluido el educativo.

A pesar del reconocimiento obligatorio de la educación preescolar, persisten formas de invisibilización simbólica y material que afectan la construcción de la identidad profesional. En este sentido los discursos oficiales y las prácticas escolares inciden en la construcción simbólica del rol docente que configura una identidad profesional fragmentada por estereotipos de género y baja valoración social e institucional.

Una dimensión clave de la resignificación identitaria de las maestras de preescolar es la disputa simbólica por el reconocimiento profesional. Las maestras no solo quieren mejores salarios o condiciones laborales, sino que también exigen ser valoradas como profesionales de la educación. Esta lucha por el reconocimiento se expresa en el lenguaje, en la defensa del conocimiento pedagógico y en la reconfiguración del vínculo con las familias. Bourdieu (2000 :23) señala que el reconocimiento es un campo de lucha simbólica donde se disputa el valor de las prácticas y los sujetos. En este sentido, cada vez que una maestra reivindica la complejidad de su tarea, exige respeto a su autoridad pedagógica o impugna la visión asistencialista de su rol, al participar en la disputa por el capital simbólico de su profesión.

Esta lucha se manifiesta también en la construcción de narrativas que desafían el sentido común. Por ejemplo, frente a la pregunta “¿solo cuidas niños?”, algunas maestras responden con explicaciones detalladas sobre los procesos de desarrollo infantil, los enfoques didácticos y los objetivos pedagógicos de su labor, resignificando así el sentido de su práctica.

Por tanto, el cambio fundamental es reconocer el quehacer docente como una práctica profesional compleja al desnaturalizar el vínculo entre mujer, cuidado y docencia lo que implica comprender que los roles de género no son destinos naturales, sino construcciones sociales que pueden ser transformados. Esto supone la necesidad de pensar políticas educativas coherentes que promuevan el reconocimiento social y profesional, y con ello, configurar una identidad profesional integral que refleje la compleja realidad de las maestras de educación preescolar en México.

A manera de conclusión en el desarrollo de los diez campos de problematización de orden teórico se establece de manera nítida la complejidad conceptual de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar. Dicha complejidad obedece

a una multiplicidad de factores sociales, culturales, políticos y económicos que conforman un dispositivo de violencia simbólica perfectamente sincronizado y articulado por medio del imaginario social, las representaciones sociales, los arquetipos y estereotipos que reproducen socialmente las relaciones de poder y dominación reconociendo una “presencia negada” y sistemáticamente deslegitimada que fragmenta la identidad profesional de las maestras de educación preescolar. Razón por la cual es oportuno plantear las claves metodológicas para dar voz en términos empíricos a estas sujetas de conocimiento históricamente discriminadas e invisibilizadas.

Capítulo IV. Claves metodológicas para visualizar la ginopia: La caja de resonancia y amplificación de las voces de las maestras de preescolar como sujetas de conocimiento.

“El androcentrismo es un mecanismo de poder que configura la cosmovisión de la realidad social desde la perspectiva masculina. En consecuencia, la Ginopia deriva en un dispositivo de dominación que refleja la incapacidad de reconocer la experiencia y el conocimiento femenino en la construcción y entendimiento de dicha realidad social”.

Evangelina, García Prince

Introducción

El capítulo tiene como objetivo plantear las claves metodológicas para configurar una caja de resonancia que potencie la voz de las maestras de preescolar como sujetas de conocimiento a efecto de visibilizar los fenómenos de discriminación de género e invisibilización profesional que caracterizan su actuar cotidiano. Para lograr dicho objetivo el capítulo se estructura en siete apartados. En el primer apartado se asume a la epistemología feminista como fundamento de la investigación, en tanto se pondera el carácter situado del conocimiento para hacer evidente la ginopia imperante en las formas cíclopes de realizar investigación.

En el segundo apartado se resalta la importancia de la investigación con perspectiva de género debido a visibilizar las relaciones entre conocimiento y poder para mostrar cómo la ciencia contribuyó a legitimar las jerarquías de género. Para efectos prácticos en la tesis doctoral se asume esta perspectiva dado que permite visibilizar desigualdades históricas y estructurales como la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar situándolas como sujetas de conocimiento.

En el tercer apartado se establece el enfoque cualitativo como guía metodológica de la tesis doctoral con el objetivo de romper con la lógica extractivista del conocimiento para lograr la comprensión profunda del significado de las experiencias, prácticas y discursos de las sujetas de conocimiento en contextos sociales concretos. La noción del método biográfico en la investigación cualitativa con perspectiva de género se desarrolla en el cuarto apartado, en tanto, la biografía se convierte en un acto político de resonancia de las voces históricamente silenciadas como lo son las maestras de preescolar.

En el quinto apartado se desarrolla el fundamento de la entrevista biográfica-narrativa como una caja de resonancia de las voces de las maestras de preescolar al posibilitar la reconstrucción de las trayectorias de vida marcadas por las relaciones de poder y las desigualdades estructurales particularmente en mujeres cuyas historias son tradicionalmente invisibilizadas o desvalorizadas. Derivado de lo anterior en el sexto apartado del capítulo se diseña el guion de entrevista biográfica-narrativa en el sentido de operacionalizar los campos de problematización

teóricos hacia las categorías de análisis a efecto de establecer preguntas detonadoras para construir el conocimiento desde las voces encarnadas de las sujetas de conocimiento.

Por último pero no menos importante en el séptimo apartado se establecen los criterios de selección de las sujetas de conocimiento a efecto de aplicar la entrevista biográfica-narrativa. Es relevante mencionar que los criterios de selección se explican en relación con los diez campos de problematización de orden teórico y sus respectivas categorías de análisis que posibilita la conformación de una matriz de correlación. Debido a lo anterior fueron seleccionadas las maestras Daniela y Alma como sujetas de conocimiento para consolidar el aparato empírico de la investigación. Posterior a la aplicación de la entrevista biográfica-narrativa comenzó la fase de sistematización de la información con el conocimiento derivado de la voz de las maestras de educación preescolar por medio de la paquetería Atlas ti.

Como resultado del proceso de sistematización se elabora una matriz categorial que permita el deslizamiento de las categorías de análisis a la conformación de un rizoma de 9 categorías vivenciales emergentes en el ejercicio de análisis del conocimiento declarativo de orden situacional aportado por las maestras de preescolar. Las categorías vivenciales emergentes son la estructura medular del capítulo V de la tesis doctoral, que articula las resonancias biográficas y las categorías vivenciales emergentes para observar la objetivación de la discriminación de género y la invisibilización profesional de docentes de preescolar.

1. La epistemología feminista como fundamento de la investigación: el escape de la cárcel epistémica de la ciencia androcéntrica

El término “epistemología” desde su definición etimológica tiene su origen en el verbo griego “eistamai” que significa saber o conocer y “logo” que significa razonamiento. Bajo este argumento, la epistemología se refiere a la producción y validación de conocimiento. (Cfr, Blazquez, 2012:22). En consecuencia, se configura un arquetipo epistemológico de poder y saber que subyace desde la perspectiva masculina dentro del campo de las ciencias sociales. Este arquetipo epistemológico marca las directrices de ¿qué se puede conocer? y ¿cómo se conoce? a través de supuestos “científicos” de “objetividad” que legitiman el conocimiento como “verdadero”.

Ante esta condición las corrientes teóricas de los múltiples feminismos señalan que el conocimiento científico se produce históricamente desde una perspectiva masculina que se presenta como neutra y universal, con lo cual se invisibiliza la experiencia de las mujeres y se refuerza las jerarquías epistémicas por condición de género. (Cfr, Harding, 1986:23 & Keller, 1985:78). En este sentido Sandra Harding (1991:12) desarrolla la noción de "ciencia androcéntrica" para referirse a la forma en que las estructuras de género moldean lo que se considera conocimiento válido. Siguiendo con este argumento, Harding menciona que la ciencia no es un proyecto aislado de la sociedad sino una práctica social situada, con lo cual, se desafía las concepciones positivistas de la ciencia como una actividad desinteresada que revela verdades objetivas.

Ante la visión de la ciencia androcéntrica es innegable la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento en tanto las prácticas de atribución, adquisición y justificación del mismo colocan en desventaja a la mujer negándole la autoridad epistémica. De ahí que el género opera como un principio de organización social que también estructura la autoridad epistémica, es decir, quién tiene derecho a ser considerado como conocedor o productor legítimo de saber. Bajo este argumento Fricker (2007:10) enunció el concepto de "injusticia epistémica" para nombrar las situaciones en que un sujeto es desautorizado o deslegitimado como fuente de conocimiento debido a prejuicios estructurales relacionados con su identidad de género.

En esta justa dimensión emerge la epistemología feminista como una forma de reivindicar la experiencia particular de la persona como fuente legítima de conocimiento. Por tal razón es posible cuestionar los supuestos de objetividad, neutralidad y universalidad que rigen la investigación social y proponer alternativas comprometidas con la justicia epistémica. En este sentido la epistemología feminista propone una revisión crítica de los marcos de interpretación de la observación y la objetividad en la investigación social. De esta manera Harding (1991:234) cuestiona los marcos de interpretación de la observación al realizar una crítica a las nociones de epistemología y metodología.

La crítica a la epistemología se fundamenta en el sentido de enunciar que la generación y validación del conocimiento se realiza desde el enfoque masculino, por lo que, se enseña a observar sólo las características de los procesos sociales que son de interés para los hombres bajo una perspectiva androcéntrica y distante. (Cfr, Blazquez, 2012:23). En cuanto a la metodología la crítica se fundamenta en -cómo y qué- problematizar en dependencia a una dicotomía "lógica" (el

entrecomillado es propio, dado el cuestionamiento de la concepción etimológica de la palabra) y a la tendencia a conceptualizar a las personas como objetos de estudio abstrayéndolas de su contexto social bajo el extractivismo epistemológico.

En referencia a la idea de -cómo y qué- problematizar en el sentido de la “lógica” dicotómica, Blazquez argumenta que es el proceso por el cual, se le da sentido a un fenómeno mediante la oposición a otro en una construcción en la que se presentan como mutuamente excluyentes y exhaustivos: mente/cuerpo, yo/otro, cultura/naturaleza, razón/emoción, masculino/femenino, diadas en las que el primer elemento de cada una ejerce dominación sobre el otro. En consecuencia, la abstracción individual en la “lógica” dicotómica de -cómo y qué- problematizar se manifiesta en la tendencia a conceptualizar a las personas como si fueran objetos de estudio, sin subjetividad, ni intereses que le son propios de su contexto social.

Por tanto, las dicotomías son formas de construir relaciones sociales que facilitan la dominación, por lo que se debe poner atención al uso que se les da para organizar el conocimiento. (Cfr, Blazquez, 2012:24). Con respecto a la objetividad en la investigación social es relevante enunciar el carácter subjetivo de la persona que investiga. Según Blazquez, cuando las personas crean conocimiento por medio de la investigación no son conscientes de sus prejuicios. Con respecto a lo anterior Helen Longino menciona lo siguiente:

Los intereses sociales y políticos, así como los prejuicios personales, tienen un impacto importante en la producción de conocimiento científico ya que pueden afectar las prioridades de la investigación. Por ejemplo: qué preguntas son importantes para ciertos temas, el marco teórico o de explicación para realizar un estudio, los métodos utilizados, los datos que son considerados válidos e inválidos y cómo se interpretan o se comparan entre diferentes estudios, así como las conclusiones que se derivan del análisis de los datos y las recomendaciones que se hacen para futuras investigaciones. (Longino citada por Blazquez, 2012:25)

Los valores y conceptos asociados con la masculinidad y la feminidad también influyen en la actividad intelectual (Cfr, Pérez, citado por Blazquez 2012: 67). Por tal motivo, la objetividad no se fundamenta en los individuos sino en comunidades científicas que se encuentran dentro de un determinado contexto social, político, económico e histórico integradas tradicionalmente por hombres de clase privilegiada que determinan en gran manera el grado de objetividad que debe alcanzar el proceso de investigación.

En consecuencia, la objetividad en la investigación se utiliza como medio de control y dominación patriarcal que produce un desapego emocional y la suposición de que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas. (Cfr, Blazquez, 2012:26). Debido a lo anterior, Harding (1991:23) propone reemplazar la "objetividad débil" por una "objetividad fuerte", la cual parte de la aceptación explícita de la parcialidad y se esfuerza por incluir la perspectiva de los grupos oprimidos como estrategia para mejorar la calidad crítica del conocimiento. Bajo esta condición, el argumento nodal de la epistemología feminista es defender el carácter situado del conocimiento sin otorgar privilegio epistémico para poner de manifiesto la ginopia imperante en las formas cíclopes de generar investigación y conocimiento científico.

Por consiguiente, es necesario abandonar la cárcel epistémica que caracteriza al proceso de investigación de orden tradicional para asumir la postura de una epistemología feminista que permita visibilizar a las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento en su contexto situacional.

2. La importancia de la perspectiva de género y la deconstrucción de las formas cíclopes de hacer investigación

El surgimiento de la perspectiva de género en la investigación social representa uno de los giros epistemológicos más significativos de las últimas décadas. Esta perspectiva no solo propone una categoría analítica clave para comprender las desigualdades sociales, sino que también transforma las metodologías y los enfoques teóricos. En el contexto latinoamericano y, particularmente, en México, la incorporación del género como eje transversal en la investigación permite visibilizar las estructuras de poder, las relaciones simbólicas y las dinámicas materiales que antes eran ignoradas o naturalizadas.

En este sentido la perspectiva de género en las ciencias sociales tiene su origen en los aportes de la epistemología feminista que cuestiona la supuesta neutralidad de las disciplinas sociales. El género, como categoría analítica, permite entender cómo se construyen las diferencias sexuales en términos sociales, simbólicos, políticos y culturales. Scott (1986:1067) define el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y una forma primaria de las relaciones de poder.

Esta categoría no es reductible al estudio de mujeres, sino que permite analizar las relaciones entre los géneros, las jerarquías sexuales, las representaciones simbólicas del cuerpo, y las formas en que el poder se ejerce a través de las normas patriarcales (Cfr, Butler, 2004:345). En este sentido, la perspectiva de género no es solo un tema de estudio, sino una alternativa epistemológica que transforma el modo en que se concibe y se hace investigación al cuestionar las divisiones disciplinares, criticar las metodologías tradicionales y promover una ciencia comprometida con la justicia social y la equidad.

A partir de entonces la investigación con perspectiva de género desestabilizó los fundamentos positivistas de la ciencia social al introducir la noción de que todo conocimiento es situado, es decir, que se produce desde una posición social, política, cultural e histórica específica (Cfr, Haraway, 1988:45). Esto implica una crítica a la supuesta neutralidad del sujeto investigador y promueve la reflexividad como parte del proceso investigativo. Por ello, las investigaciones con perspectiva de género no solo incluyen nuevos temas, sino que reformulan los métodos, redefinen los problemas de investigación y democratizan el acceso a la producción del conocimiento como una forma de disputar la autoridad epistémica en los circuitos de legitimación del saber. Por tanto, uno de sus aportes de esta perspectiva es visibilizar las relaciones entre conocimiento y poder para mostrar cómo la ciencia contribuyó a legitimar las jerarquías de género.

En cuanto a las implicaciones metodológicas de la perspectiva de género son múltiples y atraviesan todas las fases del proceso investigativo; desde la formulación del problema hasta la interpretación de los resultados. No obstante, el aporte más relevante es la revalorización de las metodologías cualitativas, especialmente aquellas que permiten captar la experiencia vivida, los significados subjetivos y los contextos socioculturales de las personas (Cfr, Reinharz, 1992:234). En definitiva esta perspectiva permite visibilizar desigualdades históricas y estructurales como la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

3. Enfoques metodológicos con perspectiva de género: revalorización de lo cualitativo en el proceso de investigación.

La incorporación de la perspectiva de género en las ciencias sociales implicó un giro metodológico fundamental que trasciende la selección de temas o poblaciones de estudio en el ejercicio de promover nuevas formas de comprender, interpretar y narrar lo social. En este sentido la

revalorización del enfoque cualitativo desafía los supuestos de objetividad, neutralidad y universalidad en la separación del sujeto/objeto que caracterizan a la investigación positivista.

Desde la epistemología feminista y las investigaciones con perspectiva de género estas nociones son ampliamente cuestionadas al evidenciar cómo los saberes producidos bajo estos principios son invisibilizados, distorsionados o subordinados a las experiencias de las mujeres y otros grupos marginados. (Cfr, Harding, 1991:234 & Haraway, 1988:6). Desde la revalorización del enfoque cualitativo con perspectiva de género Donna Haraway (1988:89) propone la noción de “conocimientos situados” para señalar que todo conocimiento se produce desde una localización social, histórica y política específica. Esta noción desafía la visión del investigador como observador neutro, y reivindica la reflexividad como práctica metodológica. En el mismo sentido, Harding (1991) sugiere que los saberes producidos desde las experiencias de las mujeres pueden constituir un punto de partida epistémico más justo y crítico frente a los sistemas de dominación.

Por consiguiente, el enfoque metodológico de orden cualitativo se configura como una orientación crítica que atraviesa todas las fases del proceso investigativo en relación a los siguientes principios:

1. La reflexividad del sujeto investigador.
2. La problematización de las relaciones de poder en el proceso investigativo.
3. La atención a las experiencias vividas por las mujeres y otros grupos marginados. (Fonow & Cook, 2005:2217)

Estos principios implican una ruptura con la lógica extractivista del conocimiento que ha caracterizado muchas prácticas de investigación. En lugar de estudiar a los sujetos como objetos, la perspectiva de género bajo el enfoque cuantitativo propone formas colaborativas, dialógicas y horizontales de producción de saber (Cfr, Oakley, 1981:59). Asimismo, se promueve una mirada crítica sobre las categorías y conceptos utilizados en la investigación, para evitar la reproducción de sesgos androcéntricos, heteronormativos o clasistas en la interpretación de la realidad social (Cfr, Lamas, 1996:150). En cuanto a los métodos cualitativos con perspectiva de género permiten no solo acceder a la voz de las mujeres y otros sujetos históricamente silenciados, sino también construir conocimiento con ellas (Cfr, Fonow & Cook, 2005:2236).

4. El método biográfico en la investigación cualitativa con perspectiva de género

El método biográfico adquiere relevancia en la investigación cualitativa especialmente en el marco de los estudios con perspectiva de género. Su potencia analítica radica en la capacidad de reconstruir experiencias individuales en relación con los procesos históricos, sociales y culturales. En este orden de las ideas la biografía se convierte no solo en una técnica de recolección de datos, sino en un acto político de resonancia de las voces históricamente silenciadas (Cfr, Reinharz, 1992:129).

El método biográfico parte del supuesto de que los sujetos comprenden y construyen sus vidas a través de narrativas que les otorgan sentido a sus experiencias. En este marco, el conocimiento no es una colección de hechos objetivos, sino el resultado de procesos interpretativos mediados por el lenguaje, la memoria y la cultura (Cfr, Kohli, 1981:70). Este método cuestiona la lógica positivista que ha privilegiado el dato cuantificable y la "objetividad" como única forma válida de conocimiento (Cfr, Harding, 1991:30) reivindicado la narrativa como un modo legítimo de validación del conocimiento al considerar que la experiencia es una fuente valiosa para comprender las relaciones de poder, las estructuras de género y las desigualdades sociales (Cfr, Stanley & Wise, 1993:3). El método biográfico permite rescatar el punto de vista de las mujeres en contextos donde sus voces son históricamente ignoradas o distorsionadas por discursos dominantes en el sentido de atención a los siguientes aspectos:

1. La centralidad de la experiencia encarnada y situada. La biografía permite dar cuenta de cómo las mujeres viven, interpretan y resisten las normas de género en contextos específicos.
2. La recuperación de historias no oficiales. Muchas mujeres son excluidas de los relatos históricos hegemónicos; bajo esta lógica de poder y dominación, la biografía permite reconstruir estas ausencias y reinterpretar la historia desde abajo.
3. La crítica a los estereotipos de género. A través del método biográfico, las mujeres pueden desarticular representaciones esencialistas sobre su rol, su sexualidad o su papel en la familia y el trabajo (Cfr, Arfuch, 2010:234 & Thompson, 2000:8).

Entre las técnicas más utilizadas en el método biográfico desde la perspectiva de género destacan: la historia de vida, la autobiografía, el análisis del discurso y entrevista biográfica. Las historias de vida ofrecen una entrada privilegiada para comprender cómo se articulan las dimensiones personales, familiares e institucionales en los itinerarios de las mujeres. El uso de historias de vida permite reconstruir trayectorias personales en contextos históricos y sociales específicos. Esta técnica es especialmente valiosa para visibilizar las experiencias de las mujeres que son ignoradas por la historia oficial (Cfr, Reinharz, 1992:56).

Por otro lado, la autobiografía como producción escrita por las propias participantes constituye una forma de resistencia narrativa. Esta técnica permite explorar las formas en que las mujeres narran su subjetividad, su agencia y sus contradicciones (Cfr, Smith & Watson, 2001:270). En cuanto al análisis del discurso permite estudiar cómo se construyen y legitiman las relaciones de género a través del lenguaje, los medios, los discursos científicos y las prácticas institucionales. Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo representa la realidad, sino que la produce (Cfr, Lazar, 2005:12). Y finalmente, la entrevista biográfica permite rescatar la vida de las sujetas de conocimiento. Esta técnica se clasifica en dos tipos: 1) la entrevista biográfica semiestructurada y 2) la entrevista biográfica-narrativa. (Cfr, Terra & Frassa & Bidauri, 2018:129).

Desde de la investigación cualitativa con perspectiva de género la entrevista biográfica-narrativa permiten acceder a las voces, experiencias y significados subjetivos de las sujetas de conocimiento respetando sus tiempos, ritmos y formas de expresión (Cfr, DeVault, 1990:97). En razón de lo anterior se utiliza la entrevista biográfica-narrativa para configurar una caja de resonancia que amplifique las voces de las maestras de educación preescolar.

5. La entrevista biográfica-narrativa como caja de resonancia de las voces de las maestras de preescolar.

La entrevista biográfica-narrativa se enmarca en la tradición hermenéutica e interpretativa de la investigación cualitativa. Su objetivo es reconstruir la biografía desde la perspectiva del sujeto, entendiendo que las personas organizan su experiencia en forma de relatos que dan sentido a sus vivencias (Cfr, Schütze, 1983:290 & Bertaux, 1990:40). Incorporar la perspectiva de género a la entrevista biográfica-narrativa implica reconocer que las biografías están marcadas por relaciones sociales desiguales donde el género actúa como un principio organizador de la experiencia (Cfr,

Harding, 1987:3 & Hesse-Biber, 2014:25). Esto significa entender cómo las mujeres narran su vida en contextos de dominación, silenciamiento o subordinación particularmente en mujeres cuyas historias son tradicionalmente invisibilizadas o desvalorizadas (Cfr, Arfuch, 2010:378 & Reinharz, 1992:10).

Desde esta perspectiva, se consideran varios aspectos clave:

1. Escucha ética y empática: la entrevistadora (o) debe crear un ambiente de confianza que posibilite la expresión de experiencias a menudo dolorosas o silenciadas, como la discriminación, la violencia simbólica o la conciliación entre trabajo y familia (Cfr, Oakley, 1981:60).
2. Desnaturalización de lo privado: muchas experiencias consideradas “personales” (como la maternidad, el matrimonio o el cuidado) adquieren sentido político al ser narradas como parte de la trayectoria social y profesional, desdibujando la frontera entre lo público y lo privado (Cfr, Scott, 1988:28).
3. Reflexividad crítica: la investigadora debe reconocer su propia posición en la entrevista, incluyendo los efectos del género, la clase, la edad y otros marcadores identitarios en la interacción (Cfr, Finlay, 2002:228).

Naturalmente la entrevista biográfica-narrativa con enfoque de género es ampliamente utilizada para estudiar trayectorias sociales y profesionales de mujeres en contextos feminizados, como la docencia (Cfr, Gálvez, 2017:430 & León, 2014:6). En tanto que la mayoría de los estudios con perspectiva de género muestran cómo las mujeres construyen su identidad en tensión con los mandatos patriarcales, las estructuras laborales desiguales y los obstáculos para el reconocimiento profesional. En este sentido la narrativa permite capturar el modo en que las experiencias individuales se entretajan con procesos sociales más amplios, generando relatos donde lo personal y lo político se articulan de forma compleja y significativa.

En síntesis la entrevista biográfica-narrativa constituye una herramienta privilegiada en la investigación cualitativa con perspectiva de género en tanto permite acceder a las experiencias vividas por las mujeres en su propia voz, desafiando los discursos hegemónicos que han marginado sus historias. En el estudio de trayectorias sociales y profesionales en campos feminizados, como el preescolar, esta técnica posibilita visibilizar no sólo las condiciones estructurales de

desigualdad, sino también las formas de resistencia, creatividad y agencia desplegadas por las mujeres a lo largo de su vida. Integrar esta técnica en el proceso investigativo no sólo enriquece los hallazgos empíricos, sino que reafirma una epistemología feminista del conocimiento situado (Cfr, Haraway, 1988:19) donde dicho conocimiento se construye desde las voces encarnadas de las sujetas de conocimiento.

6. El guion de entrevista biográfica-narrativa: La operacionalización de los campos de problematización teóricos hacia las categorías de análisis.

Para diseñar el guion de entrevista biográfica-narrativa es preciso identificar los campos de problematización de orden teórico que se vuelven observables en el ámbito empírico vía la operacionalización hacia las categorías de análisis, mismas que propician el planteamiento de una serie de preguntas abiertas. Bajo esta lógica, el guion de entrevista se articula por diez campos de problematización teóricos en relación con sus respectivas categorías de análisis y preguntas.

Figura 1. Campo de problematización: La articulación ideológica entre el Magisterio y el Estado Mexicano

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA	
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO La articulación ideológica entre el Magisterio y el Estado Mexicano	
Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Cultura política y percepción del Estado	¿Qué percepción tiene del sistema político mexicano?
	¿Se identifica con alguna coordenada ideológico-política, es decir, izquierda, derecha, centro o apolítica ideológicamente hablando? ¿Por qué?

	Con el actual gobierno, ¿el país está mejor, igual o peor que antes?
	¿Cuál es su valoración con respecto al sistema político mexicano?
Concepción de autoridad y apego a las reglas institucionales	Retomando su experiencia ¿Qué es más importante para usted. Apegarse a las reglas o reflexionar en torno al contexto que provoca su aplicación?
	¿Considera que las reglas y las normas que caracterizan su profesión son justas y necesarias? Nos explica el porqué.
	¿Se identifica plenamente con su autoridad? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Campo de problematización: El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El corporativismo y la cosmovisión de la Cultura magisterial

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El corporativismo y la cosmovisión de la Cultura magisterial

Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Cultura magisterial	En su opinión. Dentro del sistema educativo Nacional. ¿Qué es “ser” maestra de preescolar?
	Según su experiencia, ¿qué características debe tener la maestra de educación preescolar para ser valorada y escuchada por sus autoridades y representantes sindicales?
	¿Cómo es su relación con sus autoridades y representantes sindicales? ¿Nos puede detallar esta relación?
Acción colectiva y participación político-sindical	¿Ha formado o forma parte de alguna organización social? ¿Cuál es su experiencia al respecto?
	¿En qué contexto o situación se organiza con otras personas para protestar?
	¿A lo largo de su trayectoria profesional se ha organizado con las maestras de educación preescolar para protestar? ¿Cuál fue el motivo? ¿Cómo fue su experiencia?
	¿Qué representa para usted el sindicato?
	¿Conoce a sus representantes sindicales? (son hombres o mujeres) ¿Qué opinión le merece que sean hombres? ¿Preferiría ser representada por una maestra de educación preescolar?
	¿Sus representantes sindicales representan su interés? ¿Se siente identificada con ellos?
¿Participa en actividades sindicales? ¿Cuál es el motivo?	

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Campo de problematización: El rol de género como mecanismo normativo en el Sistema Educativo Nacional

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA

CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO El rol de género como mecanismo normativo en el Sistema Educativo Nacional	
Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Rol de género	¿Para usted qué es ser mujer?
	¿Qué características debe tener la mujer para incorporarse al ámbito profesional?
	¿Su condición de género determinó la elección de su profesión?
	¿Las mujeres son candidatas naturales para ser maestras de educación preescolar?

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Campo de problematización: El imaginario social como mecanismo de identificación colectiva

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA	
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO El imaginario social como mecanismo de identificación colectiva	
Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Imaginario social de las “educadoras”	¿Usted se considera educadora o maestra de educación preescolar? ¿Por qué?
	Desde su experiencia. ¿Qué es para usted un imaginario social?
	¿Qué imaginario social se tiene de la educadora?
	¿El imaginario social que se le atribuye a la educadora concuerda con su quehacer profesional?

Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Campo de problematización: Arquetipos y representaciones sociales como memoria filogenética colectiva y los estereotipos como dispositivos cognitivos de las prácticas sociales

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA	
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO Arquetipos y representaciones sociales como memoria filogenética colectiva y los estereotipos como dispositivos cognitivos de las prácticas sociales	
Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Perfil profesional estigmatizado	¿Históricamente cuál ha sido el perfil profesional de la maestra de preescolar? ¿Piensa que dicho perfil es estigmatizado?
	¿Piensa que esos rasgos del perfil profesional de la maestra de educación preescolar han cambiado con el tiempo?
	¿Cuál es el estigma del perfil profesional de la maestra de educación preescolar en la actualidad?

Fuente: Elaboración propia

Figura 6. Campo de problematización: “La naturaleza maternal de la mujer” y la feminización de la educación preescolar

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA	
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO “La naturaleza maternal de la mujer” y la feminización de la educación preescolar	
Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Naturaleza maternal y feminización de la educación preescolar	Para usted, ¿Qué es ser maternal?
	¿Es necesario ser maternal para ser maestra de preescolar?
	¿La educadora es considerada y vista como una segunda madre?
	¿Considera que el sector de la educación preescolar esta feminizado? ¿Por qué?
	¿La naturaleza maternal es un factor de realización social de la mujer?

Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Campo de problematización: La educación preescolar como campo de disputa y tensión entre la agencia social y la infantilización

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA	
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO La educación preescolar como campo de disputa y tensión entre la agencia social y la infantilización	
Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Infantilización	¿Qué opina de la siguiente frase? “La práctica de la maestra de educación preescolar se basa en el juego y el cuidado de las niñas (os)”
	¿Cree usted que las maestras de preescolar son niñas grandes? ¿Por qué?
	¿A lo largo de su trayectoria profesional la infantilizan?

Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Campo de problematización: La discriminación de género: El fantasma de la división sexual del trabajo docente a nivel preescolar

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA	
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO La discriminación de género: El fantasma de la división sexual del trabajo docente a nivel preescolar	
Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Discriminación de género y división sexual de trabajo docente	¿Se ha sentido discriminada por ser mujer?
	¿En algún momento omitió su opinión ante sus autoridades o representantes sindicales para no incomodar a pesar de tener la razón?
	¿Percibe que sus autoridades y sus representantes sindicales la consideran como una profesional de la educación?
	¿La maestra de educación preescolar tiene voz dentro del gremio magisterial?

	¿En la cotidianidad de su práctica se siente considerada y escuchada por sus autoridades y representantes sindicales?
--	---

Fuente: Elaboración propia

Figura 9. Campo de problematización: La interseccionalidad entre los roles de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA	
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO La interseccionalidad entre los roles de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar	
Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
Rol de género y la invisibilización profesional	¿Qué es para usted más significativo, el día de la educadora o el día de la maestra (o)?
	¿En su trayecto profesional se ha sentido invisibilizada? ¿cómo? ¿por qué?
	¿La maestra de educación preescolar es visible en el gremio magisterial?
	¿En la cotidianidad de su práctica se siente considerada por sus autoridades y representantes sindicales?
	¿En algún momento de su trayectoria profesional fue silenciada por sus autoridades o representantes sindicales?
	¿Se ha sentido invisibilizada por sus autoridades o representantes sindicales por el hecho de ser mujer? ¿cómo? ¿por qué?

Fuente: Elaboración propia

Figura 10. Campo de problematización: La identidad profesional fragmentada: La presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de las maestras de preescolar

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRAFICA-NARRATIVA
CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO La identidad profesional fragmentada: La presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de las maestras de preescolar

Categoría de análisis	Preguntas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo
¿Educatora o maestra? ¿Vocación o profesión?	¿Para usted qué es ser profesional?
	¿Qué es la vocación para usted?
	¿Qué utilidad tiene la vocación en la educación preescolar?
	<p>Qué reflexión merece la siguiente disyuntiva:</p> <p>¿Maestra por profesión o educadora por vocación?</p>

Fuente: Elaboración propia

De esta manera el guion de entrevista biográfico-narrativa se estructura por 10 campos de problematización de orden teórico que se operacionalizan por medio de 12 categorías de análisis y 51 preguntas abiertas detonadoras para la consolidación del método biográfico-narrativo.

7. Las sujetas de conocimiento y la conformación del rizoma de categorías vivenciales emergentes

Derivado de lo anterior para la fase de implementación de la entrevista biográfica-narrativa se considera a dos maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento para consolidar el aparato empírico de la investigación. En lo que respecta a la selección de las sujetas de conocimiento se considera los siguientes criterios:

1. Género femenino
2. Formación profesional y/o estudios de posgrado en educación preescolar
3. Trayectoria laboral mayor a 5 años en el sistema educativo público de México
4. Participación sindical

Como se muestra a continuación, estos criterios de selección se explican en relación con los diez campos de problematización de orden teórico y sus respectivas categorías de análisis.

Figura 11. Matriz de correlación entre criterios de selección, campos de problematización teóricos y categorías de análisis

Criterio de selección	Campo (s) de problematización teóricos	Categoría de análisis
Género femenino	-El rol de género como mecanismo normativo en el Sistema Educativo Nacional -La discriminación de género: El fantasma de la división sexual del trabajo docente a nivel preescolar -“La naturaleza maternal de la mujer” y la feminización de la educación preescolar	-Rol de género -Naturaleza maternal y feminización de la educación preescolar -La discriminación de género y la división sexual del trabajo docente
Formación profesional y/o estudios de posgrado en educación preescolar	-La identidad profesional fragmentada: La presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de las maestras de preescolar	-¿Educatora o maestra? ¿Vocación o profesión?
Trayectoria laboral mayor a 5 años en el sistema educativo público de México	-La interseccionalidad entre los roles de género y la invisibilización profesional de las docentes de preescolar -La educación preescolar como campo de disputa y tensión entre la agencia social y la infantilización -Arquetipos y representaciones sociales como memoria filogenética colectiva y los estereotipos como dispositivos cognitivos de las prácticas sociales -El imaginario social como mecanismo de identificación colectiva	-Imaginario social de las “educadoras” -Perfil profesional estigmatizado -Infantilización -Rol de género e invisibilización profesional
Participación sindical	-La articulación ideológica entre el Magisterio y el Estado Mexicano -El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El corporativismo y la cosmovisión de la Cultura	-Cultura política y percepción del Estado -Concepción de autoridad y apego a las reglas institucionales -Cultura magisterial -Acción colectiva y participación político-sindical

Fuente: Elaboración propia

La matriz de correlación muestra lo siguiente:

1. El género femenino como criterio de selección de las sujetas de conocimiento hace resonancia con los campos de problematización teóricos y categorías de análisis que tiene que ver con el rol de género como mecanismo normativo en el sistema educativo nacional, la naturaleza maternal de la mujer”, la feminización de la educación preescolar, la discriminación de género y la división sexual del trabajo docente.
2. La formación profesional y/o estudios de posgrado en educación preescolar como criterio de selección propicia la visibilización de la identidad profesional fragmentada: La presencia negada y sistemáticamente deslegitimada de las maestras de preescolar bajo las disyuntivas ¿Educatora o maestra? ¿Vocación o profesión?
3. La trayectoria laboral en el sistema educativo público de México posibilita observar la interseccionalidad entre los roles de género, la invisibilización profesional de las docentes de preescolar, la educación preescolar como campo de disputa y tensión entre la agencia social y la infantilización, el imaginario social de las “educadoras” y el perfil profesional estigmatizado
4. La participación sindical como criterio de selección configura la resonancia y amplificación de las voces de las maestras de preescolar en cuanto a la cultura política, la percepción del Estado, la concepción de autoridad, el apego a las reglas institucionales, la cultura magisterial, las formas de acción colectiva y participación político-sindical.

A partir de lo anterior fueron seleccionadas las maestras Daniela y Alma como sujetas de conocimiento dado que cubrieron los criterios de selección, con lo cual, se visibiliza en la vía de los hechos los campos de problematización teóricos y las categorías de análisis en el ejercicio dialógico de plantear las preguntas detonadoras que consolidan el método biográfico-narrativo a través de la voz de las docentes de preescolar. De tal manera que la implementación de la entrevista biográfica-narrativa se llevó a cabo con la primera sujeta de conocimiento (maestra Daniela) en 2 sesiones virtuales. Con duración de dos horas y una hora cuarenta y cinco minutos aproximadamente.

Con la segunda sujeta de conocimiento (maestra Alma) se realizaron tres sesiones de forma virtual. La primera con duración de una hora con treinta minutos, la segunda de una hora con veinte minutos y la tercera con una duración de dos horas aproximadamente. Posterior a la aplicación de la entrevista biográfica-narrativa comenzó la fase de sistematización de la información con el

conocimiento derivado de las voces de las maestras de educación preescolar seleccionadas consolidando el apartado empírico de la tesis de investigación doctoral. Es importante resaltar que para el proceso de sistematización se utilizó la paquetería Atlas ti, con el objetivo de cumplir los siguientes propósitos:

1) Transcribir de forma íntegra las entrevistas biográficas-narrativas aplicadas a las sujetas de conocimiento seleccionadas ³⁸

2) Configurar un rizoma de categorías vivenciales emergentes que derivan de las respuestas emitidas a las preguntas articuladas por las categorías de análisis en el ejercicio de analizar el conocimiento declarativo de orden situacional aportado por las maestras de preescolar entrevistadas.

En este sentido se presenta a continuación la siguiente matriz categorial que permite observar el deslizamiento de las categorías de análisis hacia las categorías vivenciales emergentes:

Figura 12. Matriz categorial. Deslizamiento de las categorías de análisis al rizoma de categorías vivenciales emergentes

Categorías de análisis	Rizoma de categorías vivenciales emergentes
1. Cultura política y percepción del Estado 2. Concepción de autoridad y apego a las reglas institucionales 3. Cultura magisterial 4. Acción colectiva y participación político-sindical	1. Vivir el magisterio como profesión de Estado. ¡El gobierno es mi patrón! 1.1. Cultura magisterial y participación sindical. ¿El SNTE me representa?
5. Rol de género 6. Naturaleza maternal y feminización de la educación preescolar 7. Discriminación de género y división sexual del trabajo docente 8. Imaginario social de las “educadoras” 9. Perfil profesional estigmatizado 10. Infantilización 11. Rol de género e invisibilización profesional	2. El rol de género: La sexualidad femenina escindida 3. La construcción del imaginario social de las educadoras: Mujeres-madres-esposas-maestras 4. La pesada lápida de las representaciones sociales: “Las madres públicas” o “las niñeras tituladas” 5. El peso de los arquetipos y los estereotipos: la maternidad como una institución normativa. 6. Infantilización. “Las niñas grandes “de la educación básica en México 7. La discriminación de género. El traslado del rol “tradicional” de “ser mujer “al rol profesional de “ser educadora”. 8. La insoportable levedad de ser. El verdadero rostro de la invisibilización profesional: La “presencia negada y sistemáticamente deslegitimada”
12. ¿Educadora o maestra? ¿Vocación o profesión?	9. Identidad profesional fragmentada. Tensiones y dilemas

³⁸ Para mayor información, consultar la transcripción íntegra de las entrevistas biográficas-narrativas aplicadas a las sujetas de conocimiento. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/1NyIyS7fXDnes7866aoprjYjIEOF4dQM?usp=sharing>

Fuente: Elaboración propia

La matriz categorial permite observar el deslizamiento de las 12 categorías de análisis a la conformación del rizoma articulado por nueve categorías vivenciales emergentes que estructuran la columna vertebral del capítulo V de la tesis doctoral, en el sentido de articular las resonancias biográficas con las categorías vivenciales emergentes para observar la objetivación de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

Capítulo V. La articulación de las resonancias biográficas³⁹ con las categorías vivenciales emergentes: la objetivación⁴⁰ de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar.

Un elemento importante que consolida a las representaciones sociales es la objetivación. Objetivar es: "reabsorber un exceso de significaciones materializadas como los reflejos de una cosa que existe en el exterior. (Cfr, Moscovici, 1979,76). Para el caso particular de las maestras de educación preescolar, este proceso de absorción y materialización de significados que implica la objetivación se da con la discriminación de género y la invisibilización profesional, al anclarlos, adaptarlos y normalizarlos. A este respecto Jodelet, (1986: 480) menciona que la objetivación es sinónimo de agenciamiento. Cuando uno se agencia algo, se lo apropia para internalizarlo y posteriormente integrarlo a las relaciones que se sostienen con los otros en la realidad social.

Introducción

Este capítulo constituye el eje articulador entre las experiencias narradas por las sujetas de conocimiento y las categorías vivenciales emergentes. A través del enfoque biográfico-narrativo se reconstruyen las trayectorias de vida de la Mtra. Daniela y la Mtra. Alma, quienes, desde sus propias voces, configuran un corpus testimonial profundo que permite develar cómo se entretajan

³⁹ La resonancia biográfica se refiere a la manera en que la experiencia social y cultural, en determinadas fases de la vida, se interconectan no solo con acontecimientos históricos relevantes sino con el tono y pulsión de un determinado periodo histórico (Olivier & Tamayo, 2017: 235)

⁴⁰ Objetivar es: "reabsorber un exceso de significaciones materializados como los reflejos de una cosa que existe en el exterior. (Cfr, Moscovici, 1979,76).

los factores socioculturales, institucionales y subjetivos que configuran su identidad personal y profesional.

El análisis se despliega en dos bloques principales. En el primero, se presenta la resonancia biográfica de cada maestra, dividida en tres dimensiones: cosmovisión familiar, formación profesional y trayectoria laboral. Esta sección tiene como propósito mostrar cómo desde la infancia se inscriben en sus vidas las expectativas sociales de género, la naturalización del rol maternal, así como la influencia de los valores familiares en su vida personal y profesional. A través de sus relatos, se evidencia cómo la feminización del cuidado, la vocación y la obediencia emergen como disposiciones incorporadas que preceden su ingreso al campo magisterial. En el segundo bloque se desarrollan nueve categorías vivenciales que emergen del diálogo entre los discursos de las sujetas de conocimiento y la operacionalización de los campos de problematización teóricos.

La primera categoría —Vivir el magisterio como profesión de Estado: ¡El gobierno es mi patrón! — analiza cómo las docentes conciben su relación laboral con el Estado como un patrón paternalista que regula su estabilidad y define los límites de su agencia. Esto se complementa con el apartado Cultura magisterial y participación sindical: ¿El SNTE me representa?, en el que se problematiza la representación sindical desde la mirada crítica de las maestras, evidenciando una distancia entre el discurso corporativo y sus necesidades reales.

La segunda categoría —El rol de género: La sexualidad femenina escindida— explora cómo la profesión docente, al estar feminizada, se convierte en un espacio donde el cuerpo, la emocionalidad y la vocación de servicio son leídos bajo la lógica de una sexualidad domesticada y moralizada. La tercera categoría —La construcción del imaginario social de las educadoras: Mujeres-madres-esposas-maestras— da cuenta de cómo las docentes son posicionadas socialmente como figuras que encarnan múltiples roles tradicionales, fusionando la maternidad con la labor educativa y perpetuando estereotipos de género que limitan su autonomía profesional.

En la cuarta categoría —La pesada lápida de las representaciones sociales: “Las madres públicas” o “las niñeras tituladas”— se analiza cómo el trabajo docente en preescolar es desvalorizado a través de representaciones sociales que trivializan su complejidad y la reducen a tareas reproductivas, afectivas o serviciales. La quinta categoría —El peso de los arquetipos y los estereotipos: la maternidad como una institución normativa— problematiza cómo el mandato maternal se impone como una condición de legitimidad profesional, dificultando la construcción de una identidad docente desvinculada del arquetipo materno.

La sexta categoría —Infantilización: “Las niñas grandes” de la educación básica en México— evidencia cómo las docentes son tratadas de forma condescendiente dentro de las estructuras escolares, lo que afecta su autoridad y capacidad de decisión. La séptima categoría —La discriminación de género: El traslado del rol “tradicional” de ser mujer al rol profesional de ser educadora— muestra cómo los mandatos de género se transponen al ámbito laboral, generando desigualdades estructurales que naturalizan la precariedad laboral, el escaso reconocimiento y la carga afectiva de su labor. En la octava categoría —La insoportable levedad de ser: El verdadero rostro de la invisibilización profesional: la “presencia negada y sistemáticamente deslegitimada”— se profundiza en la lógica de exclusión simbólica que padecen las educadoras, quienes, a pesar de su presencia constante, son ignoradas como agentes sociales, políticos y pedagógicos.

Por último, el capítulo cierra con la categoría Identidad profesional fragmentada: tensiones y dilemas, en la que se exploran las contradicciones, conflictos y resignificaciones que emergen cuando las docentes intentan construir una identidad profesional autónoma en un entorno históricamente marcado por el desprestigio, el género y la subordinación institucional. Así, este capítulo se erige como una plataforma de análisis crítico que da voz a las educadoras y visibiliza las estructuras que reproducen su subordinación profesional. Al poner en diálogo sus vivencias con los marcos conceptuales de género, poder y educación, se pretende aportar a la comprensión profunda de las tensiones que atraviesan la identidad docente en el nivel preescolar.

Resonancia biográfica de la maestra Daniela

Cosmovisión familiar

El origen biográfico de la Mtra. Daniela se explica por una compleja estructura familiar de orden tradicional que se traduce en la narrativa de una infancia atravesada por la fragmentación familiar, la sobreprotección, la soledad y las desigualdades estructurales.

La maestra Daniela se reconoce como la "última" hija de un padre con múltiples matrimonios, "la número 18", la "bebé" de la familia, (E1: 1.a)⁴¹ lo que le confirió un lugar simbólico de cuidado, pero también de aislamiento. Esta condición de "hija menor" no sólo implicó una intensa protección parental —especialmente de su padre— sino también una forma temprana de infantilización que más adelante resignificó en su experiencia como educadora.

Pues bueno, la familia de mi papá es súper tradicional y cerrada. De entrada, soy la última hija de 17 hermanos, soy la número 18 de seis matrimonios que tuvo mi papá. Mis hermanos me llevan entre los 13, 14, 15, y 20 años. Por parte de mi mamá, soy la tercera hija de su segundo matrimonio. Mi hermano mayor me lleva 11 años y mi hermana 12 años. Soy también la menor. La bebé de ambas familias. Entonces fui muy sobreprotegida lo que significó una carga para mí... siempre me decían “tú no lo vas a hacer mal las cosas y contigo no nos va a pasar, Entonces, pues, toda la carga. (sic) (E1:1. b)

No obstante, pese a esta sobreprotección que menciona, su infancia se caracteriza por las largas ausencias de sus cuidadores primarios por cuestiones laborales. Desde una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991:1256), su resonancia biográfica se sitúa en la intersección de múltiples dimensiones: una estructura familiar fragmentada, una clase social trabajadora en un entorno urbano popular. Daniela reconstruye su niñez como un entorno de soledad (realmente sola) de “sobreprotección” (te guardo en una cajita), pero también de autonomía forzada. Esta ambivalencia en el apego afectivo se traduce más tarde en una subjetividad profesional resiliente y orientada al control.

Mi papá tenía 50 años y mi mamá 32 cuando yo nací, evidentemente pensaban... que todo lo malo que me iba a pasar a mí. Entonces “te guardo aquí en una cajita” para que nada malo te pase y así me cuidaban. Así, pues estuve realmente sola, mis medios hermanos nunca vivieron aquí;

⁴¹ Para efectos prácticos, las abreviaturas en conjugación con números significan lo siguiente: La letra “E” significa “Entrevista”. El número 1 “Entrevista 1”. Los dos puntos (:) “el número de página donde se extrae el fragmento de la entrevista”. Las letras a, b, c, d, “significan los párrafos 1, 2, 3,4” que se ubican en la misma página donde se extrae el fragmento de la entrevista.

prácticamente mi papá, mi mamá y yo, pero mis papás, trabajando, trabajando, trabajando, trabajando. (sic) (E1:1.c)

En cuanto a la cosmovisión familiar se observa un fenómeno con múltiples aristas.

No conviví mucho con la familia de mi papá, pero lo que recuerdo, es que eran súper tradicionales y cerrados. Me acuerdo de que un día mi mamá me puso unos pantalones para una fiesta y mis abuelos (papás de mi papá) me dijeron que las niñas no usaban pantalones que parecía “hombre”. Mi papá les dio la razón y me pusieron una falda. La familia de mi mamá es normal, todos tranquilos, callados y educados. Pero mi papá siempre llevó las riendas, le llevaba 18 años a mi mamá, él 50 y mi mamá 32 años. Mi padre era pasante de ingeniero agrónomo, entonces se dedicó a toda la parte forestal. Después trabajó de bombero por 15 años. Mi mamá es la mayor de 10 hermanos y tuvo que ser la que los cuida a todos aparte de ser obrera hasta el terremoto del 85. Mi mamá estudió la mitad de una carrera comercial para secretaria porque mi papá ya no la dejó seguir estudiando para que me cuidara, pero por la falta de dinero, mi madre se metió a trabajar al gobierno de la Ciudad de México. Fue obrera y luego burócrata (sic) (E1:1. d)

Como se puede observar la cosmovisión familiar se origina y se reproduce socialmente en un ecosistema tradicional y densamente patriarcal. La figura paternal, -aunque algunas veces ausente- jugó un papel de primer orden en la conformación de ciertos hábitos que consolidaron la socialización de la maestra Daniela. Pierre Bourdieu (1979) subraya que el hábito se constituye en la articulación entre las disposiciones incorporadas y las estructuras sociales. En el caso de Daniela, el hábito de clase trabajadora, femenina y popular se expresa en una narrativa en la que el esfuerzo, el trabajo desde temprana edad y la autonomía emocional son componentes estructurantes de su forma de estar en el mundo.

Formación profesional

Daniela relata una trayectoria educativa marcada por la discontinuidad, la movilidad territorial y la tensión entre el estudio y el trabajo invisibilizado. Desde los dos meses de edad estuvo en el CENDI—producto del trabajo de su madre— y pasó por una serie de instituciones públicas, desde

primarias de tiempo completo hasta preparatorias conflictivas. La escuela, más que un espacio de socialización aparece como un territorio de resistencia y de autoafirmación.

Fui al CENDI desde los dos meses hasta los tres años porque mi mamá trabajaba por cuestiones económicas. Nos trasladamos a diario desde el canal de Cuemanco hasta la delegación Gustavo A Madero, porque allá trabajaba mi mamá. Allí cursé el preescolar, mis seis años de primaria y mis tres años de secundaria. Todo en escuela pública. Siempre viajamos en transporte público y hacíamos dos horas de ida y dos horas de vuelta, nuestra llegada a casa era entre 7 y 8 de la noche para hacer tarea, quehacer y preparar la comida para el otro día. En el metro de regreso a casa mi mamá me enseñó a bordar y tejer para que no me aburriera; así se me pasaba más rápido el tiempo en el transporte. Ya después terminé la secundaria y me quedé en el CCH Oriente, pero me corren en quinto semestre porque me metí con los porros. Entró a la Prepa Popular Fresno y terminó mi prepa. A la par que trabajaba hice muchas veces el examen para entrar a la UNAM y la UAM y nunca me quedé. (sic) (E1:2. a)

El CCH Oriente, la Preparatoria Fresno, y los diversos intentos de ingresar a universidades públicas sin éxito, reflejan no solo una trayectoria interrumpida, sino también las barreras estructurales del sistema educativo para las jóvenes mujeres de clase trabajadora. La narrativa de Daniela revela cómo el sistema universitario reproduce mecanismos de exclusión basados en la clase, el género y el estigma. Su experiencia con los porros, la disciplina punitiva y la represión institucional también señala una cultura escolar que muchas veces penaliza la autonomía femenina.

Trayectoria laboral

A pesar de los obstáculos, Daniela persistió. Trabajó desde los 16 años en fábricas, call centers y supermercados. Su historia confirma lo que las investigaciones feministas han denunciado: que las mujeres deben "merecer" su derecho al estudio y que muchas veces lo hacen en condiciones de precariedad emocional y laboral (Cfr, Acker, 1990:92).

Y, ah, bueno, antes de eso, pues yo desde los 16 años trabajo. Fui obrera en una fábrica donde decorábamos botellas, porque económicamente, pues, no, no teníamos, y pues era un lío con mi papá porque no quería que trabajara, pero tampoco me daba dinero, ¿verdad? Entonces, pues, también desde muy chiquita yo veía cómo generar mis ingresos para tener mis cosas. Trabajé en *call center*, trabajé de cajera en Walmart y de obrera. En ese tiempo muere mi papá y caigo en una depresión tremenda. Bueno, mi papá muere en noviembre, dejó el trabajo en diciembre, porque mi mamá me dice, ¿sabes qué? Llegó un jefe al gobierno de la ciudad y daba contratos eventuales de secretaria. En la contratación tuve la suerte de que me dieran mi cambio por Tlalpan, más cerca de mi casa. Cuando llego a mi nuevo trabajo en la delegación Tlalpan me invitan a cuidar niños del CENDI, me dijo el de recursos humanos.. tú eres mujer y se ve que te gustan los niños. Comencé a trabajar como educadora sin ningún estudio previo más que la paciencia y el amor a los niños. Me gustó, me sentí cómoda, despertó mi instinto maternal. Era la mamá de los pollitos. Después de dos años de educadora llegó lo de la profesionalización docente en la UPN cuando estaba Ebrard como jefe de Gobierno y Mario Delgado como secretario de educación en la ciudad. En ese momento la directora del preescolar me dijo; firmame tu estancia para que entres a la UPN. Y yo, ¿qué? ¿Por qué? Le dije, ¿en qué momento? Por Dios. No, yo no quiero ser maestra, gracias. Total, que dije, bueno, pues, ¿qué puede pasar? No pasa nada. Fui al propedéutico en la UPN y comencé a estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar los sábados a la par que trabajaba toda la semana en el jardín de niños. En la UPN terminé mi licenciatura y después ingresé a la Maestría. (sic) (E1:3. a)

Uno de los elementos más significativos del relato de Daniela es la forma en que reconstruye su ingreso a la docencia. A diferencia de las narrativas tradicionales de "por vocación", su acceso al magisterio fue accidental. Como ella misma señala: "yo no quería ser maestra". Fue la necesidad y la oportunidad institucional lo que la llevó a ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional para formarse como maestra.

Pese a esta entrada no planificada a la docencia por vocación se puede observar de manera contundente dos cuestiones importantes. Uno, la atribución del cuidado de niños por su condición de mujer. Dos, el ejercicio profesional de la docencia sin estudios previos más que la paciencia y el amor a los niños resaltando la naturaleza maternal atribuida socialmente y objetivada en su biografía, - "Me gustó, me sentí cómoda, despertó mi instinto maternal. Era la mamá de los pollitos" -. Con lo cual se consolidan los discursos hegemónicos del destino natural femenino, denunciados por autoras como Graciela Hiernaux (2005) y Lourdes Montero (2011), quienes han

problematizado cómo la feminización de la docencia está históricamente ligada a una construcción ideológica de la maternidad como don y no como trabajo profesional.

El proceso de formación en la UPN es un parteaguas en su desarrollo profesional. A pesar de las dificultades iniciales —sentirse fuera de lugar, “joven entre señoras”, trabajar y estudiar al mismo tiempo— la universidad representa para Daniela un espacio de construcción de identidad personal y de apropiación simbólica.

Pues después de la licenciatura, me casé y tuve mi primer hijo, ósea que me dediqué al preescolar, pero sobre todo al hogar y a cuidar a mi niño mientras su papá trabajaba. Pasaron 4 años y vi que se abrió la convocatoria a la maestría en la UPN, le comenté a mi mamá, -que para ese entonces ya estaba jubilada-, que si me ayudaba a cuidar a mi niño mientras yo estudiaba los sábados y un día a la semana por la tarde... me dijo a regañadientes que sí... pero me advirtió que eso me iba provocar problemas con mi marido porque lo iba a desatender. Fue un conflicto para mí...sentí feo dejar a mi hijo y descuidar a mi esposo y hasta sentía cierto miedo de que se fuera con otra y me dejara, por yo, dejarlo solo. ..en fin... fui a la plática donde nos explicaron de qué iba la maestría, me gusto, hice mi examen y me quedé... sin saber todos los problemas que se me venían encima. En ese momento quedé embarazada de mi segundo niño. Tuve que ser mamá, educadora, esposa, hija y estudiante al mismo tiempo, fue agotador física y emocionalmente. Llegó la pandemia y al no poder salir... Eso relajó la relación con mi esposo, porque daba clase y tomaba mis clases de maestría en línea en lo que atendía a mis hijos y él, sin salir de casa me partía en mil pedacitos para no desatenderlos. Terminó la pandemia y fuimos regresando poco a poco a la realidad, terminé la maestría en línea, asumí la dirección del CENDI donde trabajaba de manera temporal, porque la directora se contagió de covid. Después me ofrecieron doblar turno, en la mañana como maestra y en la tarde como directora de otro CENDI. En ese momento entró en conflicto conmigo misma, tenía la oportunidad de progresar en el trabajo al conocer a gente del sindicato que me proponía ser directora y maestra de tiempo completo, pero por otro, tenía la presión de mi mamá y mi esposo que me decían que no cuidaba a mis niños por estar cuidando otros niños que ni eran míos. No sabía qué hacer ...al hablar con mis tías y mi mamá, prioricé a mi familia y decidí cuidar a mis hijos por las tardes. Renuncié a la oportunidad y me quedé en el preescolar solo en las mañanas como maestra. (sic) (E1:4. a)

El proceso de comunicación que sostiene Daniela con la figura materna para tomar ciertas decisiones de su vida profesional (Madre, tías) se explica por la influencia del rol de género

tradicional. En esta justa dimensión se observa la internalización y asimilación del rol tradicional de “ser madre” en el cuidado y la educación temprana de los niños. Es así como la figura femenina es oprimida, subordinada y marginada; al normalizar su reclusión en la vida doméstica del hogar, como única realidad posible.

La trayectoria profesional y la formación académica de Daniela revelan un destino biográfico atravesado por construcciones sociales de género. La vocación aparece como una categoría ambigua, simultáneamente impuesta y resignificada. La maternidad y las expectativas sociales limitan la continuidad y el reconocimiento profesional, mientras que la agencia femenina se expresa en decisiones estratégicas para sostener el trabajo docente. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan cómo el género moldea las biografías laborales en profesiones feminizadas (Cfr, Gálvez, 2017:61 & León, 2014:20).

Es por ello, que el espacio familiar, el espacio laboral y la Universidad presentan tensiones socioculturales sobre cómo “debe ser Daniela”, en tanto, espacios donde se juega el poder, se acepta, reproduce, rechaza y diversos significados de la realidad social con las figuras de autoridad en relación a su propia persona.

Resonancia biográfica de la maestra Alma

Cosmovisión familiar

La maestra Alma es la hija mayor de una familia nuclear compuesta por su madre, su padre, su hermana menor y su sobrino. Originarios de Hidalgo, se mudan a la Ciudad de México por la falta de oportunidades laborales en su tierra natal debido a que su mamá y su papá apenas saben leer y escribir.

Mi papá era campesino con primaria trunca y ahora albañil, mi mamá es ama de casa y solo aprendió a leer y a escribir en la iglesia del pueblo. Nos venimos hace tiempo a la ciudad por la falta de oportunidades y por la carencia de dinero. En la Ciudad de México mi papá aprendió el oficio de albañil y con ese ingreso sostuvo económicamente a la familia por mucho tiempo. Al llegar a la ciudad, mis padres rentaron un cuarto por la delegación Iztacalco; allí vivimos por muchos años. Fue una etapa de mucha carencia y esfuerzo (sic) (E2: 1.a)

El origen social y la configuración familiar de la maestra Alma tienen un papel fundamental en su construcción de sentido respecto a lo femenino, la educación y el trabajo. En su testimonio, emerge con claridad la figura de su madre como un patrón cultural que no pretende reproducir socialmente en su vida.

Vengo de una familia en donde hubo una madre abnegada que pensó que por ser mamá ya no podía hacer otras cosas. Yo amo a mi mamá, pero ella siempre trató de inculcarnos la concepción de la esposa ideal, de que si eres mujer debes ser mamá y ya no puedes desarrollarte en otros ámbitos, entonces ella fue el ejemplo de lo que yo no quería para mí. (sic)(E2:1.b)

Esta afirmación da cuenta no solo de una experiencia generacional, sino de un deslizamiento simbólico de la estructura familiar de orden patriarcal. Alma construye su cosmovisión familiar y posteriormente su vocación profesional como una forma de negación activa del destino materno, rehusándose a encarnar el modelo de la mujer limitada al ámbito doméstico y maternal. Aunque en muchas ocasiones a lo largo de su niñez reprodujo ese rol tradicional de género centrado en el hogar.

Aún recuerdo que, de niña, por ser la hija mayor, tenía la responsabilidad de ayudar a mi mamá en el quehacer de la casa, hacer la comida para mi papá, cuidar a mi hermana y hacer mi tarea. Desgraciadamente el entorno de mi papá lo orilló al vicio del alcohol, no había día que no llegara tomado y con poco dinero. Mi mamá se preocupaba mucho por hacer rendir el gasto porque mi papá no dejaba que trabajáramos. Pero mi mamá siempre nos decía que teníamos que entender a mi papá porque estaba presionado por los gastos de la casa y la renta y que por eso tomaba diario. Yo, no podía entender lo que veía en aquel momento. (sic)(E2:1.c)

Desde una lectura feminista crítica, esta postura remite al proceso de subjetivación de género descrito por Scott (1996:63), en el cual las mujeres se constituyen como sujetas en la tensión entre las normas sociales de género y sus proyectos individuales. Alma se construye, entonces, como una mujer que elige no ser madre, que reivindica su papel en el ámbito laboral y que desactiva en la medida de lo posible el mandato maternal como único horizonte de realización femenina. Es importante mencionar en este punto que Alma no quiso dar más detalles de su vida familiar, es por ello, que se prosiguió con la narrativa de su formación profesional.

Formación profesional

La maestra Alma narra que su formación académica inicia con la educación primaria, dado que la carencia económica le impidió asistir al preescolar.

Yo no pude ir al preescolar, no había dinero para uniforme ni para las cosas que podían llegar a pedir en la escuela, con el gasto que daba mi papá, solo alcanzaba para lo básico. Recuerdo que mi mamá lavaba ajeno a escondidas de mi papá, mientras yo me quedaba a cuidar a mi hermana. (sic) (E2:2.a)

Alma cursó la primaria, la secundaria y la preparatoria en instituciones públicas, siempre con la presión económica que marcó la subsistencia y la tensión familiar que provoca el incesante rol de género tradicional.

Estudí en la primaria República de Uruguay. En el tercer grado de primaria con la ayuda de mi maestra “Gabi” comencé a vender dulces en la escuela a escondidas de mi papá y de mi mamá para comprarme mi torta y mi refresco en el recreo. Así duré hasta quinto grado porque el director de la primaria me descubrió, regañó a la maestra por ayudarme y mandó llamar a mi papá. Me castigaron por esa “travesura” a tal grado que mi mamá quería sacarme de estudiar para poder ayudar en casa. Todavía recuerdo que mi papá me dijo, ojalá crezcas para que te cases y te mantenga tu marido. Entre todo eso acabé la primaria y me metí a la secundaria para que me enseñaran a cocinar o al oficio de corte y confección en los talleres que impartía la escuela. Solo así mi papá me dejó seguir estudiando. (sic) (E2:2. b)

Un punto importante a considerar en la formación académica de Alma es la persistencia, la cual, explica su ingreso a la educación media superior que a la postre se convertirá en la catapulta a la educación superior.

Al terminar la secundaria mi papá y mi mamá ya no querían que estudiara, me llevaban a las fiestas del pueblo a que conociera muchachos para ver si agarraba un buen partido y me casaba. (*Se marca un sentido irónico*). En el taller de cocina de la secundaria perfeccioné mis técnicas para cocinar. En tercer año comencé a vender postres a los vecinos de la zona donde vivíamos, -claro con el permiso de mi papá- Con el dinero que ganaba ayudaba con el pago de la renta y con los gastos de la escuela de mi hermana, por eso mi papá no tuvo tanto problema. Con el dinero de los postres, más lo que mi mamá ganaba lavando ajeno (a escondidas) y el gasto que traía mi papá, la situación mejoró un poco. Es por eso que tuve que mentirles a mis papás diciéndoles que en la prepa iba aprender más recetas de cocina y chance me encontraba un novio que me sacara de pobre. Es así como ingresó a la prepa 7 de la UNAM. (sic) (E2: 3.a)

Como lo fue en la primaria, ahora en la educación media superior otra de sus maestras fue el parteaguas en el trayecto formativo de Alma.

A la par que vendía postres para que mis papás me dejaran estudiar la prepa, -siempre con la eterna promesa de encontrar un buen hombre para casarme- me encontré con la maestra Lupita, que me generaba mucha admiración por todo lo que sabía. En su momento la maestra nos preguntaba: ¿quieren ser profesionistas? a lo mejor muchos de ustedes lo van a lograr, porque quien sea disciplinado va a tener un título profesional, pero de eso a que sean profesionales en la carrera que hayan elegido es diferente. La maestra Lupita era normalista, maestra de preescolar con una carrera universitaria en pedagogía. De ella aprendí el amor y el cuidado hacia los niños, la vocación de ser maestra. Ahora yo también soy maestra (sic) (E2:3. b)

Alma es egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), institución que describe como su alma mater y a la que atribuye un sentido profundo de identidad. Su ingreso, permanencia y posterior incorporación como docente formadora en la misma escuela revelan un trayecto marcado por la convicción, la auto exigencia y la búsqueda constante de formación. Su relato incluye un momento clave de inflexión: el consejo de su asesora de tesis, quien le señala su potencial como académica y la invita a no conformarse con el título de

licenciatura. Este momento de reconocimiento (Cfr, Honneth, 2007:25) funciona como disparador de su trayecto académico de posgrado. Alma realiza una maestría en el Instituto Politécnico Nacional y actualmente cursa un doctorado, lo cual, la coloca en una posición inusual dentro del gremio de educadoras de preescolar. Como ella misma señala, “no es muy común que las educadoras estén en un doctorado o que tengan ese tipo de participaciones” (sic) (E2: 4.a). Este dato no es menor: da cuenta de la brecha de profesionalización que aún persiste en el nivel, así como del estigma que pesa sobre la docencia en preescolar como una labor no intelectual.

La narrativa de Alma desafía el estereotipo de la educadora intuitiva y amorosa, pero carente de formación académica. En su lugar, se perfila una profesional, quien articula su experiencia en el aula con una reflexión pedagógica de fondo. Esto resuena con el planteamiento de Bolívar (2012:35) respecto a la identidad profesional como un proceso reflexivo que se construye desde la praxis y no como una etiqueta fija.

Pese a esta condición atípica de educadora, en el discurso de Alma persiste la noción esencialista del amor y el cuidado a los niños por condición de género (socializado por su maestra) como un factor relevante para el ejercicio docente en preescolar. En este sentido se advierte un proceso de objetivación de la discriminación de género e invisibilización profesional.

Trayectoria laboral

La experiencia docente de Alma es de 20 años y se construye desde múltiples frentes: el aula de preescolar, y la formación de nuevas educadoras. Por la mañana es maestra de preescolar y por la tarde es maestra en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) (ambos empleos con licencia temporal por estudios de posgrado). En su testimonio se reconoce una práctica reflexiva, situada con las infancias y con la formación ética de las futuras educadoras. Lo cual permite observar un ethos profesional centrado en la mejora constante y en la responsabilidad pedagógica.

Alma también identifica el aula como un espacio de disputa ética, donde se pone en juego no solo el conocimiento, sino la humanidad de la docente: “ser profesional no es lo mismo que ser profesionista”. Esta distinción refleja una postura ética y política frente a la profesión, en la que la calidad humana, el compromiso con la infancia y la capacidad de reflexión superan el simple cumplimiento burocrático de funciones. Por otro lado, Alma enfrenta diversas formas de

deslegitimación profesional: desde colegas de niveles superiores que cuestionan el valor del preescolar, hasta comentarios condescendientes en espacios académicos.

En la educación preescolar siempre somos discriminadas e invisibilizadas. Yo tengo algunos ejemplos por mencionar. En mi trabajo como educadora en los consejos técnicos escolares siempre somos deslegitimadas e infantilizadas por los maestros y maestras de primaria. “Las de preescolar...aaah esas solo juegan y cuidan a los niños. En la vida sindical, solo nos visibilizan cuando quieren que votemos por ellos, después de eso, no existimos, somos las maestras bonitas y calladas. Cuando entre a la maestría y ahora más en el doctorado, no hay catedrático que me pregunté, ¿por qué preescolar como tema de investigación? ¿Estás segura? incluso se sorprenden cuando les digo que soy educadora. Un día un maestro me comentó con asombro e ironía ... ¿y tú qué haces aquí? ¿no te cansaste de cuidar niños? ¿ahora quieres investigar cómo se cuidan los niños? (sic) (E2:5. a)

Esta experiencia continúa de discriminación de género e invisibilización profesional en diversos espacios públicos de vida profesional que narra Alma se convierten en un factor recurrente en su discurso a lo largo de la entrevista biográfica-narrativa.

1. Vivir el magisterio como profesión de Estado. ¡El gobierno es mi patrón!

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

La articulación ideológica entre el magisterio y el Estado mexicano es una relación ambivalente, mediada por el control político, la regulación laboral y la configuración de la identidad docente como parte del aparato estatal (Cfr, Ornelas, 2008:68). En la narrativa de la maestra Daniela, esta relación aparece de manera explícita cuando afirma:

Yo soy parte del Estado, porque a mí me paga el Estado, él es mi patrón (sic) (E1: 5.a)

Esta expresión sintetiza una conciencia institucional que reconoce el vínculo estructural entre función docente y gobernabilidad. Desde su inserción laboral en el sector público, Daniela reconoce que su lugar como maestra está condicionado por los lineamientos, decisiones y recursos que provee el Estado. Este reconocimiento no es neutral: implica una constante tensión entre el

ideal pedagógico y las prácticas impuestas desde arriba. La docente narra que muchas veces los programas, modelos o lineamientos “no están aquí”, (sic) (E1:5. d) es decir, no parten del contexto real de los centros escolares ni de las comunidades infantiles, lo que provoca una disociación entre política educativa y realidad pedagógica.

Este desfase ha sido ampliamente documentado por la literatura crítica sobre política educativa, la cual señala cómo el Estado implementa reformas que frecuentemente desconocen las condiciones materiales, simbólicas y culturales del magisterio (Ezpeleta & Weiss, 2000:51). Para la Mtra. Daniela, dicha distancia se traduce en una forma de simulación institucional, donde las y los docentes deben adaptar y reinterpretar las políticas para hacerlas mínimamente operativas. A pesar de su compromiso profesional, Daniela manifiesta una clara desilusión respecto a las coordenadas ideológicas que en otro momento le parecían significativas:

Sí creo, o creí en su momento, en la idea de izquierda, pero ahora que estoy un poco más adentro de la política del magisterio y de la alcaldía, pues ya no me permite creer que va a haber un cambio (sic) (E1:6.a)

Esta afirmación refleja un proceso de desencanto político que muchas maestras enfrentan al involucrarse en estructuras institucionales que prometen transformación, pero reproducen prácticas clientelares, jerárquicas y opacas. El tránsito de una postura ideológica hacia una lógica de conveniencia pragmática “si ahorita entró el partido y vamos con él, pues vamos con él” (sic) (E1:6.b) revela cómo la ideología se diluye frente a las necesidades de sobrevivencia profesional y familiar. Tal como señala Barba Solano (2010:3), el magisterio oscila entre una ciudadanía política activa y una subordinación funcional, determinada por las relaciones de poder institucional.

A pesar de su escepticismo político, la maestra Daniela reconoce logros en la ampliación de derechos y en la búsqueda de justicia social impulsada por recientes gobiernos:

Yo amo la escuela pública... pero desafortunadamente me quedó a deber con mi hijo. (sic) (E1:6.c)

Aquí emerge una contradicción fundamental entre la valoración simbólica de lo público y su precarización material. Esta tensión es emblemática del Estado neoliberal que, como indica Olvera (2010:40) promueve programas sociales compensatorios mientras desmantela capacidades estructurales en sectores clave como la educación. Sin embargo, Daniela también rescata el valor

de ciertas políticas redistributivas: los apoyos económicos a las madres solteras, a las personas adultas mayores, y a las infancias marginadas. Esta apreciación matizada sugiere que, a pesar de las fallas estructurales del sistema, existe aún una apuesta simbólica por el Estado como garante de ciertos derechos sociales fundamentales (Cfr, Dussel, 2011:34).

Daniela se asume como agente de transformación dentro de un aparato que simultáneamente la contiene y la limita. Esta ambivalencia es característica del lugar que ocupa el magisterio en la estructura del Estado Mexicano: es a la vez ejecutor y sujeto político. La maestra Daniela sostiene que si logra cambiar la visión de tres de sus siete maestras, “ya son tres grupos” (sic) (E1:6. d) lo cual expresa una noción de cambio micropolítico basado en la acción pedagógica cotidiana. Esta agencia, aunque limitada, da cuenta de una subjetividad docente que resiste la completa burocratización y mantiene vivo el horizonte de la transformación educativa desde abajo (Cfr, Apple, 2002:34).

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

En el caso de la maestra Alma la relación entre el Estado Mexicano y el magisterio está marcada por una tensión estructural entre subordinación normativa, control institucional y agencia profesional. La narrativa de Alma permite observar cómo esta articulación ideológica se encarna en las subjetividades docentes a través de mecanismos normativos, dilemas éticos y resignificaciones cotidianas. En su experiencia, ser docente no implica únicamente cumplir con una función técnica, sino asumir una posición dentro de un sistema político que regula, vigila y delimita la acción pedagógica. Alma reconoce con claridad que su trabajo docente está inserto en un sistema que opera bajo la lógica del cumplimiento normativo. En sus palabras:

Cuando uno incursiona en un sistema educativo nacional [...] ya hay algo que por de facto está dado y es un conjunto de normas (sic) (E2: 6.a)

Esta afirmación remite directamente a la noción de aparato ideológico del Estado (Cfr, Althusser, 1974:37), según la cual la escuela funciona como una institución que reproduce las condiciones ideológicas necesarias para la perpetuación del orden social dominante. Alma problematiza esta función al señalar que “ser parte del sistema implica seguir la norma” (sic)

(E2:6.b) pero también resalta la necesidad de reflexionar sobre su sentido: “hay que encontrarle una razón de ser” (sic) (E2:6.c). Este doble gesto —reconocimiento y crítica— sitúa a Alma como una sujeta consciente de su lugar en la estructura, pero también con capacidad de interpelación. Según Apple (2002:49), esta tensión caracteriza al trabajo docente como una labor contradictoria: se reproduce el orden social, pero también se crean espacios de resistencia y transformación.

Una dimensión clave de la articulación entre el Estado y el magisterio es la relación entre el deber normativo y la ética situada. La maestra Alma expone un dilema recurrente: “¿para ti qué es más importante: apegarse a la regla o reflexionar en torno al contexto que provoca su aplicación?”. Su respuesta, lejos de optar por una posición dicotómica, asume la complejidad del ejercicio docente en contextos marcados por demandas contradictorias. Ella reconoce el valor regulador de la norma, pero también denuncia su vaciamiento discursivo:

Hay declaraciones un tanto en el vacío [...] se necesita y punto, y entonces yo pensaría: yo sí quiero una explicación del por qué” (sic) (E2: 7.a)

Esta postura crítica frente al normativismo ciego coincide con lo planteado por Freire (1997:72) quien advertía sobre los peligros de una educación burocratizada que anula la conciencia crítica del educador. En el testimonio de Alma, el acto de preguntar, de exigir razones, de no conformarse con el mandato, aparece como una forma de resistencia ética. Se trata, en términos de Foucault (2008:78) de una ética del cuidado de sí que permite a los sujetos no sólo obedecer, sino también gobernarse a sí mismos desde la reflexión. Una dimensión central del relato de Alma es su conciencia de pertenecer a una estructura que la excede. Ella afirma:

Efectivamente soy parte del gran engranaje, pero como docente frente a grupo en una institución, difícilmente uno decide mover el engranaje (sic) (E2:7. b)

Esta frase condensa el lugar paradójico que ocupa la docente en el sistema educativo: es agente del Estado, pero sin capacidad real de incidir en sus marcos normativos o de decisión política. Sin embargo, esta conciencia no la lleva a la resignación. Por el contrario, Alma apuesta por una intervención crítica desde su lugar concreto. En sus palabras:

“Mi gestión la visualizo más como pedagógica que normativa” (sic) (E2:7.c)

Alma privilegia la acción formativa, el trabajo con los estudiantes y las familias, como espacio posible de incidencia. Esta actitud recuerda el concepto de “agencia situada” desarrollado por Emirbayer y Mische (1998:45) que reconoce la capacidad de los sujetos de actuar estratégicamente dentro de las limitaciones estructurales. En este sentido, la docente no es una funcionaria pasiva, sino una profesional que interpreta, contextualiza, argumenta y decide. La narrativa de Alma permite observar que la articulación ideológica entre Estado y magisterio no se vive únicamente como obediencia, sino también como conflicto, negociación y búsqueda de sentido. Aunque Alma no se identifica como militante ni como activista, su narrativa da cuenta de una subjetividad política crítica. Al ser preguntada sobre su postura ideológica, responde:

No me considero apolítica, porque me parece que el simple hecho de decidir que como ciudadano tienes el derecho a votar y lo quieres ejercer, pues ya no puedes ser apolítico (sic) (E2: 8.a)

Esta afirmación refuerza la idea de que lo político no se limita a lo partidario, sino que atraviesa la vida cotidiana y las decisiones profesionales. Sin embargo, también manifiesta una fuerte desafección hacia el sistema político, al señalar que:

Mantengo esta postura de, algo creo que podemos estar haciendo, no tan mal [...] pero sí, este sistema político, esa palabra está solamente en los discursos (sic) (E2: 8.a)

Aquí se advierte una postura que podríamos denominar “esperanza crítica”, en la línea de Giroux (2003:48), es decir, una posición que, aun reconociendo los límites estructurales, mantiene la convicción de que la educación puede ser un espacio de transformación.

1.1. Cultura magisterial y participación sindical. ¿El SNTE me representa?

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) constituye una de las organizaciones gremiales más influyentes del país, no sólo por su membresía masiva sino también por su histórico vínculo con el poder político. Desde su fundación en 1943, el SNTE ha operado como un engranaje del corporativismo estatal mexicano, articulando mecanismos de control, lealtad y reproducción institucional del magisterio (Cfr, Ornelas, 1995:38 & Loyo, 2004:17).

En el relato de la maestra Daniela, el SNTE aparece como un espacio contradictorio: al mismo tiempo que le brinda oportunidades de movilidad y liderazgo, también la enfrenta a jerarquías, disputas internas, discriminación de género y clientelismo. El ingreso de Daniela al sindicato no se da por afiliación ideológica, sino a través de relaciones personales y necesidades prácticas. Su testimonio evidencia cómo las redes de contacto, el carisma personal y las habilidades organizativas se convierten en capital político dentro del gremio:

Llamé la atención por haber llenado las zonas escolares que otros no podían llenar. (sic) (E1: 7.a)

Este tipo de capital simbólico (Bourdieu, 1997:24) opera como criterio de reconocimiento informal, desplazando a veces las trayectorias más institucionalizadas. Sin embargo, esta lógica meritocrática es ambivalente. A pesar de sus logros, Daniela es colocada como “suplente” en el comité sindical y posteriormente marginada de la toma de decisiones. Como ella misma señala:

Acá soy la secretaria, allá la educadora y en el sindicato la suplente (sic) (E1:7.b)

Esto evidencia una fragmentación identitaria que reproduce el lugar subalterno de muchas mujeres en estructuras gremiales masculinizadas. El testimonio también permite identificar una cultura magisterial que opera bajo lógicas no escritas, donde el respeto, el poder y la autoridad no siempre se vinculan a cargos formales, sino a prácticas de liderazgo informal. La Mtra. Daniela narra cómo, a pesar de no tener un puesto oficial de representación sindical, las maestras recurren a ella por su capacidad de resolución, compromiso y disposición: “aunque tienen el número de Aldo y mío, a mí es a la que me buscan” (sic) (E1:7.c). Esta cultura informal reproduce patrones de autoridad y reconocimiento, pero también reproduce la precariedad de los liderazgos femeninos, que muchas veces son funcionales al sistema sin recibir el respaldo institucional correspondiente

(Cfr, Gramsci, 1981:34 & Martínez, 2017:28) por tanto, el reconocimiento no siempre se traduce en poder efectivo.

Uno de los aspectos más reveladores de la entrevista biográfica-narrativa es la descripción de las disputas internas y de las prácticas clientelares en el SNTE. Daniela narra cómo, al acceder a ciertos cargos, “compañeras se molestaron” por haber sido desplazadas, y cómo las relaciones personales con figuras clave del sindicato condicionan los ascensos y la permanencia. Estas dinámicas reflejan el funcionamiento corporativo del SNTE, donde el favor político y la lealtad pesan más que el mérito profesional o la equidad de género (Cfr, Loyo, 1999:7 & Camp, 2008:72).

En ese sentido, su testimonio da cuenta de un modelo sindical vertical, basado en jerarquías rígidas, arbitrariedades y favores cruzados, donde la participación real de las bases magisteriales es limitada. La ausencia de mecanismos democráticos dentro del sindicato se traduce en prácticas de exclusión y simulación participativa.

A pesar de las tensiones vividas dentro del SNTE, la Mtra. Daniela no se posiciona completamente desde el rechazo. Reconoce que el sindicato es un espacio de formación, acompañamiento y respaldo en ciertas circunstancias. Esta ambivalencia —formar parte del sistema y criticarlo desde dentro— es común en muchos docentes que navegan entre el pragmatismo y la necesidad de transformación. Lo que se expresa en su relato es una conciencia crítica que no rompe con la institución, pero que cuestiona sus prácticas:

Aquí lo que me queda claro es que tienes que conocer la norma para que te escuchen, y que si no te regulas, no sobrevives (sic) (E1:7. d)

Esta afirmación refleja una racionalidad política que opera bajo el principio de la adaptación estratégica, más que desde una militancia ideológica.

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

La cultura magisterial en México no puede comprenderse sin considerar el papel central que tiene

el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como actor político, mediador institucional y agente de control ideológico. El SNTE funciona como un dispositivo de integración corporativa del magisterio al Estado posrevolucionario (Cfr, Ávila, 2007). A través de este vínculo, se construye una identidad profesional marcada por la lealtad política, la obediencia vertical y la dependencia burocrática. La narrativa de Alma permite explorar cómo esta cultura sindical e institucional impacta las subjetividades docentes, genera prácticas contradictorias y produce tensiones entre la identidad gremial y la aspiración profesional.

En su testimonio, Alma expresa un sentido de pertenencia ambivalente hacia el gremio magisterial. Reconoce que “la cultura magisterial también es un reto de conquista” (sic) (E2:8. b) en el sentido de que implica posicionarse como una voz crítica dentro de una estructura muchas veces inmovilizada por la costumbre, la despolitización y el burocratismo. Su concepto de “zona de confort” (sic) (E2:8.c) alude a una de las características más persistentes de la cultura docente en México: la reproducción de prácticas sin reflexión, sin actualización y sin búsqueda de mejora.

Desde la perspectiva teórica de Dubet (2006:29), podemos entender esta postura como un ejemplo del “actor dual”, que vive simultáneamente la experiencia de integración y de crítica frente a la institución. Alma no reniega de su identidad como educadora de preescolar, pero tampoco la romantiza. En su relato se advierte una postura de exigencia hacia el propio gremio:

Sí socialmente el nivel todavía no tiene el reconocimiento que tendría que tener, pero nosotras también, de pronto como educadoras, creemos que es así (sic) (E2:9.a)

Esta afirmación revela una dimensión autocrítica que pocas veces aparece en los discursos corporativos del SNTE. En lugar de asumir una posición de victimización estructural, Alma interpela a sus colegas para salir del inmovilismo, cuestionar los hábitos profesionales y reivindicar una identidad docente proactiva. Alma plantea que una de las cualidades más importantes que debe tener una educadora para ser escuchada por sus autoridades y representantes sindicales es el “pensamiento crítico” (sic) (E2:9.b). Esta afirmación es significativa en tanto que contrasta con el perfil históricamente promovido por el SNTE, más centrado en la obediencia y la subordinación política que en la reflexión argumentativa.

Desde su perspectiva, la educadora debe ser “una sujeta en constante transformación” (sic) (E2:9.c) abierta a la innovación, a nuevas lecturas, a paradigmas distintos y capaz de sostener sus

decisiones pedagógicas con fundamentos éticos e intelectuales. Esta visión de la docencia se aproxima al modelo del “profesional reflexivo” propuesto por Schön (1992:18), quien concibe al docente como un practicante que piensa sobre su práctica, la analiza, la justifica y la transforma. No obstante, esta visión entra en tensión con las estructuras sindicales tradicionales, que privilegian la adhesión incondicional y castigan la disidencia. El SNTE, como aparato corporativo, ha cooptado históricamente el discurso docente y lo ha instrumentalizado con fines políticos (Cfr, Reyes, 2012:7). En este contexto, el pensamiento crítico que Alma reivindica aparece como una forma de resistencia al vaciamiento discursivo de la representación sindical.

Uno de los elementos más persistentes de la cultura magisterial es el corporativismo, entendido como la subordinación de los intereses gremiales al aparato del Estado, a cambio de beneficios materiales y estabilidad laboral. Esta lógica se ha perpetuado mediante una estructura vertical, jerárquica y clientelar, que se reproduce tanto en el SNTE como en el sistema educativo en general (Cfr, Ávila, 2007:26).

Aunque Alma no menciona de forma explícita el término “corporativismo”, sus referencias al papel de las autoridades, la normatividad y las decisiones impuestas sin explicación “se necesita y punto”(sic) (E2:9.d) dan cuenta de una cultura institucional autoritaria, que no fomenta la deliberación ni la corresponsabilidad. En este sentido, su narrativa revela los efectos subjetivos del corporativismo: desmotivación, distancia simbólica frente a los líderes sindicales y búsqueda de reconocimiento en otros espacios, como la academia o la formación profesional.

Frente a esta lógica, Alma propone una forma distinta de liderazgo docente, basada en la argumentación, la ética profesional y la convicción personal: “una educadora inquieta, pero inquieta intelectualmente” (sic) (E2: 10.a). Esta figura contrasta con el modelo tradicional de la docente disciplinada y obediente, promovido tanto por el sistema como por el sindicato. Es, por tanto, una figura disruptiva que tensiona el campo profesional desde dentro.

La cultura magisterial es, en palabras de Rockwell (2009), una construcción colectiva que se transmite por socialización profesional se sedimenta en las prácticas y se naturaliza como sentido común. En este sentido, Alma describe cómo muchas educadoras asumen acríticamente su rol, sin cuestionar la necesidad de seguirse formando o de mejorar su práctica. Esta cultura, basada en la rutina, el asistencialismo y la intuición, impide la construcción de una profesionalidad reflexiva. No obstante, Alma se desmarca de este modelo. En su narrativa, se observa una tensión constante entre las prácticas instituidas del gremio y su aspiración hacia una práctica ética,

reflexiva y comprometida. En este punto, su trayectoria representa una ruptura epistemológica dentro del campo docente: un desplazamiento desde la docencia entendida como vocación pasiva hacia una profesionalidad construida desde la autonomía crítica.

2. El rol de género: La sexualidad femenina escindida

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

La estructura del Sistema Educativo Nacional en México no es neutra al género. Por el contrario, reproduce de manera sistemática normas, valores y jerarquías que se inscriben en un orden patriarcal y sexista. En este marco, el rol de género opera como un dispositivo normativo que regula lo que es esperable de las mujeres en el ámbito educativo: su presencia predominante en los niveles básicos, su asociación con funciones de cuidado y su exclusión sistemática de espacios de poder y decisión (Cfr, Lamas, 1996:39 & Lagarde, 1996:50). El testimonio de la Mtra. Daniela proporciona un ejemplo contundente de cómo estas normas se internalizan, se resisten o se negocian a lo largo de la trayectoria profesional de una docente.

Desde su ingreso al preescolar, Daniela se enfrenta con una estructura donde la mayoría de sus compañeras y superiores son mujeres, lo cual no significa igualdad, sino reproducción de estereotipos. El hecho de que haya sido colocada rápidamente como maestra “porque eres mujer y ya estabas en el grupo” (sic) (E1: 8.a) revela cómo el sistema asocia automáticamente el rol docente de la educación preescolar con lo femenino, con la vocación maternal y con el cuidado afectivo, más que con la profesionalización o la pedagogía especializada.

Esta feminización de la educación preescolar es documentada por autoras como Duschatzky y Birgin (2001), quienes sostienen que el sistema delega en las mujeres la tarea de educar a las infancias sin reconocer su labor como parte de un saber profesional. El resultado es una doble invisibilización: por ser mujeres y por trabajar en un nivel considerado “menor”. La maestra Daniela narra cómo las maestras de preescolar son constantemente deslegitimadas por sus pares de primaria, bajo la premisa de que “no enseñan nada”, que “sólo juegan”, o que “los niños llegan sin saber leer” (sic) (E1:8. b).

Esta tensión ínter-niveles no sólo revela una falta de articulación curricular, sino una jerarquía simbólica donde el saber docente en preescolar es subvalorado por su cercanía con lo

emocional, lo corporal y lo lúdico —dimensiones asociadas históricamente a lo femenino (Cfr, Gilligan, 1985:97 & Noddings, 2003:137). Además, esta jerarquía se refuerza institucionalmente en la estructura organizacional del sistema educativo: en el nivel preescolar no existe un cargo de subdirección académica, como ocurre en otros niveles, lo cual implica una negación formal del trabajo pedagógico especializado. Como señala la Daniela, “tan somos invisibles que no nos llegó ningún recurso en todo el ciclo escolar, ni materiales didácticos” (sic) (E1:8.c).

El relato también evidencia cómo los mecanismos de ascenso en el sistema educativo y sindical están marcados por prácticas excluyentes que operan bajo lógicas de género. Daniela narra cómo, a pesar de su preparación y desempeño, fue removida de su grupo por “tener sólo un año en aula” (sic) (E1:8. d) mientras que una colega con 10 años de antigüedad reclamó el puesto apelando a un derecho simbólico basado en la permanencia y no en la competencia.

Esta disputa, lejos de estar basada en criterios técnicos, refleja una competencia entre mujeres que el sistema no media ni regula, sino que explota. Tal como han señalado estudios sobre género y liderazgo educativo (Cfr, Fierro Evans, 2012:178) las mujeres que acceden a cargos de gestión deben enfrentar una doble carga: demostrar su capacidad profesional y resistir la hostilidad de sus pares y superiores, muchas veces bajo la sospecha de haber “usado influencias” o “ser favorecidas”.

Una dimensión particularmente significativa del testimonio de Daniela es la manera en que se le exige regular sus emociones, su carácter y su forma de ejercer la autoridad para ser aceptada como líder. Ella recuerda cómo una directora le aconsejó que “ellas tienen que hacer lo que tú quieres que hagan sin saber que lo quieres tú” (sic) (E1: 9.a), lo cual implica una forma de liderazgo indirecto, encubierto y emocionalmente contenido.

Esta pedagogía de la autoridad encarna lo que Butler (2002:289) denomina “performatividad de género”: la necesidad de actuar conforme a los mandatos del rol femenino — amabilidad, diplomacia, contención— para ser aceptada dentro de un campo laboral dominado por expectativas patriarcales, incluso si la mayoría de sus integrantes son mujeres. En este sentido, el género no sólo estructura el sistema, sino que regula las formas de ser y estar dentro de él.

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

La construcción del rol docente en México es articulada por una matriz de género que delimita los márgenes de lo esperable, lo permitido y lo valorizado para las mujeres en la educación. En el

nivel preescolar, esta normatividad de género se manifiesta con mayor fuerza, dado que se articula con un mandato cultural que asocia lo femenino al cuidado, la emocionalidad, la ternura y la maternidad. En este sentido, el sistema educativo nacional opera como un dispositivo de género (Cfr, Scott, 1996: 160), que produce y reproduce subjetividades docentes femeninas reguladas por normas sociales y pedagógicas.

La narrativa de la maestra Alma revela cómo este rol de género no solo es impuesto desde el exterior, sino también interiorizado y reproducido, es decir, objetivado desde las representaciones sociales y los arquetipos de “ser educadora” de preescolar. Una de las afirmaciones más relevantes en el testimonio de Alma es su crítica a la suposición de que “ser mujer es indispensable para ser maestra de preescolar” (sic) (E2:10. b). Ella problematiza este enunciado, reconociendo que, aunque no existe una exclusión formal de los hombres, persisten imaginarios y prácticas que asocian el rol de la educadora con una serie de cualidades tradicionalmente femeninas: la dulzura, la ternura, la paciencia, la estética corporal.

En este sentido, el sistema educativo reproduce una normatividad de género que privilegia la presencia femenina en los primeros niveles escolares como garante de un cuidado “natural” de las infancias. Esta lógica responde a lo que Gilligan (1985:29) denominó una “ética del cuidado”, que es culturalmente atribuida a las mujeres y utilizada para legitimar su papel subordinado en las profesiones sociales. Según la maestra Alma, esta expectativa se manifiesta en la preferencia de los padres por mujeres docentes, en la escasez de varones en funciones docentes en el nivel y en la sospecha social hacia los -pocos- hombres que ejercen como educadores de preescolar.

La narrativa de Alma refleja cómo esta normatividad de género se mantiene viva a pesar de las reformas educativas, los discursos de equidad y la supuesta neutralidad del sistema: “pareciera incluso una tradición [...] hace años estaba prohibido que esta carrera la estudiará un hombre” (sic) (E2:10.c). Alma también problematiza los dispositivos simbólicos que regulan la corporalidad y la presencia de las maestras de preescolar. Al evocar los criterios históricos de admisión en la ENMJN, al señalar que:

El perfil de ingreso sí tenía que aproximarse al estereotipo de belleza: ser alta, esbelta, blanca, si es posible güera (sic) (E2:10.c)

Esta evocación da cuenta de una dimensión performativa del rol docente (Cfr, Butler, 2002:28), en la cual no solo importa el hacer, sino también el parecer: el cuerpo de la educadora debía encarnar un ideal estético funcional al imaginario infantil y a las expectativas sociales de los hombres. Este componente visual y simbólico del rol docente es ampliamente documentado en la literatura feminista latinoamericana (Segato, 2013:28 & Rodríguez, 2015:74), donde se analiza cómo las mujeres son educadas para cumplir funciones pedagógicas desde una corporalidad domesticada, amable y accesible. En el caso de las maestras de preescolar, esta performatividad se traduce en el uso de la bata como símbolo, en la sonrisa permanente, en la voz suave, en la disposición emocional constante y en el uso de diminutivos en la expresión verbal.

Alma, sin embargo, se posiciona críticamente frente a esta normatividad corporal. Reconoce que si los criterios de ingreso no hubieran cambiado, ella misma no habría sido aceptada en la escuela normal: “si no, ni siquiera estuviera aquí” (sic) (E2:10. d). Esta afirmación no solo es un testimonio de exclusión estructural, sino también una denuncia del carácter discriminatorio y racista de las políticas implícitas de selección docente. La categoría de género, en la narrativa de Alma, aparece como un eje contradictorio: por un lado, es el fundamento de una serie de limitaciones y estigmas profesionales; por otro, es también una plataforma para el desarrollo de una identidad crítica y politizada. Alma no se deslinda de su identidad femenina, pero tampoco la asume de forma esencialista. En su análisis sobre el feminismo, por ejemplo, afirma que “hay de pronto situaciones que me han hecho pensar que lo que se llaman feminismo no está como tan fundamentado en bases teóricas sólidas” (sic) (E2: 11.a), lo que evidencia una tensión entre su experiencia personal y las teorías de género.

No obstante, su relato es profundamente feminista en la práctica: defiende la participación de las mujeres en el ámbito laboral, critica la renuncia de su madre a la profesión, cuestiona los estereotipos de género y se posiciona como una profesional con autonomía intelectual. Como señala Fraser (1997:78), el feminismo práctico no siempre adopta un discurso explícitamente político, pero se manifiesta en la acción, en las decisiones cotidianas, en las formas de vivir el cuerpo, el trabajo y la palabra. La posición de Alma es una forma de agencia subjetiva que tensiona los mandatos del sistema educativo: “me parece que no estoy hecha para ser madre. Lo digo así con mucha madurez. Soy maestra y creo que de alguna manera incidió en la educación” (sic) (E2:11.b). Esta frase sintetiza su postura: en lugar de cumplir el mandato biológico de la

maternidad, reivindica la labor educativa como un proyecto de vida, como una maternidad social, elegida y profesionalizada.

3. La construcción del imaginario social de las educadoras: Mujeres-madres-esposas-maestras

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

El concepto de imaginario social hace referencia al conjunto de significaciones, representaciones y símbolos compartidos que organizan la experiencia colectiva, la percepción de la realidad y los roles sociales (Castoriadis, 1997 & Taylor, 2003). En el campo educativo, los imaginarios sociales moldean tanto la autopercepción de las y los docentes como las formas en que la sociedad los categoriza, espera y legitima. Para las maestras de preescolar, este imaginario se vincula estrechamente con nociones de cuidado, dulzura, vocación, sacrificio y maternidad lo cual influye en su identidad profesional, su reconocimiento social y su posición institucional. La maestra Daniela narra con claridad cómo la representación social de “ser maestra de preescolar” está mediada por una carga simbólica específica: se espera que las maestras cuiden, abracen, calmen, “enamoren” a los niños del proceso educativo. Ella señala que:

Sí somos nosotras quienes brindamos el primer acercamiento [educativo], y eso es importante, por eso debemos hacer que los niños se enamoren de lo que hacemos (sic) (E1:9.b)

Esta afirmación expresa un mandato cultural más que una función pedagógica: se construye la idea de que el vínculo emocional, afectivo y de contención es inherente al trabajo docente femenino, y particularmente al de preescolar. Tal como lo plantean autores como Chartier (1992) y Moscovici (1979), el imaginario social funciona como matriz de sentido, que permite a los sujetos ubicarse dentro de un colectivo, aunque también puede operar como límite simbólico, al

restringir las posibilidades de redefinir la propia identidad fuera de los marcos impuestos. El imaginario social de las maestras de preescolar se entrelaza con elementos de orgullo identitario y de frustración. Por un lado, Daniela reconoce la importancia formativa del nivel que atiende, y se muestra consciente del impacto de su trabajo en el desarrollo integral de la infancia. Por otro lado, denuncia que este imaginario no se traduce en reconocimiento institucional: “tan somos invisibles que este ciclo escolar no nos llegó absolutamente ningún recurso adicional (remarca por segunda vez en la entrevista biográfica-narrativa) (sic) (E1:9.c)

Esta disonancia entre la valoración simbólica (como “las que enseñan a amar la escuela”) y la precarización institucional (sin insumos, sin subdirección académica, y sin recursos adicionales) genera un proceso de desidentificación parcial. Tal como lo sugiere Dubet (2006), cuando los sujetos constatan la distancia entre el discurso legitimador y las condiciones reales de trabajo, emerge una crisis identitaria que puede derivar en malestar docente o en estrategias de resignificación. Dentro del imaginario social, la figura de la maestra también está mediada por elementos no pedagógicos, como la apariencia, el lenguaje corporal y el tono emocional de la voz. La Mtra. Daniela menciona que en su experiencia docente se exige cierto tipo de presentación:

Tienes que verte bien, no podías traer los tenis mugrosos... Hay códigos de presentación con mujeres que somos (sic) (E1:10.a)

Esta exigencia de performar una feminidad controlada y “agradable” se traslada al ámbito escolar, donde las maestras deben ser firmes, pero no agresivas, dulces, pero no débiles, maternales pero no autoritarias. Estas exigencias forman parte de lo que Bourdieu (1998) denomina *habitus* de género: disposiciones socialmente construidas que regulan no sólo qué se enseña, sino cómo se enseña y desde qué corporalidad. De este modo, el cuerpo de la maestra se convierte en parte del capital simbólico que refuerza o debilita su autoridad frente a otros actores del sistema.

La maestra Daniela también problematiza el imaginario de la niñez ideal al describir las condiciones de pobreza extrema de muchas de sus alumnas y alumnos. “¿Cómo quieres que lo bañen si les llega el agua cada cuatro días?” (sic) (E1:11.a), comenta ante los señalamientos de algunas docentes. Aquí el imaginario de la “buena madre” o del “niño limpio y educado” colisiona con la realidad de los contextos populares en los que ella trabaja, lo que desestabiliza las representaciones idealizadas que circulan tanto en el discurso institucional como en el social.

En este sentido, el imaginario social actúa como dispositivo de control simbólico, que reproduce estigmas sobre las comunidades vulnerables, y que responsabiliza a las maestras de lograr metas imposibles sin considerar las condiciones estructurales (Cfr, Segato, 2007:39). La docente se ve atrapada entre cumplir con las expectativas institucionales y responder éticamente al contexto real de sus estudiantes.

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

En la configuración de la identidad profesional docente, los imaginarios sociales juegan un papel fundamental como marcos simbólicos que delimitan lo pensable, lo decible y lo valorado respecto al quehacer educativo. Cornelius Castoriadis (1975) define el imaginario social como el conjunto de significaciones que orientan la vida colectiva y dotan de sentido a las instituciones. En este marco, el imaginario social opera como un dispositivo que organiza las identificaciones profesionales, al tiempo que instituye jerarquías, estereotipos y expectativas de género.

El testimonio de la Mtra. Alma permite explorar cómo estos imaginarios impactan de manera específica a las maestras de educación preescolar, quienes han sido históricamente asociadas con una serie de atributos que, lejos de enaltecer su labor, la reducen a funciones afectivas, asistenciales o intuitivas. En palabras de Alma, la maestra de preescolar es vista como “la bonita, la tierna, la que cuida niños” (sic) (E2:12:a) lo cual constituye un imaginario profundamente normativo que limita la posibilidad de reconocimiento profesional. En diversos momentos de su relato, Alma denuncia el lugar subalterno que ocupa el nivel preescolar dentro del sistema educativo nacional. “Nos miran como las menos del sistema, así te lo digo muy en concreto” (sic) (E2:12:b). Esta afirmación refleja una jerarquización institucional de los niveles educativos, donde el preescolar aparece como el eslabón débil, poco exigente, carente de contenido y asociado al juego sin propósito.

El estigma no solo proviene de la sociedad en general, sino también de los propios colegas de otros niveles educativos, como la primaria o la secundaria. Alma relata que incluso en espacios de posgrado, algunos compañeros cuestionan su presencia con comentarios como: “¿tú qué les enseñarías a las maestras, plastilina 3 o crayón 2?”(sic) (E2:13.a). Estos enunciados no son meras bromas, sino manifestaciones concretas de un imaginario que asocia el nivel preescolar con la infancia, la maternidad, la inocencia, la domesticidad y, por tanto, con lo femenino subordinado.

El imaginario social que recae sobre la maestra de preescolar tiene una estructura doblemente desvalorizante: se deslegitima el nivel educativo por considerarse no académico y se deslegitima a quien lo ejerce por su condición de mujer. Esta articulación reproduce lo que Segato (2013) denomina una “estructura patriarcal del sentido común”, en la que lo femenino es considerado menos racional, menos técnico y valioso.

Alma reconoce esta estructura cuando señala que, para muchas personas, ser maestra de preescolar “no es la educación de a de veras”(sic) (E2:13.b). Esta frase condensa la forma en que el imaginario social devalúa el aporte pedagógico de las educadoras, reduciéndolo a un rol de transición, de preparación afectiva para la educación “real” que comienza en la primaria. La persistencia de este imaginario tiene efectos concretos en la autoestima profesional, en las condiciones laborales y en las posibilidades de ascenso dentro del sistema. Alma lo expresa así: “dar el salto hacia otras concepciones es un reto” (sic) (E2:13.c), aludiendo a las barreras simbólicas que impiden el reconocimiento pleno de la labor docente en el nivel inicial.

A pesar de la fuerza de estos imaginarios, el relato de Alma también muestra intentos de reapropiación y resignificación simbólica. En lugar de rechazar la imagen de la educadora como figura cercana, sensible y empática, Alma busca dotarla de un contenido ético, profesional y crítico: “me parece que lo significativo en mi profesión es el Día de la Educadora [...] porque representa una identidad con sentido, aunque invisibilizada por la sociedad y el sistema educativo. Nos “identifican” pero no nos reconocen” (sic) (E2:13.c).

Este acto de resignificación convierte el imaginario en campo de disputa simbólica. Como señala Bourdieu (1998), los agentes sociales no están completamente determinados por los habitus; también pueden desarrollar formas de “resistencia simbólica” cuando son capaces de nombrar y cuestionar las estructuras que los oprimen. En este sentido, Alma no niega el imaginario que la envuelve, pero lo confronta desde su práctica reflexiva, su formación académica y su compromiso con una educación crítica.

Asimismo, la agencia de Alma se manifiesta en su capacidad de generar nuevas identificaciones profesionales para sus estudiantes. Relata cómo, desde su rol como formadora, cuestiona los discursos de auto desvalorización y promueve una visión digna y fundamentada del papel de la educadora de preescolar. Esta intervención pedagógica puede leerse como una forma de “contra imaginario” (Cfr, Martínez, 2011:39), es decir, como la construcción de nuevas narrativas identitarias que desafían los estereotipos y abren posibilidades de reconocimiento.

4. La pesada lápida de las representaciones sociales, los arquetipos y los estereotipos: “Las madres públicas” o “las niñeras tituladas”.

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

Los arquetipos, las representaciones sociales y los estereotipos son estructuras simbólicas fundamentales en la construcción de identidades colectivas e individuales. Funcionan como marcos cognitivos y culturales que permiten clasificar, anticipar y regular las prácticas sociales (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). En el caso de las maestras de preescolar, estos dispositivos se manifiestan de manera intensa, encarnando expectativas contradictorias: dulzura y firmeza, vocación y sacrificio, autoridad y ternura, expectativas muy similares a las que ejerce la figura materna en los procesos de socialización de los infantes. Es pues en este punto que se advierte el traslado de la discriminación de género que se desliza del ámbito privado de casa al ámbito público de la escuela.

La narrativa de la Mtra. Daniela permite identificar cómo estas formas simbólicas operan en la vida profesional de las docentes, condicionando no sólo la manera en que son vistas por la sociedad, sino también cómo se ven a sí mismas -desde el proceso de objetivación- y cómo son tratadas dentro de las instituciones. Uno de los arquetipos más persistentes en el imaginario educativo es el de la “maestra-madre”: una figura que cuida, comprende, protege y forma afectivamente a los niños. Daniela alude indirectamente a este modelo al describir cómo, en sus inicios como docente, se sentía insegura de trabajar con niños pequeños, a pesar de considerarse “niñera”, pues comprendía que “no es lo mismo allá ser la autoridad dentro del salón y tener que guiarlos” (sic) (E1:11.b)

Este arquetipo, que tiene raíces en la noción esencialista de la naturaleza maternal y en la división sexual del trabajo y es reforzado por discursos institucionales que asocian a la docencia con el “amor por los niños” desplazando la dimensión técnica y pedagógica de la profesión. El resultado es una invisibilización sistemática de la formación académica, la profesionalización y las capacidades intelectuales de las docentes, a favor de atributos emocionales y naturales, es decir, se reconoce una presencia negada y sistemáticamente deslegitimada por un importante y constante ejercicio de infantilización.

Las representaciones sociales, entendidas como “una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida con una orientación práctica” (Jodelet, 1986:167), aparecen de manera constante en el relato de la Mtra. Daniela. Uno de los más recurrentes relatos es la idea de que “en preescolar no se enseña nada” (sic) (E1:11.c). Esta imagen, sostenida incluso por colegas de otros niveles, revela una jerarquía interna en el sistema educativo que relega al preescolar a una función de cuidado básico, sin valor académico.

Asimismo, la representación de la “maestra sacrificada” —aquella que debe dar más allá de su horario, asumir tareas sin remuneración, cuidar con esmero a los niños— se reproduce tanto en las expectativas institucionales como en la auto exigencia profesional. Daniela ejemplifica este modelo cuando acepta tareas de coordinación pedagógica sin respaldo económico o cuando es “la subdirectora, pero sólo de hecho, no de nómina” (sic) (E1:12.a)

Los estereotipos, como imágenes simplificadas y compartidas que definen atributos rígidos para ciertos grupos (Cfr, Tajfel, 1981:160), también afectan profundamente a las maestras. Daniela refiere cómo, en espacios sindicales y directivos, muchas veces se le ha subestimado por su apariencia o se le ha considerado “que estaba ahí por tener una linda cara y no porque piensa” (sic) (E1:13.a). Este tipo de estereotipo ratifica la asociación entre feminidad y frivolidad, invisibilizando la trayectoria, el esfuerzo y las competencias profesionales en un claro ejemplo de discriminación de género en el espacio profesional.

Además, se observa un doble estándar: mientras los hombres que acceden a cargos en el preescolar son vistos como excepcionales y competentes, las mujeres deben demostrar constantemente su valía, enfrentando la sospecha de favoritismo o de debilidad emocional. Este fenómeno es ampliamente documentado por estudios sobre género en el trabajo docente (Aguirre, 2011; Díaz Barriga, 2013).

La Mtra. Daniela no sólo reproduce estos arquetipos y representaciones: también los cuestiona, resignifica y negocia. Al asumir que “no es lo mismo ser la niñera que ser la autoridad”, o al enfrentarse a directivas que intentan imponer modos de liderazgo “suaves” (sic) (E1:14.b), ella despliega formas de resistencia simbólica que desafían los roles tradicionales (Cfr, Butler, 2002:54). La autoridad, para Daniela, no debe estar desligada de la firmeza, del conocimiento ni del derecho a decidir. Daniela construye una identidad híbrida: madre y profesional, líder y subordinada, crítica del sistema y usuaria del mismo. Esta identidad fragmentada representa una

forma de agencia cotidiana que no rompe con los marcos institucionales, pero que los redefine desde la práctica (Cfr, Scott, 1996:139).

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

Los arquetipos, representaciones sociales y estereotipos de género son categorías fundamentales para comprender cómo se construye y transmite el sentido común sobre las profesiones feminizadas, en especial en el ámbito educativo. En tanto dispositivos cognitivos y simbólicos, estos elementos constituyen una memoria colectiva filogenética (Cfr, Jung, 1968; Moscovici, 1984) que orienta las prácticas sociales, moldea los cuerpos y delimita las identidades posibles para las mujeres en contextos profesionales.

La docencia en nivel preescolar, al estar fuertemente feminizada y asociada al cuidado infantil, ha sido históricamente atravesada por representaciones que refuerzan un rol subordinado, infantilizado y maternalizado de las maestras. La narrativa de la Mtra. Alma permite identificar cómo estas representaciones operan tanto en el imaginario institucional como en las interacciones cotidianas, y cómo son resistidas o resignificadas por quienes las encarnan. El análisis revela que estas construcciones no son meras opiniones individuales, sino expresiones de un sistema simbólico profundamente arraigado en la cultura magisterial. Uno de los elementos más llamativos del testimonio de Alma es la referencia al antiguo criterio de selección estética en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños:

Históricamente se dice que [...] el perfil de ingreso sí tenía que aproximarse al estereotipo de belleza (sic) (E2:14.a)

Esta afirmación alude a una práctica institucional discriminatoria que privilegiaba cuerpos normados —delgados, blancos, jóvenes, “bonitos”— como parte del perfil de la educadora ideal. Desde la teoría de los arquetipos de Jung (1968), este patrón responde a una imagen colectiva que remite a la figura de la madre joven, protectora y estéticamente agradable, internalizada en el imaginario cultural como símbolo de afecto y ternura. Este arquetipo se convierte en un patrón normativo que, aún sin ser explícitamente institucionalizado hoy, sigue ejerciendo presión sobre las futuras maestras, condicionando su sentido de pertenencia y su autoestima profesional.

La propia Alma reconoce que, de mantenerse dicho criterio, no habría sido aceptada en la institución: “si no, ni siquiera estaría aquí” . Esta frase revela el carácter excluyente y racista de los dispositivos estéticos institucionales, que operan como filtros simbólicos en la configuración de la identidad docente. Las representaciones sociales, entendidas como formas compartidas de interpretar la realidad (Cfr, Moscovici, 1984:79), configuran en este caso un “deber ser” profesional asociado al género femenino. En el relato de Alma se reiteran las imágenes tradicionales de la maestra de preescolar: cariñosa, paciente, dócil, entregada. Estas representaciones son internalizadas desde la formación inicial y reforzadas en el ejercicio docente.

Alma menciona que en las prácticas escolares todavía se espera que la educadora sea “una imagen bonita para el niño”(sic) (E2:14.b), lo cual refuerza una representación sexualizada y estetizada del rol docente. Esta visión reduce el trabajo pedagógico a una función afectiva y visual, desvalorizando el saber pedagógico, la intervención crítica y la profesionalidad.

Desde una perspectiva crítica, estas representaciones funcionan como mecanismos de sujeción simbólica (Cfr, Butler, 2002:51), que producen identidades femeninas adaptadas a las exigencias de una pedagogía maternalizada. Las educadoras deben parecer felices, dulces y complacientes, aun cuando su labor implique decisiones complejas, relaciones conflictivas y exigencias formativas rigurosas.

A diferencia de los arquetipos y las representaciones, los estereotipos funcionan como dispositivos de control social más rígidos y reduccionistas. En la narrativa de Alma se identifican varios estereotipos asociados a las maestras de preescolar: “las que suenan mocos”, “las niñeras tituladas”, “las que cuidan niños mientras los papás trabajan” (sic) (E2:14.b). Estas imágenes reflejan una infantilización de la profesión y una deslegitimación del saber docente.

Como lo plantean Tajfel y Turner (1986:329), los estereotipos no sólo simplifican, sino que jerarquizan, construyendo fronteras simbólicas entre grupos sociales. En este caso, el estereotipo contribuye a colocar a las educadoras de preescolar en el último peldaño de la jerarquía educativa, por debajo de los maestros de primaria, secundaria o niveles superiores. Alma denuncia esta jerarquización cuando relata el asombro de un académico en el doctorado que cursa que con asombro le dijo: “la verdad, nunca me imaginé que fueras educadora” (sic) (E2:15.a).

Este tipo de declaraciones refuerzan lo que Pierre Bourdieu (1998) denomina “violencia simbólica”: la imposición de una visión deslegitimadora del otro, naturalizada por el propio campo educativo. El estereotipo actúa aquí como un mecanismo de exclusión epistémica, que invisibiliza

las competencias intelectuales y las trayectorias académicas de las maestras de preescolar. Sin embargo, el testimonio de Alma también da cuenta de una conciencia crítica frente a estos dispositivos. Ella interpela los estereotipos desde la experiencia, la argumentación y la formación académica. Se asume como “una docente con pensamiento crítico que le permite discernir, proponer, argumentar” (sic) (E2:16.b) y se resiste a los discursos que la reducen a una figura afectiva o anecdótica.

Esta posición puede entenderse como un acto de deconstrucción simbólica (Butler, 2002), en el que la educadora desafía las normas de género que regulan su identidad profesional. En lugar de reproducir el estereotipo, lo desmantela, lo problematiza y construye nuevas formas de ser educadora desde la ética, el conocimiento y el compromiso social.

5. El peso de los arquetipos y los estereotipos: la maternidad como una institución normativa.

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

La concepción de que las mujeres poseen una supuesta “naturaleza maternal” es uno de los pilares ideológicos que justifican la feminización de ciertas profesiones, especialmente aquellas vinculadas al cuidado y a la educación de la infancia. Esta idea, profundamente arraigada en el imaginario social, legitima la división sexual del trabajo y perpetúa una visión esencialista del género, en la que lo femenino se asocia a la entrega, la dulzura, la contención emocional y el sacrificio (Lagarde, 1996 & Lamas, 1996).

En el ámbito del nivel preescolar, estas nociones adquieren fuerza normativa y estructural. La experiencia de la Mtra. Daniela permite observar cómo este discurso condiciona las trayectorias laborales, las expectativas institucionales y las formas de ejercer la docencia. La Mtra. Daniela afirma de manera categórica que nunca soñó con ser maestra, ni siquiera jugaba a serlo de niña. Su incorporación a la docencia no fue resultado de una vocación temprana, sino de una serie de circunstancias laborales y educativas que la llevaron al aula casi por azar: “yo no quería ser maestra... llegué al CENDI y de repente ya estaba en la UPN” (sic) (E1:15.a). A pesar de ello, su ingreso fue acompañado de una fuerte presión institucional para desempeñar un rol ligado al afecto, la cercanía emocional y la protección de la niñez.

Este tránsito forzado al rol de educadora refleja cómo la profesión se convierte en una “extensión natural” de la maternidad, según los mandatos de género. Las instituciones esperan que

las maestras encarnen una ética del cuidado, entendida no como competencia profesional, sino como rasgo innato de su condición femenina. Tal como lo advierte Joan Tronto (1993), esta “naturalización” del cuidado invisibiliza el trabajo, devalúa sus saberes y obstaculiza su profesionalización. El preescolar es uno de los niveles educativos más feminizados en México, tanto en términos de ocupación como de representaciones simbólicas. Esta feminización tiene consecuencias directas en las condiciones laborales, los procesos de toma de decisiones y el reconocimiento institucional. La Mtra. Daniela ilustra este fenómeno al señalar que, aunque realiza funciones directivas y pedagógicas complejas, su nombramiento no es reconocido formalmente: “yo era subdirectora, pero sin nombramiento, sin sueldo, sin poder real” (sic) (E1:15.b)

Diversos estudios han documentado que los niveles altamente feminizados, como el preescolar, tienden a recibir menos recursos, menor atención política y peores condiciones laborales en comparación con otros niveles educativos (Cfr, Díaz Barriga, 2013). Esta discriminación estructural se reproduce incluso al interior del magisterio, donde las docentes de preescolar son consideradas como “menos capaces” que sus pares de primaria o secundaria.

Uno de los puntos más significativos del relato de Daniela es la forma en que se entrecruzan su maternidad biológica con las expectativas maternas del sistema educativo. La docente narra cómo debió conciliar el trabajo en doble turno, la atención a sus hijos y las funciones administrativas, todo bajo un discurso que normaliza la entrega total

Quando ya veía todo perdido, me armé de valor... y le pedí a mi jefe trabajar media jornada virtual y media presencial, porque necesitaba estar para mis hijos. (sic) (E1:15.c)

Este cruce entre maternidad real y maternidad simbólica genera una sobrecarga emocional, física y subjetiva que no es reconocida ni remunerada. Tal como sostiene Marcela Lagarde (2005), la maternidad es convertida en una institución social que captura a las mujeres en múltiples dispositivos de entrega, sin garantizarles autonomía, descanso o equidad. A pesar de encarnar parcialmente el arquetipo de la maestra-madre, la Mtra. Daniela también lo confronta. Su testimonio contiene elementos de disenso, al expresar agotamiento, frustración y resistencia ante las exigencias afectivas impuestas por el sistema. Se reconoce como “profundamente comprometida con sus estudiantes”, pero también exige profesionalización, reconocimiento y límites.

Desde el pensamiento feminista, esta toma de distancia representa un ejercicio de agencia y conciencia frente a los mandatos de género. Autoras como Martha Nussbaum (2006) y Nancy Fraser (1997) han insistido en la necesidad de despatriarcalizar las profesiones del cuidado, dotándolas de condiciones justas, reconocimiento profesional y redistribución equitativa de responsabilidades.

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

La asociación entre docencia y maternidad es una de las construcciones culturales más persistentes en torno al trabajo educativo femenino, especialmente en el nivel preescolar. Desde el discurso pedagógico del siglo XIX hasta las representaciones contemporáneas en los medios y las políticas públicas, se consolida un imaginario que concibe a las educadoras como “madres escolares”, es decir, como mujeres cuya labor consiste en cuidar, proteger y amar a la infancia desde una supuesta vocación natural.

Esta concepción esencialista, que ubica a la mujer como naturalmente dotada para la enseñanza de los más pequeños, legitima la feminización casi exclusiva del nivel preescolar y contribuye a la desprofesionalización simbólica de su labor. El testimonio de la Mtra. Alma permite analizar cómo opera este discurso en su trayectoria, y cómo se activa su resistencia epistémica frente a esa naturalización.

En diversas partes de su relato, Alma se distancia de la idea de que su rol como educadora esté ligado a una supuesta “naturaleza” maternal. Reconoce la existencia del estereotipo, pero lo desmonta desde su experiencia: “yo me he dado cuenta que hay un prejuicio: que porque eres mujer tienes que ser maternal, y no es así” (sic) (E2:16.c). Esta afirmación rompe con una de las premisas ideológicas más arraigadas del pensamiento pedagógico tradicional, en donde la función de la mujer como madre se traslada sin mediaciones al rol de maestra.

En este sentido, Alma confronta el mandato de género que, como advierte Adrienne Rich (1977), convierte la maternidad en una institución normativa, más que en una experiencia libremente elegida. Al no asumir la maternidad biológica como parte de su proyecto de vida, Alma reivindica el derecho a ejercer su identidad profesional al margen de las exigencias afectivas y reproductivas impuestas por el entorno.

Su testimonio revela que esta decisión es cuestionada y malinterpretada, incluso en contextos académicos o entre colegas, lo que indica la vigencia del mandato maternal como norma

cultural tácita. Como señala Scott (1996), el género opera como una forma primaria de significar el mundo y estructurar las relaciones de poder; en este caso, el género determina lo que se espera de una educadora, bajo el supuesto de que la maternidad es condición para comprender o atender a la niñez. El nivel preescolar es, sin duda, el más feminizado del sistema educativo mexicano. Esta concentración de mujeres no responde únicamente a una cuestión de preferencia laboral, sino a una estructura que asigna a las mujeres el cuidado de los primeros años escolares, mientras reserva a los hombres los niveles de mayor prestigio, contenido académico y posibilidad de ascenso.

La Mtra. Alma identifica esta feminización como un fenómeno estructural, naturalizado incluso por las propias docentes: “nosotras también, de pronto como educadoras, creemos que así es y que así debe ser”(sic)(E2:17.a). Esta afirmación da cuenta de la internalización del lugar subordinado asignado a las mujeres en el campo educativo, fenómeno que Bourdieu (1998) denominó “violencia simbólica”: una dominación que se ejerce de manera invisible y es consentida por quienes la padecen.

A través de esta lógica, el preescolar se convierte en un espacio de reproducción de la división sexual del trabajo, donde lo femenino se asocia al cuidado, la afectividad y la rutina, mientras lo masculino se vincula al saber, la autoridad y la innovación. La feminización, en este sentido, no sólo remite a una cuestión de cantidad, sino de calidad simbólica de la labor: se trata de un tipo de trabajo docente considerado “menor”, más cercano al hogar que a la academia.

Frente a esta narrativa dominante, la Mtra. Alma articula un discurso contra-hegemónico que separa claramente su identidad profesional de la figura maternal:

Yo no soy mamá, pero soy educadora. Y eso me permite ejercer una influencia ética, pedagógica y afectiva sin necesidad de maternidad. (sic) (E2:17.b).

Esta afirmación constituye una reapropiación del rol docente desde una lógica profesional, no naturalizada. Desde la perspectiva de Fraser (1997), lo que Alma realiza es una crítica transformadora de la injusticia de reconocimiento que pesa sobre las educadoras. Al reivindicar su papel como sujeta epistémica autónoma, formada y reflexiva, Alma configura el sentido de la profesión, desligándola de la afectividad impuesta y revalorizando el saber pedagógico como eje de la acción educativa.

Asimismo, en su rol como formadora de nuevas educadoras, Alma actúa como agente de cambio al desmontar las narrativas que vinculan docencia con maternidad. Invita a sus estudiantes a reconocerse como profesionales, capaces de intervenir en la realidad social desde su saber pedagógico y no solo desde su sensibilidad o instinto. Este posicionamiento pedagógico y político representa una forma de “disidencia simbólica” (Segato, 2013:34), en la medida en que quiebra la equivalencia entre género y función.

6. Infantilización. “Las niñas grandes “de la educación básica en México

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

El nivel preescolar en el sistema educativo mexicano representa un espacio profundamente contradictorio: es considerado estratégico en el desarrollo de las infancias, pero simultáneamente es desvalorizado y subestimado tanto institucional como socialmente. Este campo se convierte en un escenario donde se enfrentan dos fuerzas: por un lado, la agencia social de las maestras, que se manifiesta en su capacidad de incidir pedagógica, comunitaria y políticamente; por el otro, la infantilización simbólica que las reduce a figuras de acompañamiento afectivo, sin reconocimiento profesional ni autoridad pedagógica. La experiencia de la Mtra. Daniela revela con nitidez esta tensión estructural que atraviesa el trabajo docente en el nivel preescolar.

La agencia, entendida como la capacidad de actuar, decidir e influir en el entorno social (Cfr, Giddens, 1984:167), se expresa en la trayectoria de Daniela mediante su iniciativa para reorganizar escuelas, liderar proyectos pedagógicos, ejercer cargos de coordinación, subdirección y dirección, y participar activamente en el sindicato. Lejos de reproducir pasivamente el papel que el sistema le asigna, la Mtra. Daniela construye rutas de intervención desde el aula hasta el espacio político-institucional.

En su testimonio afirma que organizó equipos, implementó estrategias didácticas, coordinó zonas escolares e incluso generó redes de colaboración en contextos adversos: “yo era la que revisaba planeaciones, técnicos, insumos de zona... me iba con todo lo pedagógico”(sic) (E1:16.a). Estas prácticas reflejan un ejercicio cotidiano de agencia que desafía la visión reduccionista de la maestra como cuidadora pasiva.

Pese a su agencia activa, la Mtra. Daniela se enfrenta a la infantilización institucional: no se le reconoce el rol de autoridad, no se le asignan nombramientos formales y es tratada como un sujeto subalterno incluso cuando asume responsabilidades directivas. El hecho de que su trabajo sea desestimado por su escasa antigüedad, por sus vínculos personales o por su condición de mujer joven, da cuenta de un fenómeno de deslegitimación simbólica que es ampliamente denunciado por estudios feministas (Cfr, Esteban, 2006:51 & Scott, 1996:23).

La infantilización, en este sentido, no alude únicamente a trabajar con niños y niñas, sino a ser tratada como “menos adulta” en términos institucionales: sin autonomía plena, sin capacidad de decisión y con vigilancia constante. Este proceso se exagera en estructuras burocráticas donde los liderazgos femeninos son tolerados, pero no empoderados. En el testimonio de Daniela se observa una constante carga de exigencias contradictorias: se espera de ella entrega total, flexibilidad, iniciativa, pero no se le otorga estabilidad, remuneración acorde ni respaldo formal. Durante la pandemia, asumió simultáneamente funciones de subdirección, dirección y acompañamiento tecnológico sin reconocimiento oficial: “regresamos a presencial y me quitan la subdirección porque una compañera se fue a quejar... tenía diez años ahí y yo sólo uno”(sic) (E1:16.b)

Esta lógica meritocrática truncada —donde la experiencia no es validada si no se ajusta a criterios rígidos de antigüedad o lealtades— contribuye a la infantilización simbólica de las docentes, tratándolas como aprendices perpetuas, sin derecho a autonomía o innovación. La Mtra. Daniela describe al sistema preescolar público como un espacio de simulación institucional: “todo el mundo anda corriendo, todo el mundo anda simulando... aquí no enseña nadie” (sic) (E1:16.c). Esta crítica revela una percepción del preescolar como un nivel donde lo administrativo y lo burocrático pesan más que la pedagogía, y donde muchas prácticas se sostienen en la apariencia del cumplimiento.

Frente a ello, su agencia se manifiesta como resistencia. A pesar de la falta de respaldo, Daniela actúa estratégicamente para garantizar condiciones mínimas de aprendizaje y bienestar. Esta forma de resistencia cotidiana puede entenderse como un ejercicio de “micro-política docente” (Ball, 1987:23), en el que las maestras negocian, adaptan o subvierten los marcos normativos para responder a las necesidades reales de su contexto.

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

El nivel preescolar, históricamente considerado un “espacio menor” dentro del sistema educativo, representa un escenario clave para observar las tensiones entre la agencia profesional de las docentes y los dispositivos estructurales que infantilizan su labor. Esta infantilización no solo alude a la población atendida —niñas y niños de 3 a 5 años—, sino que se extiende simbólicamente a quienes imparten el nivel: las maestras de preescolar son, en el imaginario social, figuras blandas, tiernas, poco formadas, dedicadas al juego y al cuidado, más que a la enseñanza (Cfr, Palomar, 2010:27). El testimonio de la Mtra. Alma expone esta tensión con claridad. Por un lado, se reconoce como una agente social activa, con conciencia crítica y formación profesional; por otro, experimenta constantemente la desvalorización simbólica de su labor, tanto dentro del sistema educativo como en el entorno académico y social.

Alma relata múltiples situaciones en las que su condición de educadora de preescolar fue interpretada como signo de menor capacidad intelectual o profesional. Uno de los ejemplos más significativos ocurre en un espacio de posgrado, cuando un colega universitario se sorprende al conocer su nivel educativo: “¿tú eres educadora de preescolar?, ¡pero si tú articulas discursos, si tú haces investigación!” (sic) (E2:17.c). Esta exclamación revela cómo opera la infantilización simbólica del preescolar: se da por hecho que quienes trabajan en este nivel no producen conocimiento ni ejercen pensamiento crítico.

Este tipo de desautorización, aunque aparentemente anecdótico, constituye una forma de violencia epistémica (Cfr, Spivak, 2003:295), en la que se niega la legitimidad del saber producido por las mujeres en campos feminizados. En este sentido, la agencia de Alma no es reconocida desde el principio, sino que debe ser demostrada, defendida, justificada. Esto configura un escenario profesional desigual, en el que las educadoras deben realizar un esfuerzo constante para legitimar su práctica.

A pesar de estos obstáculos, Alma ejerce una forma de auto-agencia situada (Cfr, Emirbayer & Mische, 1998:26), que se manifiesta en su capacidad de actuar críticamente dentro de un marco estructural restrictivo. Desde su rol como docente, investigadora y formadora de nuevas educadoras, despliega acciones que buscan transformar el sentido común sobre el preescolar, resignificar su valor pedagógico y ampliar el horizonte profesional del gremio.

En su testimonio afirma: “ser profesional no es lo mismo que ser profesionista”, distinción que marca su apuesta por una ética profesional que trasciende el título o la certificación, y se construye en la práctica reflexiva, el compromiso ético y la formación permanente. Esta

concepción de la docencia como proyecto ético-político es una de las formas más claras en que Alma resiste la infantilización simbólica que pesa sobre su labor.

Asimismo, su noción de “inquietud intelectual” como rasgo deseable en las educadoras constituye un gesto contra-hegemónico: afirma la capacidad de pensar, argumentar y transformar como atributos del rol docente, en contraste con el estereotipo de la educadora obediente, emocional y pasiva. La narrativa de Alma permite conceptualizar el nivel preescolar como un campo de disputa simbólica, donde coexisten múltiples sentidos sobre lo que significa ser educadora. Por un lado, persisten representaciones tradicionalistas que lo conciben como un espacio de “cuidado maternal escolarizado” (Cfr, Palomar, 2010:32); por otro, emergen discursos profesionales que lo reivindican como etapa fundamental para el desarrollo integral, la alfabetización emocional, el pensamiento crítico y la justicia social.

Esta disputa no es sólo simbólica, sino también política. En sus palabras: “hay que darle otro significado a la práctica docente, porque la palabra maestra de preescolar sigue siendo subvalorada” (sic) (E2:17.b). Este acto de nombrar y resignificar es una forma de ejercer agencia simbólica: al cambiar los significados, se abren posibilidades para nuevas prácticas, nuevas identidades y nuevas formas de reconocimiento. Al situar su trabajo dentro de un horizonte ético y epistemológico más amplio, Alma contribuye a transformar el campo mismo, convirtiéndolo en un espacio de disputa política por el sentido del saber pedagógico, el lugar del afecto y la profesionalización del cuidado.

7. La discriminación de género. El traslado del rol "tradicional" de "ser mujer" al rol profesional de "ser educadora"

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

La división sexual del trabajo en el sistema educativo no solo delimita quién hace qué, sino también el valor social y económico que se asigna a cada función según el género de quien la desempeña.

Esta división no es únicamente horizontal —concentrando a las mujeres en ciertos niveles como el preescolar— sino también vertical, restringiendo su acceso a posiciones de poder y toma de decisiones (Cfr, Connell, 1987:61 & Paredes, 2015:9).

El testimonio de la Mtra. Daniela visibiliza cómo esta estructura discriminatoria no sólo se manifiesta en la distribución del trabajo, sino en las percepciones, prácticas institucionales y relaciones de poder que configuran su experiencia profesional como docente y madre. La Mtra. Daniela señala con claridad que no eligió ser maestra, sino que fue “colocada” en el ámbito educativo por circunstancias laborales. Su rápida incorporación al CENDI —donde el perfil mayoritario es femenino— fue interpretada como “lógica” debido a su condición de mujer joven, vinculada simbólicamente con el cuidado y la maternidad: “llegué sin querer y ya me estaban diciendo que firmara para entrar a la UPN” (sic) (E1:17.b).

Este fenómeno, común en sectores feminizados, refleja una asignación naturalizada de roles que se perpetúa mediante discursos institucionales que invisibilizan el carácter profesional y técnico del trabajo educativo (Duschatzky & Birgin, 2001). La docencia preescolar se configura así como una “extensión del hogar”, y no como un campo profesional especializado, lo que justifica su menor remuneración y reconocimiento. A lo largo de su carrera, la Mtra. Daniela asumió múltiples funciones administrativas y de liderazgo sin ser reconocida formalmente ni en salario ni en autoridad. Esta falta de reconocimiento revela una brecha vertical de género, en la que las mujeres sostienen operativamente muchas estructuras escolares sin acceder a cargos formales de poder.

La discriminación de género en el nivel preescolar no siempre es abierta; frecuentemente opera como violencia simbólica, es decir, como formas sutiles de exclusión, deslegitimación y desvalorización, interiorizadas incluso por las propias docentes (Bourdieu, 1999). Daniela describe cómo, en espacios sindicales o institucionales, su presencia fue interpretada como fruto del favoritismo o la estética personal: “algunos maestros creen que una está ahí por tener una linda cara y no por pensar” (sic) (E1:17.c).

Este tipo de estigmatización afecta no solo la autoestima profesional, sino también las posibilidades reales de ascenso, influencia o toma de decisiones. Incluso cuando las docentes demuestran capacidad técnica y liderazgo, son constantemente sometidas al escrutinio de su apariencia, su maternidad, o su forma de hablar. La Mtra. Daniela pone en evidencia cómo la discriminación de género está normalizada en las estructuras institucionales. Menciona que en su

centro escolar no se recibe el mismo presupuesto que los niveles de primaria, que las becas son menores para las niñas y niños de preescolar, y que muchas de las tareas técnicas las realizan maestras que no reciben compensaciones por ello: “nos siguen pagando como docentes frente a grupo, aunque hagamos el trabajo de dirección o coordinación” (sic) (E1:18.a).

Esto confirma lo señalado por diversos estudios de género y educación: la feminización de ciertos niveles educativos no conduce al empoderamiento femenino, sino a una precarización específica del trabajo docente, donde se espera más trabajo por menor retribución, bajo el supuesto de que las mujeres “lo hacen por amor” (Cfr, Rivera Garza, 2020:3).

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

La división sexual del trabajo en el sistema educativo mexicano reproduce, en forma estructural y simbólica, una jerarquización de funciones, saberes y espacios entre hombres y mujeres. Este fenómeno se manifiesta con especial fuerza en el nivel preescolar, donde la feminización casi absoluta de la planta docente convive con una persistente desvalorización institucional. La discriminación de género se expresa aquí no solo en la ausencia de varones, sino en la precarización simbólica del rol de las mujeres, en la invisibilización del saber pedagógico y en la naturalización de su lugar subordinado dentro del sistema.

La narrativa de la Mtra. Alma permite desentrañar estas lógicas discriminatorias a través de su experiencia profesional, su formación crítica y sus confrontaciones cotidianas con las estructuras de género que modelan la docencia. Desde la perspectiva de Alma, el nivel preescolar no solo ha sido feminizado, sino también domesticado. Las educadoras son percibidas como “niñeras profesionales”, cuidadoras con conocimientos limitados, proveedoras de afecto y seguridad emocional, más que como especialistas en desarrollo infantil o mediadoras pedagógicas. Esta visión, que Alma describe como “una imagen tierna, pero que desdibuja lo profesional”(sic) (E2:17.b), es expresión de una discriminación estructural que reduce el valor del trabajo educativo femenino.

Esta forma de discriminación se vincula directamente con lo que Joan Scott (1996) describe como la función normativa del género: una organización simbólica que define lo que es propio de las mujeres y lo que no lo es. En este sentido, enseñar a los más pequeños se percibe como una

extensión del trabajo doméstico, y por tanto, como una actividad no reconocida ni suficientemente remunerada, ni tampoco prestigiosa. Como lo plantea Almudena Hernando (2012), la historia de la subordinación femenina está marcada por la exclusión de las mujeres del mundo del conocimiento. La labor de las maestras de preescolar —aun cuando implique saberes complejos sobre desarrollo cognitivo, afectividad, lenguaje, motricidad, ciudadanía— es excluida del campo epistémico legítimo, por su asociación con lo femenino y lo afectivo.

Otro elemento central que emerge en el relato de Alma es la reproducción de jerarquías verticales dentro del sistema educativo, donde los hombres, a pesar de ser minoría en el nivel básico, acceden con mayor frecuencia a puestos de dirección, supervisión o asesoría técnica. Ella observa que “hay una lógica muy vertical donde los hombres sí pueden entrar a niveles jerárquicos con mayor facilidad” (sic) (E2:17.c), mientras que las mujeres permanecen en la base del sistema, incluso cuando cuentan con más experiencia o formación.

Esta dinámica reproduce lo que Bourdieu (1998) llama “la dominación masculina”, es decir, una estructura de poder simbólicamente naturalizada que otorga autoridad a los varones por el solo hecho de serlo, mientras exige a las mujeres una demostración constante de competencia para alcanzar el mismo reconocimiento. En el campo educativo, esta dominación se traduce en la distribución desigual del prestigio profesional, del salario simbólico y del acceso al poder institucional. La discriminación de género se manifiesta así en un doble plano: por un lado, en la desvalorización del preescolar como espacio “femenino” e “infantil”; por otro, en la exclusión de las mujeres de los espacios de toma de decisiones dentro del mismo sistema educativo que ellas sostienen.

En su testimonio, Alma también denuncia la ausencia de políticas institucionales que reconozcan las condiciones específicas del trabajo en preescolar. Señala que muchas veces no se consideran las particularidades del nivel en las reformas, los programas, las evaluaciones o las capacitaciones: “las condiciones laborales son homogéneas, pero las realidades no lo son” (sic) (E2:18.a). Esta omisión opera como una forma de exclusión simbólica, en tanto que invisibiliza las demandas, saberes y desafíos de las educadoras.

Desde la perspectiva de Nancy Fraser (2008), esta forma de exclusión puede leerse como una injusticia de representación: los sujetos no son solo oprimidos por la distribución desigual de recursos, sino también por su no reconocimiento como interlocutores válidos en la esfera pública. En este caso, las maestras de preescolar son excluidas del debate educativo, de la formulación de

políticas y de los espacios de toma de decisiones, pese a ser el primer eslabón en la cadena de escolarización. La discriminación, entonces, no es explícita ni frontal, sino estructural, silenciosa y naturalizada. Se manifiesta en las ausencias: en los discursos que no las nombran, en los planes que no las contemplan, en los liderazgos que no las representan.

Frente a esta estructura discriminatoria, Alma despliega una narrativa de resistencia basada en la toma de palabra y la profesionalización del rol. Su trayectoria —que incluye una licenciatura, una maestría y estudios de doctorado— es un testimonio de lucha por el reconocimiento, en un sistema que constantemente la obliga a justificar su legitimidad profesional. Su participación en espacios académicos, su trabajo como formadora de docentes y su discurso ético sobre la práctica permiten construir una identidad contra-hegemónica, que desafía la división sexual del trabajo y la desvalorización de su campo profesional. Como ella misma señala: “soy docente, sí, pero también soy investigadora, soy crítica, soy ética” (sic) (E2:18.b).

8. La insoportable levedad de ser. El verdadero rostro de la invisibilización profesional: La “presencia negada y sistemáticamente deslegitimada”

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

La teoría de la interseccionalidad, formulada por Kimberlé Crenshaw (1991), propone que las experiencias de discriminación no pueden entenderse de manera aislada, sino que se entrecruzan múltiples ejes de opresión —como género, clase, edad, maternidad, etnicidad y posición laboral— generando formas específicas de subordinación. En el caso de las maestras de educación preescolar, estos cruces estructurales configuran una invisibilización compleja: son mujeres, madres, trabajadoras del sector público, educadoras de la infancia y, muchas veces, líderes no reconocidas formalmente.

El testimonio de la Mtra. Daniela permite observar con claridad cómo esta intersección de factores produce un ocultamiento sistemático de su labor, una falta de reconocimiento simbólico y una precarización estructural. Daniela denuncia que, a pesar de asumir múltiples tareas de responsabilidad —planeación pedagógica, supervisión, gestión institucional—, su trabajo no es registrado ni remunerado de acuerdo con sus funciones reales: “yo trabajaba como subdirectora,

pero no tenía el nombramiento ni el sueldo”(sic) (E1:18.a). Esta situación no es excepcional, sino parte de un patrón general en el nivel preescolar, donde muchas docentes asumen funciones técnicas y administrativas sin reconocimiento formal.

Esta invisibilización se relaciona directamente con el género y el nivel educativo: la labor de las mujeres en espacios altamente feminizados tiende a naturalizarse como extensión de la vocación o el deber, y no como trabajo profesional remunerado. Tal como argumentan Hooks (2000) y Fraser (1997), el trabajo de cuidado —incluido el educativo— es socialmente desvalorizado cuando es realizado por mujeres pobres o racializadas, o cuando se inscribe en contextos escolares de escasos recursos.

La experiencia de Daniela también da cuenta de cómo la maternidad, más allá de ser un hecho biológico, opera como categoría estructurante de exclusión. Como madre trabajadora, ha debido negociar constantemente sus tiempos, sus turnos y su presencia en el hogar, todo mientras sostiene responsabilidades institucionales. Cuando solicita una adecuación de horario durante la pandemia para atender a su hijo, la respuesta institucional es ambigua: se le permite, pero se le retira posteriormente algún beneficio, bajo el argumento de “no tener suficiente antigüedad” (sic) (E1:18.b). Esta dinámica revela cómo las políticas institucionales no consideran las necesidades reales de las docentes-madres, y cómo la maternidad se convierte en un criterio informal de exclusión. Según el análisis de Lagarde (1996), las mujeres que son madres y trabajadoras viven un “cautiverio moderno” en el que deben responder simultáneamente a dos sistemas de exigencias que rara vez son compatibles.

La interseccionalidad también se manifiesta en la esfera sindical, donde Daniela es vista como “la suplente” a pesar de tener experiencia en la organización: “soy la que coordina todo, pero no tengo el cargo titular” (sic) (E1:18.c). Esta situación ejemplifica cómo el género, combinado con la juventud, la maternidad y la ausencia de redes masculinas de poder, limita el acceso de las mujeres a la representación política plena en el sindicato.

Tal como ha señalado Celia Amorós (2000), la desigualdad no se manifiesta únicamente en la exclusión abierta, sino también en las formas sutiles de no nombrar, no promover, no validar y no incluir. Las mujeres pueden estar presentes en las estructuras sindicales, pero sin poder real, como figuras decorativas o funcionales.

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

La invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar no puede ser comprendida únicamente desde el prisma del género, sino que debe ser analizada desde una perspectiva interseccional que considere cómo se entrecruzan múltiples dimensiones de desigualdad —género, clase, edad, nivel educativo, estatus institucional— en la configuración del trabajo docente y en los modos de reconocimiento o exclusión dentro del sistema educativo (Cfr, Crenshaw, 1991:173 & Collins, 2000:48).

En este sentido, la narrativa de la Mtra. Alma ofrece un testimonio valioso para comprender cómo estos vectores de desigualdad operan simultáneamente, produciendo una invisibilidad estructural y simbólica que afecta a las educadoras de preescolar, aun cuando desempeñan funciones sustantivas en la formación infantil, la gestión escolar y la construcción de comunidad educativa. Uno de los núcleos de sentido más reiterados en el testimonio de Alma es la invisibilidad de su práctica dentro de la cultura institucional. Ella afirma que, en muchos espacios de toma de decisiones, “las educadoras no estamos representadas ni mencionadas” (sic) (E2:18.c), lo que refleja una omisión sistemática de su voz, saber y perspectiva en el diseño de políticas educativas, programas de formación y reformas curriculares.

Esta forma de invisibilidad epistémica (Fricker, 2007) no solo implica no ser escuchadas, sino ser consideradas como irrelevantes para el debate pedagógico y académico. A pesar de que las educadoras de preescolar poseen un conocimiento situado, experiencial y profesional sobre las infancias, este saber no es reconocido como válido en los espacios de autoridad epistémica. Como lo señala Foucault (2008), los discursos dominantes definen qué saberes cuentan y quiénes tienen derecho a enunciarlos. El testimonio de Alma da cuenta de esta exclusión cuando relata que, al participar en espacios universitarios o académicos, suele ser interpelada desde la sospecha o el asombro. Esto sintetiza el lugar subordinado que se asigna a su profesión, aun cuando ella cuente con formación avanzada, habilidades analíticas y experiencia docente.

La interseccionalidad también se manifiesta en la forma en que el sistema educativo jerarquiza los niveles escolares. El preescolar es percibido como el “escalón más bajo” en términos de complejidad curricular, exigencia académica y prestigio profesional. Esta percepción no responde únicamente al nivel educativo, sino a una lógica de clase que asocia lo “inferior” a lo popular, a lo femenino y a lo asistencial (Apple, 2002:61).

Alma alude a esta jerarquización cuando describe cómo en el imaginario institucional, “el preescolar no es una prioridad”(sic)(E2:19.a). Esta afirmación remite a una estructura que invisibiliza tanto el trabajo como las condiciones laborales de quienes lo ejercen. La mayoría de las educadoras de preescolar son mujeres de clase media-baja, egresadas de escuelas normales, con trayectorias profesionales ligadas a contextos sociales complejos. Esta posición social las coloca en una situación de triple subordinación: como mujeres, como trabajadoras de un nivel “inferior” y como profesionales con baja representación institucional.

Desde el enfoque de la interseccionalidad, esta triple subordinación no puede abordarse de manera aislada. Como señala Collins (2000), las opresiones se entrelazan y refuerzan mutuamente, generando formas específicas de invisibilidad y exclusión que afectan de manera particular a ciertos grupos sociales. En este caso, las maestras de preescolar enfrentan una marginalidad estructural que va más allá de la discriminación de género: se trata de una invisibilización integral que atraviesa todas las dimensiones de su identidad profesional.

Otro eje interseccional que emerge del relato de Alma es la relación entre edad, experiencia y reconocimiento. A pesar de tener una amplia trayectoria profesional, una formación posgraduada y un trabajo reconocido por sus estudiantes, Alma identifica que su lugar como docente sigue siendo cuestionado, especialmente por pertenecer a un nivel subvalorado. “Incluso cuando tienes experiencia, tienes que explicar por qué estás aquí” (sic)(E2:19.b), señala, aludiendo a la necesidad constante de justificar su presencia en espacios académicos o directivos.

Este fenómeno se agrava en un sistema que valora más la escolaridad formal y el nivel académico que la experiencia situada. Las docentes de preescolar, en muchos casos, no son consideradas expertas, incluso cuando poseen décadas de experiencia pedagógica y conocimientos profundos sobre el desarrollo infantil. Esta desvalorización refleja una lógica meritocrática selectiva, que reconoce solo ciertos saberes y desestima otros por su origen de clase, género o nivel.

La experiencia profesional, lejos de traducirse automáticamente en autoridad epistémica, se convierte en una carga que exige mayor esfuerzo de legitimación. Alma representa así a una generación de docentes que, a pesar de sus logros, sigue enfrentando el silenciamiento estructural de sus aportaciones al campo educativo. Frente a esta invisibilización interseccional, la Mtra. Alma ha desarrollado diversas prácticas de visibilización simbólica, institucional y académica. Su

formación continua, su participación en espacios de reflexión pedagógica y su labor como formadora de nuevas educadoras son estrategias que permiten disputar el lugar subordinado asignado al nivel preescolar.

Como ella misma expresa: “mi objetivo es que mis alumnas se vean como sujetas de derecho, como profesionales, no como mujeres tiernas que ayudan a los niños” (sic)(E2:20.a). Esta afirmación revela una apuesta política por la transformación del sentido común que recae sobre su profesión. Al formar a nuevas generaciones desde una perspectiva crítica, Alma rompe con el círculo de reproducción simbólica que perpetúa la invisibilización.

En este sentido, su testimonio representa una forma de contra-narrativa (Cfr, Solórzano & Yosso, 2002:38), es decir, un relato que desestabiliza los discursos dominantes y abre posibilidades para nuevas formas de identificación profesional. Alma no solo se visibiliza a sí misma, sino que produce condiciones para que otras mujeres también lo hagan, generando un efecto multiplicador en el campo educativo.

9. Identidad profesional fragmentada. Tensiones y dilemas

La categoría vivencial emergente de la maestra Daniela

La identidad profesional de las maestras de educación preescolar, lejos de ser una construcción lineal y homogénea, se configura como un entramado complejo de experiencias, tensiones y contradicciones que responden a marcos estructurales de poder, género, institucionalidad y subjetividad. En el caso de la Mtra. Daniela, su identidad profesional se presenta como un proceso dinámico, en constante negociación entre lo que se espera de ella, lo que ella desea ser y lo que las condiciones laborales, sociales y políticas le permiten ejercer.

Esta fragmentación identitaria es producto, por un lado, de una cultura magisterial profundamente marcada por el corporativismo, la feminización del trabajo y la falta de reconocimiento, y por otro, de su propia trayectoria de agencia y resistencia. Uno de los ejes centrales de la identidad fragmentada de la Mtra. Daniela es la dificultad para integrar sus múltiples roles: madre, maestra, y mujer joven. A lo largo del testimonio, relata cómo cada uno de estos roles entra en conflicto con los otros: la maternidad compite con las exigencias del trabajo; el

liderazgo se enfrenta con la jerarquía sindical; la juventud es usada para deslegitimar su experiencia; la vocación profesional es desbordada por el desgaste emocional.

Este fenómeno ha sido descrito por Dubar (2002) como una “ruptura de la coherencia biográfica”, típica de los contextos en los que las instituciones fragmentan las trayectorias laborales y no permiten a los sujetos reconocerse en un proyecto identitario estable. Para Daniela, esta inestabilidad se expresa en afirmaciones como: “yo he sido muchas cosas, pero nunca con nombramiento” (sic) (E1:19.a). Otro elemento constitutivo de esta identidad fragmentada es la contradicción entre la responsabilidad asumida y el reconocimiento recibido. Daniela ha coordinado zonas escolares, ha sido subdirectora “de facto”, ha ejercido como enlace pedagógico y ha gestionado crisis escolares, pero en ningún caso ha sido nombrada formalmente ni reconocida en términos salariales o jerárquicos. Esta situación genera una brecha entre lo que hace y lo que el sistema valida, produciendo un sentimiento de insuficiencia y desgaste: “me decían que no era suficiente, aunque hiciera todo el trabajo” (sic) (E1:20.a).

Este tipo de experiencias en contextos feminizados y jerarquizados, genera lo que Honneth (1996) denomina “desprecio institucional”, que impide a los sujetos reconocerse como portadores legítimos de derechos, capacidades y méritos. La identidad profesional de Daniela oscila también entre una vocación pedagógica, un pragmatismo institucional que le permite sobrevivir y una disidencia frente a las prácticas autoritarias, clientelares o simuladas del sistema. Ella misma reconoce que su militancia política se ha erosionado por las prácticas del sindicato y del partido en el poder, pero que aún mantiene la convicción de que su trabajo “hace la diferencia en los niños, aunque no se note al principio” (sic) (E1:20.b).

Esta combinación de compromiso y desilusión, de vocación y cansancio, de entrega y cuestionamiento, da forma a una subjetividad que se construye en la ambivalencia. La fragmentación identitaria no significa carencia, sino multiplicidad de posiciones que se entrecruzan, negocian y, en ocasiones, colisionan. Finalmente, la Mtra. Daniela comienza a articular una reconstrucción simbólica de su identidad profesional, que no se apoya en los reconocimientos formales del sistema, sino en la validación comunitaria, en la experiencia acumulada y en la conciencia. Sus palabras finales lo resumen con fuerza: “yo no voy a alimentarme de odio, ni voy a dejar de ser lo que soy, aunque no me lo reconozcan” (sic) (E1:21.a).

Esta afirmación representa una forma de resiliencia epistémica, es decir, la capacidad de sostener una identidad profesional legítima a pesar del ocultamiento sistemático por parte de las

estructuras de poder (Cfr, Medina, 2013:50). La fragmentación se convierte así en una forma de resistencia identitaria.

La categoría vivencial emergente de la maestra Alma

La identidad profesional docente no es una esencia estable ni un atributo individual, sino una construcción social y simbólica que se configura a partir de las experiencias, los discursos institucionales, las relaciones de poder y los imaginarios sociales en los que se insertan los sujetos (Cfr, Dubar, 2002; Bolívar, 2012). En el caso de las maestras de educación preescolar, esta identidad se halla fragmentada por la tensión entre el reconocimiento interno (vocación, sentido ético) y la deslegitimación externa (estigmas, invisibilidad, estereotipos), lo que produce un conflicto constante entre lo que se es, lo que se quiere ser y lo que se permite ser en el sistema educativo.

El testimonio de la Mtra. Alma expone de manera clara esta fragmentación. Su identidad profesional está marcada por el orgullo de ejercer una labor formativa significativa, pero también por el malestar que genera la falta de reconocimiento institucional y social. Ella transita entre el compromiso ético y la frustración, entre la agencia reflexiva y la sensación de ser sistemáticamente ignorada por quienes diseñan las políticas y deciden sobre la educación.

Una de las tensiones más persistentes en el relato de Alma es la distancia entre la vocación personal que la impulsa a ejercer la docencia y el escaso reconocimiento simbólico que recibe por parte del sistema. Ella afirma que ser maestra de preescolar implica una entrega profunda, pero también una constante necesidad de justificarse: “yo sé que lo que hago tiene valor, pero muchas veces hay que explicarlo, defenderlo, justificarlo” (sic)(E2:20.b). Esta frase resume el núcleo del conflicto identitario: la disonancia entre la vivencia subjetiva del valor profesional y la valoración externa que lo niega o minimiza.

Desde la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2007), puede decirse que Alma experimenta una lucha por el reconocimiento en tres niveles: afectivo (como sujeta digna de respeto), jurídico (como trabajadora con derechos) y social (como profesional con competencias específicas). La ausencia de reconocimiento en estos planos produce una fragmentación identitaria que socava la autoestima profesional y genera sentimientos de exclusión, insuficiencia o desencanto.

La identidad profesional de Alma también se ve atravesada por la contradicción entre su ética docente y las exigencias normativas del sistema. En varias ocasiones, expresa su malestar frente a las prácticas institucionales que privilegian la burocracia, la simulación y el cumplimiento formal de requisitos por encima del sentido pedagógico: “hay muchos discursos vacíos, muchas prácticas sin reflexión, y eso también fragmenta” (sic)(E2:20.c).

Esta tensión fragmenta no solo el sentido de la profesión, sino también la posibilidad de actuar de manera coherente con los propios principios. Alma se ve obligada a adaptarse a exigencias que no comparte, a reproducir discursos que no cree, a desempeñar tareas que no responden a su proyecto ético. Esta disonancia entre el “deber ser” institucional y el “querer ser” profesional contribuye a la experiencia de alienación y desgaste emocional, lo que es ampliamente documentado en estudios sobre el malestar docente (Cfr, Esteve, 1994:27).

La invisibilización simbólica que enfrentan las educadoras de preescolar también fragmenta su identidad, al negarles una representación legítima en el imaginario educativo. Alma denuncia que su labor es sistemáticamente omitida en los discursos públicos, los informes oficiales y las decisiones de política educativa: “somos las que abrimos la puerta del sistema, pero muchas veces ni nos nombran”(sic)(E2:21.a). Esta ausencia discursiva contribuye a una desidentificación simbólica: las maestras no se ven reflejadas en los relatos institucionales, y por tanto, no encuentran un lugar estable desde el cual reconocerse como profesionales.

La fragmentación simbólica no es solo un problema de imagen, sino de constitución subjetiva. Como señala Judith Butler (2002), la identidad se forma a partir de los discursos disponibles: si el discurso niega o degrada una posición, los sujetos que la ocupan deben luchar no solo por el reconocimiento externo, sino por la posibilidad misma de nombrarse. En este caso, Alma debe construir su identidad contra el discurso dominante, en un ejercicio permanente de autoafirmación que requiere esfuerzo emocional e intelectual.

Frente a esta fragmentación, la Mtra. Alma despliega una estrategia de reconfiguración identitaria basada en la reflexividad crítica. Ella no se limita a padecer la deslegitimación, sino que la analiza, la nombra y la confronta desde una perspectiva ético-política. Se asume como una educadora en constante construcción, que no acepta pasivamente el lugar asignado, sino que lucha por reescribir su identidad profesional desde la autonomía y la agencia. En su trabajo con futuras educadoras, Alma busca precisamente evitar la reproducción de una identidad fragmentada. Invita a sus estudiantes a pensarse como sujetas de derecho, con voz, saber y poder transformador. Este

proceso de acompañamiento puede leerse como una forma de “pedagogía identitaria” (Cfr, Bolívar, 2012:37), en la que la formación profesional no solo transmite conocimientos, sino que construye sentido, pertenencia y horizonte ético.

Así, la fragmentación identitaria, lejos de ser una condena, se convierte en un punto de partida para la construcción de una identidad docente más consciente, más crítica y más resistente a las estructuras que históricamente han negado su existencia. En conclusión, el capítulo permite comprender cómo las resonancias biográficas de las maestras de preescolar se entrelazan con categorías vivenciales que dan cuenta de la objetivación de la discriminación de género y la invisibilización profesional. A través del enfoque biográfico-narrativo, se revela que las trayectorias vitales de la Mtra. Daniela y la Mtra. Alma son portadoras de estructuras simbólicas, históricas e institucionales que configuran subjetividades docentes profundamente marcadas por los mandatos de género, la feminización del cuidado y los límites estructurales del sistema educativo.

Uno de los hallazgos centrales es la manera en que los roles de género tradicionales se reconfiguran en la práctica docente, no como una mera prolongación de lo maternal, sino como una imposición simbólica que condiciona la forma en que las educadoras son percibidas, tratadas y “reconocidas” dentro del sistema educativo. Como señala [Lagarde \(1996\)](#) y [Lamas \(1996\)](#), la maternidad es una institución normativa que define los límites de lo femenino, y en el caso de las maestras de preescolar, esta se convierte en un obstáculo para construir una identidad profesional autónoma. Asimismo, el capítulo documenta cómo el imaginario social de la educadora de preescolar se encuentra saturado de representaciones que fusionan las dimensiones de madre, esposa y maestra, lo que refuerza la idea de que su labor es una extensión natural de su rol femenino. Esta fusión simbólica perpetúa la desvalorización del nivel preescolar y la idea de que enseñar a infantes no requiere conocimientos especializados, sino "amor" y "paciencia", atributos socialmente asignados a las mujeres (Cfr, [Hiernaux, 2005:272](#) & [Montero, 2011:2](#)).

El análisis también permite evidenciar cómo el sistema educativo reproduce formas de discriminación estructural, como la infantilización de las docentes y la escasa participación en espacios de toma de decisiones. Tal como lo denuncia la Mtra. Alma, la presencia de las educadoras es sistemáticamente deslegitimada en consejos técnicos, espacios sindicales y ámbitos académicos, lo que revela una forma persistente de invisibilización epistémica (Cfr, [Fricker, 2007:46](#)).

Finalmente, el capítulo subraya la importancia de analizar las experiencias docentes desde una perspectiva situada, que reconozca la intersección entre género, clase, cultura magisterial y condiciones laborales. El uso de categorías como "madres públicas", "niñeras tituladas", y "presencia negada" da cuenta de un campo simbólicamente precarizado que sólo puede comprenderse desde el testimonio de quienes lo habitan. Por tanto, es necesario mencionar que el testimonio biográfico-narrativo de Daniela y Alma constituye una ventana privilegiada para comprender las tensiones, contradicciones y resistencias que configuran su identidad personal y profesional.

Dicha identidad está profundamente atravesada por una estructura simbólica de género, una tradición institucional jerárquica y una lógica de invisibilización histórica que relegan a las educadoras al margen del reconocimiento profesional. Desde la cosmovisión familiar y en el desarrollo de las 9 categorías vivenciales de carácter emergente se identifican los principales dispositivos de dominación y violencia simbólica que afectan a las maestras de preescolar: la feminización, la desvalorización, el estigma de “ las niñas grandes de la educación básica”,- la ausencia de representación institucional, los estereotipos de feminidad pasiva, la maternalización del rol docente, la discriminación interseccional y la fragmentación de la identidad profesional son el reflejo de un campo profesional históricamente subordinado.

En esta justa dimensión la discriminación de género y la invisibilización profesional se interseccionan en el traslado y la expansión bajo la óptica de las resonancias históricas y el proceso de objetivación bajo el lente de las resonancias biográficas, toda vez, que las resonancias histórico-biográficas son el dispositivo de visibilización de estos procesos. En razón de lo anterior, la historia de Daniela y de Alma no es solo son historias individuales, es reconocer todas las voces sistemáticamente silenciadas, es legitimar saberes y visibilizar dignidades.

Conclusiones generales de la investigación. El rizoma de las categorías vivenciales emergentes

*La abnegación: una virtud loca*⁴²

No cedamos al fácil sofisma de los antifeministas que decretan una inferioridad atribuible al sexo. "El sexo, lo mismo que la raza, no constituye ninguna fatalidad biológica, histórica o social. Es sólo un conjunto de condiciones, un marco de referencias concretas dentro de los cuales el género humano se esfuerza por alcanzar la plenitud en el desarrollo de sus potencias creadoras."

Rosario Castellanos

Introducción

El presente capítulo de conclusiones generales articula, a manera de rizoma⁴³ (Cfr, Deleuze & Guattari, 2002:149), las múltiples trayectorias, sentidos y voces que emergen de las biografías de las maestras de educación preescolar, como territorios de inscripción histórica, política y afectiva de la discriminación de género y la invisibilización profesional. Las narrativas recogidas permiten comprender cómo las experiencias personales se entrelazan con estructuras sociales normativas, dando lugar a formas complejas de subordinación, resistencia y agencia. Este capítulo se organiza en dos partes: la primera aborda el peso de las resonancias histórico-biográficas en la transferencia y consolidación de los mecanismos de discriminación e invisibilización; la segunda, los diversos cautiverios que configuran la vida profesional y subjetiva de las educadoras.

1. El peso de las resonancias histórico-biográficas en el traslado, la expansión y la objetivación de la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar.

Las resonancias histórico-biográficas constituyen un eje teórico-metodológico fundamental para

⁴² Discurso pronunciado por Rosario Castellanos en el acto conmemorativo del Día Internacional de la Mujer celebrado en el Museo Nacional de Antropología el 15 de febrero de 1971. El acto estuvo encabezado por el entonces Presidente de la República, Luis Echeverría A. El texto "La abnegación: una virtud loca" originalmente fue publicado en "Diorama de la Cultura" de Excélsior, el 21 de febrero de 1971 (Págs. 5 y 14). Localizado gracias a la colaboración de María Remedios Hernández. Disponible en: https://debatefeminista.cieg.unam.mx/index.php/debate_feminista/articulo/view/1623/1454

⁴³ En términos botánicos, un rizoma es un tipo de raíz subterránea que crece de manera horizontal, sin un centro o un origen único, y que se propaga en múltiples direcciones, generando nodos interconectados que pueden florecer en distintos puntos. A diferencia de un árbol, el rizoma no se estructura en una jerarquía de raíces, tronco y ramas, sino en una red abierta, descentralizada, múltiple y no lineal. Deleuze y Guattari toman esta imagen para proponer una forma de pensar el conocimiento, la subjetividad, la cultura y la política desde la multiplicidad, la heterogeneidad y la conexión libre.

comprender cómo se consolida la discriminación de género y la invisibilización profesional en el magisterio de preescolar. Lejos de tratarse de meros relatos personales, las biografías de las docentes entrevistadas operan como nudos de significación que condensan procesos estructurales, ideológicos e institucionales de larga duración. Esta tesis se apoya en una perspectiva epistemológica feminista, crítica del androcentrismo epistémico, para centrar la mirada en las maestras como sujetas de conocimiento (Cfr, Harding, 1991; Fricker, 2007).

El método biográfico-narrativo permitió visibilizar la presencia de una genealogía de la subordinación profesional que se expresa en tres niveles articulados: el nivel histórico-estructural, el nivel ideológico y el nivel subjetivo-experiencial. Estos tres planos configuran un campo de relaciones que objetivan y reproducen la subordinación del magisterio femenino, particularmente en el nivel preescolar, marcado por la feminización y la desvalorización.

1.1. La configuración estructural de la discriminación y la invisibilización en clave de resonancia histórica.

Las trayectorias de las maestras de educación preescolar no pueden analizarse sin considerar los dispositivos históricos que moldean la figura profesional de la “educadora” en México. Desde su conformación institucional en el siglo XIX, el nivel preescolar es marcado por una feminización simbólica que colocó a la mujer como figura “natural” para atender la infancia, apelando a una supuesta vocación maternal y una sensibilidad emocional superior para la crianza. Este imaginario, heredado de las propuestas educativas europeas de Fröebel y Pestalozzi, fue resignificado en contextos como el mexicano bajo parámetros patriarcales y conservadores

La educación preescolar, en su configuración moderna, se institucionalizó como un espacio atravesado por una doble carga simbólica: por un lado, el mandato de género que ubica a la mujer en el rol de cuidadora, y por otro, la desvalorización estructural de las labores pedagógicas orientadas a la primera infancia. Esta doble condición da lugar al fenómeno que aquí se define como resonancia histórico-biográfica, entendida como el entrecruce de los procesos sociales heredados históricamente y las experiencias personales que los objetivan.

1.2. El traslado y la expansión como ejes de reproducción simbólica

El concepto de “traslado” se utiliza para describir la forma en que los modelos ideológicos y las prácticas de subordinación se exportan y adaptan a distintos contextos. En este caso, se observa que el traslado de la discriminación de género hacia el campo profesional de la educación preescolar ocurre mediante estructuras discursivas (arquetipos de género), políticas educativas (distribución desigual del poder y los recursos) y prácticas cotidianas (micro violencias simbólicas en el entorno escolar) (Cfr, Butler, 2002 & Lagarde, 1996).

Por su parte, la “expansión” refiere a la manera en que esta discriminación se naturaliza y amplía su radio de acción a lo largo del tiempo y el espacio institucional, alcanzando a generaciones enteras de maestras que reproducen, consciente o inconscientemente, el modelo de la “docente maternal, sumisa y dedicada”. Así, se configura un campo de poder que, siguiendo a Bourdieu (1998), opera con base en una violencia simbólica que es tanto estructurante como estructurada.

1.3. Las resonancias biográficas como dispositivo de visibilización.

La investigación muestra que los relatos de vida de las maestras Alma y Daniela permiten comprender cómo se entrelazan las dimensiones estructurales e individuales. Ambas narrativas revelan un trayecto marcado por múltiples formas de discriminación, infantilización y estigmatización profesional. En palabras de Fraser (1997), este proceso puede describirse como una forma de injusticia social que opera tanto en la dimensión económica como en la simbólica, donde el reconocimiento profesional se ve obstaculizado por patrones de género históricamente sedimentados.

Por ejemplo, la Mtra. Alma refiere: “Siempre dicen que una maestra de preescolar no enseña, que solo cuida... como si educar a los más pequeños fuera menos importante”. Esta afirmación es un reflejo de la desvalorización simbólica que acompaña al rol profesional, consecuencia directa de la articulación entre la feminización del cargo, la infantilización institucional y la baja legitimidad social del nivel educativo que representa.

1.4. La objetivación: De la vivencia subjetiva al dispositivo social

Las resonancias biográficas permiten observar cómo la discriminación de género y la invisibilización profesional se objetivan, es decir, se convierten en realidades tangibles que afectan el desarrollo profesional, la identidad laboral y la percepción social de las maestras. Este proceso de objetivación no es meramente psicológico, sino profundamente sociológico, en tanto refleja la internalización de estructuras de dominación que moldean las trayectorias y los proyectos de vida.

En este sentido, lo biográfico no es solo anecdótico, sino analítico. Las historias de vida se convierten en evidencias empíricas de estructuras sociales normalizadas, y su análisis permite desentrañar la lógica oculta del orden social que subyace al campo educativo. Como señala Bolívar (2012), el relato biográfico no sólo reconstruye la experiencia, sino que la resignifica desde un posicionamiento crítico.

1.5. La triada explicativa: feminización, infantilización e injusticia epistémica

A partir de las evidencias empíricas y del análisis teórico desarrollado, se identifica una triada explicativa del fenómeno de la investigación.

1. Feminización del nivel preescolar: Entendida no sólo como mayoría numérica de mujeres, sino como proceso de asignación simbólica de roles de género en el ámbito profesional (Cfr, Acker, 1990:40).
2. Infantilización profesional: Expresada en el trato social que minimiza, ridiculiza o dulcifica el quehacer docente en el preescolar, generando estereotipos como “niñeras tituladas” o “madres públicas”.
3. Injusticia epistémica: Al no ser reconocidas como sujetas de conocimiento, las maestras quedan fuera de los discursos legítimos de producción de saber, lo que limita su participación en la transformación del sistema educativo (Cfr, Fricker, 2007:12 & De Sousa Santos, 2009:45).

Esta triada permite comprender cómo la discriminación y la invisibilización no son fenómenos aislados ni circunstanciales, sino procesos estructurales que operan mediante mecanismos de largo aliento, y que solo pueden ser cuestionados si se articulan las voces de las protagonistas en clave crítica, biográfica y política.

2. Los cautiverios como metáfora crítica del encierro simbólico de las educadoras

Para Lagarde (1996) los cautiverios no son necesariamente cárceles físicas, sino estructuras sociales, culturales, jurídicas y simbólicas que restringen la autonomía y la libertad de las mujeres, al tiempo que configuran sus identidades en torno a roles de género normativos. Estos cautiverios son formas de domesticación de la vida femenina, que operan como mecanismos de control social profundamente arraigados y normalizados que permiten evidenciar cómo las mujeres son sujetas capturadas en entramados relacionales, a través de los cuales se naturaliza su lugar subordinado en la estructura patriarcal.

En esta investigación, la noción de “cautiverios” se recupera y resignifica para explicar cómo las maestras de educación preescolar viven una serie de cautiverios profesionales, que no se traducen únicamente en la falta de reconocimiento salarial o jerárquico, sino en una forma de aprisionamiento simbólico, epistémico e identitario. Los relatos biográficos analizados revelan cómo estas formas de encierro operan a través de múltiples mecanismos. La educadora se encuentra atrapada entre la exigencia afectiva que impone el rol maternal y el silenciamiento institucional que la niega como agente de saber y de transformación. En palabras de la Mtra. Daniela: “Es como si esperaran que solo demos amor, pero sin opinar, sin decir lo que no está bien, como si fuéramos niñas grandes obedientes”. Esta frase sintetiza la estructura del cautiverio: una domesticación del pensamiento, una represión de la agencia y una estetización del sacrificio.

Bajo este argumento y con fundamento en las evidencias empíricas se puede establecer una serie de cautiverios que caracterizan de manera nítida a las maestras de educación preescolar.

2.1. Cautiverio epistémico: la exclusión del campo del saber

Uno de los cautiverios que emerge de las biografías analizadas es el epistémico. Las maestras de preescolar, a pesar de ser generadoras cotidianas de saber pedagógico situado, son sistemáticamente excluidas de los circuitos de legitimación del conocimiento. Sus saberes, cargados de experiencia, reflexión e innovación, permanecen silenciados por una epistemología patriarcal que jerarquiza los discursos académicos y desvaloriza los conocimientos producidos en la práctica. Esta exclusión se inscribe en lo que De Sousa Santos (2009) llama “epistemicidio”: la eliminación simbólica de formas de saber que no encajan en los cánones hegemónicos. Las

maestras son sujetas de conocimiento, pero sus saberes no son reconocidos como tales. El silencio al que son sometidas es un silencio epistémico que impide su agencia como intelectuales de la práctica (Cfr, Apple, 2002:30).

Una de las formas más profundas del cautiverio es la exclusión sistemática de las maestras como productoras de conocimiento. La invisibilización en los estados del arte y del conocimiento, evidenciada en el Capítulo I de esta tesis, muestra cómo la figura de la educadora de preescolar es omitida de las agendas investigativas, incluso en los estudios con enfoque de género. Como señala Fricker (2007), la injusticia epistémica ocurre cuando ciertos sujetos son deslegitimados como fuentes válidas de conocimiento debido a su posición social. En este sentido, las educadoras son sometidas a un silenciamiento estructural que les impide ser reconocidas como sujetas de saber, lo que afecta no solo su autoestima profesional, sino también su posibilidad de incidir en la política educativa.

La biografía profesional de la Mtra. Alma lo ilustra con claridad cuando afirma: “Nunca nos preguntan a las de preescolar qué pensamos de los cambios, ni cómo trabajamos. Siempre deciden desde arriba”. Este testimonio da cuenta de un régimen de invisibilidad epistémica que se perpetúa mediante la exclusión deliberada de sus voces en los procesos de producción y validación del conocimiento pedagógico.

2.2. Cautiverio de género: la domesticación del rol profesional

El cautiverio de género se expresa en la naturalización del binomio mujer-cuidadora, donde el trabajo docente en la infancia es interpretado como una prolongación del trabajo doméstico y emocional que tradicionalmente se asigna a las mujeres. Esta feminización simbólica reduce la labor pedagógica a una expresión sentimental, desdibujando su dimensión técnica, política y transformadora.

El estereotipo de la “maestra dulce, abnegada y servicial” no solo limita la forma en que la sociedad comprende su trabajo, sino que también condiciona las relaciones interpersonales dentro de las escuelas, donde las educadoras son vistas como figuras auxiliares o secundarias respecto a otros niveles educativos. En palabras de Butler (2002), este tipo de construcción simbólica produce cuerpos regulados, identidades sujetadas y saberes domesticados.

2.3. El cautiverio maternal: entre el amor obligatorio y el mandato vocacional

El magisterio femenino, particularmente en el nivel preescolar, es históricamente capturado por el discurso del amor como mandato profesional. Las educadoras son presentadas como sujetos naturalmente inclinados al cuidado, a la entrega incondicional y al sacrificio, lo que Lagarde (1996) denomina “amor obligatorio”. Esta representación construye un vínculo entre vocación y maternidad, que no sólo invisibiliza la dimensión profesional del trabajo docente, sino que lo despoja de legitimidad técnica y epistemológica.

El “cautiverio maternal” opera así como un dispositivo que impone límites a la autonomía profesional: educar se vuelve un acto de amor, no de conocimiento; una prolongación de la función materna, no un ejercicio pedagógico cualificado. En esta lógica, el trabajo de las maestras es despolitizado, emocionalizado y reducido a una función natural, lo que refuerza su marginación dentro del campo educativo (Cfr, Lamas, 2007:39)

2.4. El cautiverio institucional: burocracias patriarcales y silencios sindicales

El entramado institucional del sistema educativo, atravesado por estructuras burocráticas y sindicatos cooptados, configura un tercer tipo de cautiverio: el institucional. Las educadoras operan dentro de un marco jerárquico que las ubica en los niveles más bajos del organigrama escolar y sindical. A pesar de representar una proporción significativa dentro del magisterio, su voz es escasamente representada en los espacios de toma de decisiones. La estructura burocrática del Estado y el corporativismo sindical (Cfr, Ornelas, 2008) funcionan como mecanismos de control que regulan, normalizan y silencian a las maestras. Las entrevistas analizadas muestran cómo las educadoras se sienten excluidas de las discusiones sobre políticas educativas y relegadas a una función de cumplimiento pasivo. Este cautiverio es una forma de desposesión del poder político y organizativo.

El análisis realizado en torno al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) revela que, en lugar de ser una estructura de representación y defensa, el sindicato ha funcionado históricamente como un dispositivo de cooptación política, reproducción del orden patriarcal y silenciamiento de las voces críticas dentro del magisterio. Para las educadoras, este

cautiverio se expresa en la simulación de representación: formalmente afiliadas, pero sin participación real en las decisiones, sin voz en los debates y sin acceso equitativo a las condiciones laborales. Esto produce una doble exclusión: como mujeres y como maestras de un nivel jerárquicamente inferior.

Este fenómeno es descrito por algunas de las entrevistadas como “estar dentro pero no pertenecer”. Es decir, se asume la carga sindical sin recibir los beneficios de una verdadera representación. Tal situación pone en evidencia una estructura piramidal en la que las voces de las educadoras de preescolar son sistemáticamente relegadas.

2.5. Cautiverio simbólico: la pedagogía del estereotipo

La construcción social de la imagen de las maestras de preescolar como “madres públicas” o “niñeras con título” es quizás una de las formas más insidiosas de cautiverio. Este imaginario no solo reduce su identidad profesional a una serie de atributos emocionales, sino que la despoja de agencia política y de capacidad intelectual. Como plantea Dubet (2006), las instituciones escolares tienden a reproducir estereotipos funcionales al orden social, y el de la maestra “buena y sacrificada” es uno de los más eficaces para garantizar el orden simbólico en el nivel preescolar.

Estos estereotipos configuran un escenario en el que las maestras deben constantemente justificar su existencia, defender su trabajo y negociar su identidad entre lo que se espera de ellas y lo que realmente son. En este sentido, los estereotipos operan como dispositivos normativos, tal como los concibe Foucault: “mecanismos que producen y regulan subjetividades dentro de una economía del poder disciplinario”.

El campo simbólico es otro terreno donde se juegan los cautiverios. Las educadoras son sujetas de múltiples estereotipos: la “maestra dulce”, la “segunda madre”, la “niñera titulada”, entre otros. Estos estereotipos funcionan como dispositivos de sujeción que reducen la complejidad de su trabajo y anulan su dimensión intelectual y política. Siguiendo a Foucault, el poder no sólo actúa desde lo institucional, sino también desde las micro prácticas discursivas que configuran subjetividades.

Los estereotipos, en este sentido, no son representaciones inocuas, sino tecnologías de poder que producen efectos reales en la auto percepción de las maestras, en su autoestima profesional y en las posibilidades de disputar otros sentidos de identidad. Las entrevistadas relatan cómo estas imágenes afectan su forma de nombrarse, de pensarse y de actuar dentro del espacio educativo.

3. La fragmentación identitaria como resultado de los múltiples cautiverios

La confluencia de los cautiverios descritos produce una fragmentación identitaria profunda en las educadoras. Estas se ven atrapadas entre lo que son, lo que se espera que sean y lo que desean ser. La tensión entre la vocación y la profesionalización, entre el amor y el saber, entre la obediencia institucional y la autonomía pedagógica, genera fisuras que atraviesan su subjetividad.

Esta fragmentación, sin embargo, no es sólo patológica; también puede ser leída como campo de posibilidad. Las fisuras permiten que emerjan nuevas formas de ser y estar en el mundo educativo. Como sostiene Haraway (1991), la identidad fragmentada puede convertirse en una estrategia de resistencia, una forma de habitar los márgenes sin ser totalmente colonizadas por los discursos dominantes.

En síntesis, la tesis doctoral documenta, interpreta y visibiliza un fenómeno complejo: la intersección entre la discriminación de género y la invisibilización profesional de las maestras de educación preescolar. A través del análisis de resonancias histórico-biográficas, se ha demostrado que esta condición no es producto de coyunturas aisladas ni de limitaciones individuales, sino el resultado de una densa trama estructural, simbólica, institucional y subjetiva que configura el “complejo rizoma de las categorías vivenciales emergentes” que a su vez se traducen en los cautiverios de las educadoras.

Análogamente, los hallazgos permiten sostener que la feminización de este nivel educativo, lejos de constituir un proceso de equidad o empoderamiento, produce relaciones desiguales de

poder sustentadas en el imaginario de lo maternal como destino y en el despojo simbólico de saberes profesionales. Esta feminización, articulada con dispositivos como la infantilización institucional y la subordinación sindical, conduce a un triple cautiverio: epistémico, profesional y político.

De forma tal que la apuesta, en última instancia, es epistemológica: devolver la palabra a quienes históricamente han sido silenciadas, y reconocer en sus experiencias y la potencia del conocimiento que emerge desde los márgenes.

Bibliografía y Referencias

A

Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, Vol.4. Núm 2, Págs. 139-158. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/089124390004002002> [Recuperado 11/14/2024].

Aguirre, G. (2011). Género, poder y sindicalismo: mujeres en el SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.16 Núm 49. Págs 707–733.

Alvarado, M. (2005). “Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia” en “La representación gráfica de cantidades discretas. Entre las posibilidades infantiles y la restricción de la tarea”. México. Paidós.

Althusser, L. (1974). “Práctica teórica y lucha ideológica” e “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado”, en *La filosofía como arma de la revolución*. México, Pasado y Presente.

Aibar J & Cortés F & Martínez L & Zaremborg G. (Coordinadores) (2013). *El helicoide de la investigación : metodología en tesis de ciencias sociales*. México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. ISBN: 9786079275211 Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/258998064_El_helicoide_de_la_investigacion_metodologia_en_tesis_de_ciencias_sociales [Recuperado 10/11/2023].

Amorós, C. (2000). *Feminismo: igualdad y diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Apple, M (2002). “Educación y poder”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Editorial. Paidós. ISBN 84-7509-465-4. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/227432555/APPLE-Educacion-y-poder-pdf> [Recuperado 27/06/2024].

Arango, A. (2014). “Mujeres y educación: Las enseñantes como actoras sociales” en “Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria” Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf> [Recuperado 04/01/2025].

Arango, A. & Nieto, M.(2010). “Las maestras del nivel inicial: entre el reconocimiento social y la desvalorización simbólica”. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Arriaga, A. (2004). Género y trabajo docente: Una mirada desde el nivel preescolar. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Arriaga, M. (2017). “Mujeres docentes: una identidad profesional en tensión. “México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 22 Pág. 151–178. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/index> [Recuperado 13/08/2024].

Arriaga, G & López, M. (2020). El género en la formación docente: Entre la feminización y el reconocimiento profesional. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 50, Núm. 3, Págs. 145–167. Disponible en: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/issue/view/rlee.50.3> [Recuperado 14/09/2024].

Arfuch, L. (2010). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Editorial Fondo de Cultura Económica. México

Ávila, A & Carrasco, A & Gómez, A & Guerra, M & López, G & Ramírez, J (Coordinadores.)(2002-2011). Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Una-d%C3%A9cada-de-investigaci%C3%B3n-educativa....pdf> [Recuperado 10/11/2023].

Ávila, A. & Block, D & Carvajal, A (2002-2011). Capítulo I. “Investigaciones sobre educación preescolar y primaria” en “Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras”. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Una-d%C3%A9cada-de-investigaci%C3%B3n-educativa....pdf>
[Recuperado 13/11/2023].

Ávila, A. (2007). El corporativismo y la educación en México. Fondo de Cultura Económica.

Ávila, J. (2010). “La política educativa en México: Continuidades y rupturas”. México. Editorial. Fondo de Cultura Económica.

Ávila, E. (2019). *En defensa de las luchas magisteriales*. México: Ediciones Quinto Sol

B

Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London: Methuen.

Barrón, M. (2014). “Trabajo de cuidado y desigualdad de género: una aproximación desde América Latina”. *Revista Nueva Sociedad*, Núm. 250. Págs. 44–57. Argentina. Buenos Aires

Barba, B. (2015). La cultura profesional docente en México: entre el corporativismo y la búsqueda de autonomía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20 Núm 64. Págs. 389–412

Barba, C. (2010). *El sindicato magisterial y la formación de la ciudadanía política en México*. México: El Colegio de México.

Blazquez, N (2012). “Epistemología feminista”, en Blazquez, N & Flores, F & Ríos, M (Coord) “Investigación feminista. Epistemología , metodología y representaciones sociales”, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones

Multidisciplinarias. Facultad de Psicología. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
[Recuperado 11/03/2024].

Bellinghausen, H & Hugo H. (Coordinadores.) (1988) [2008] Pensar el 68. México: Cal y Arena.

Berger, P & Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge..

Berger, P. & Luckmann, T. (1991). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge.

Bertaux, D. (1990). Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica. Ediciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Bolívar, A. (2012). Narrativas docentes: Identidad y formación del profesorado. Narcea.

Bourdieu, P. (1998). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (3a ed.). México: Editorial. Fontamara.

Bourdieu, P. (1999). El nuevo capital. En P. Bourdieu, Razones prácticas sobre la teoría de la acción (Trad. T. Kauf, 2a ed. Págs. 33-46). Barcelona. España. Editorial Anagrama. (Trabajo original publicado en 1994).

Bourdieu, P. (1991). Language and Symbolic Power. Harvard University Press.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona. España. Editorial Anagrama.

Butler, J. (2002). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. México. Editorial Paidós.

C

Camp, R. (2008). *Politics in México: Democratic Consolidation or Decline?* New York: Oxford University Press.

Cano, R. (1996). Tesis doctoral: *De la escuela nacional de altos estudios a la facultad de filosofía y letras, 1910-1929. Un proceso de feminización*. México. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://132.248.9.195/pmig2016/0243658/0243658.pdf> [Recuperado 12/04/2023]

Cano, M. & Cervantes, L. (2021). Formación docente en el nivel preescolar: perspectivas desde la práctica. *Perfiles Educativos*, 43(3), 9–30. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.43.3.78664> [Recuperado 17/07/2024]

Cárdenas, L. (2005). *Del Kindergarten al Jardín de Niños en México. Educación, género y modernidad en el cambio de siglo (1903- 1928)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000342321> [Recuperado 13/07/2024].

Castoriadis, C. (1997). *La institución imaginaria de la sociedad*. Editorial Tusquets.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE). “Estados del conocimiento”. Colecciones 2002-2011 y 2012-202. México. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v6/estados-conocimiento/> [Recuperado 13/11/2022].

Cohen, Deborah y Lessie Jo Frazier (1993) “No sólo cocinábamos...: Historia inédita de la otra mitad del 68” en Semo, Ilan (ed.) *La transición interrumpida: México 1968-1988*. México: Universidad Iberoamericana, Págs. 75-109.

Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.

Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, Vol.43. Núm. Págs 1241–1299.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, Vol. 43. Núm 6. Págs 1241–1299.

Cruz, G. R. M (2017). “El Movimiento Magisterial de 1989 y la participación de las docentes de Educación Preescolar” , en: González, V. R & Olivier, G (Coord) “Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación”, México, Editorial Terracota, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana(UAM-AZC).Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf> [Recuperado 13/03/2023].

D

Davies, C. (1995). *Gender and the professional predicament in nursing*. Open University Press.

De Beauvoir, S. (2000). *El segundo sexo* (Vol. 1). Cádiz. (Obra original publicada en 1949)

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vidal, Trad.). Valencia: Pre-Textos. (Obra original publicada en 1980).

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

DeVault, M. (1990). Talking and listening from a women's standpoint: Feminist strategies for interviewing and analysis. *Social Problems*, Vol. 37. Núm 1. Págs 96–116.

De Vicente, M. (2001). La génesis de las escuelas infantiles. España. Universidad de Murcia. *Revista interuniversitaria, segunda época. Pedagogía social*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2658854> [Recuperado 13/06/2024]

Díaz-Barriga, A. (2013). El currículum universitario y la identidad profesional. *Perfiles Educativos*, Vol. 35 Núm 139. Págs 6–30.

Dubet, F. (2002). *El declive de la institución*. Editorial. Gedisa.

Dubar, C. (2002). *La socialización. Construcción de las identidades sociales y profesionales*. Ediciones Paidós.

Durkheim, E (1893). “La división del trabajo social”. Editorial Colofón. Sexta edición. México. ISBN: 978-968-867-008-8

Dussel, I. (2011). Políticas educativas y justicia social en América Latina: entre la promesa y la desilusión. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 56. Núm 1. Págs 15-30.

Duschatzky, S & Birgin, A. (2001). *La formación docente como objeto de conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

E

Emirbayer, M & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, Vol. 103 Núm 4. Págs 962–1023.

Esteban, M. (2006). Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio. Madrid: Editorial Bellaterra.

Esteve, J. (1994). El malestar docente: La escuela como escenario de conflictos. Paidós.

Ezpeleta, J. & Weiss, E. (2000). La escuela: lugar de trabajo y vida. México: Paidós.

F

Fraser, N. (2008). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In N. Fraser & A. Honneth, Redistribution or Recognition? .

Fraser, N. (1997). Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition. Routledge.

Federici, S. (2004). Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Editorial Traficantes de Sueños.

Federici, S. (2018). El patriarcado del salario. Editorial . Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Fricke, M. (2007). Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing. Oxford University Press.

Fierro, C. (2012). La formación del liderazgo directivo en educación básica: género, gestión y subjetividad. México: SEP-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, Vol.2 Núm 2. Págs 209–230. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.

Foucault, M (1969) “Arqueología del saber”. Editorial Siglo XXI. Mexico. ISBN. 987-1105-07-X

Foucault, M. (2008). *El sujeto y el poder*. Siglo XXI.

Fonow, M. & Cook, J. (2005). Feminist methodology: New applications in the academy and public policy. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 30 Núm4. Págs 2211–2236.

G

Gálvez, A. (2017). *La docencia en femenino: Trayectorias de maestras en el sistema educativo*. Editorial Universidad de Granada.

García, T. (1841). “Semanario De Las Señoritas Mexicanas: Educación Científica, Moral y Literaria Del Bello Sexo”. Vol. 2, México. ISBN 9780270570748. Disponible en: <https://www.amazon.com.mx/Semanario-Las-Senoritas-Mejicanas-Cientifica/dp/1143970756>
[Recuperado 01/10/2023]

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 3). México: ERA.

Geertz, C. (1973). “La interpretación de las culturas”. Editorial Gedisa. Barcelona, España. ISBN: 84-7432-090-9

Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

González Villarreal, R. [et al] (2022). “Movimientos sociales en educación”, en Olivier, Guadalupe [Coord.]. *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen 1*. México, Universidad Pedagógica Nacional/Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.

González, M. (2018). “La feminización del magisterio y sus implicaciones en la valoración del trabajo docente en México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23 Núm 77. Págs 721-744.

González, I. & Mendoza, R. (2018). “Condiciones laborales e identidad profesional en docentes de educación inicial”. *Perfiles Educativos*. Vol. 40 Núm 159. Págs72–90.

Guereca, R (2019) . “Mujeres conocimiento y poder. Genealogía vindicativa en los medios de comunicación y las academias”. en Guereca, R & Blázquez, I & López, I. (Coord) “ *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*” México. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Lerma). División de Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en: <https://rua.uam.mx/portal/recursos/ficha/463/guia-para-la-investigacion-cualitativa-etnografia-estudios-de-caso-e-historia-de-vida> [Recuperado 03/26/2024].

H

Haraway, D. (1988). *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist Studies*, Vol. 14. Págs 575–599.

Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.

Harding, S. (1987). *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Indiana University Press.

Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press.

Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad: Sobre la construcción socio histórica del sujeto moderno*. Traficantes de Sueños.

Hesse-Biber, S. (2014). *Feminist research practice: A primer* (2nd ed.). SAGE.

Hiernaux, D. G. (2005). La feminización de la docencia en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10. Núm. 24. Págs. 1151–1173.

Honneth, A (2007). *Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.

Honneth, A. (1996). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Hooks, B. (2000). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Cambridge, MA: South End Press.

I

J

Jiménez, A. (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf> [Recuperado 11/11/2022].

Jiménez, C (2017). “Acción colectiva y movimientos sociales. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos” XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología. México. Guadalajara. Disponible en: <https://cdsa.academica.org/000-066/1599.pdf> [Recuperado 03/26/2024].

Jodelet, D (1986) "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría" en: Serge Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7866397> [Recuperado el 11 /11/2024]

Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, Vol 33 Núm 1. Págs 1–27.

Jung, C. (1968). *Man and His Symbols*. Doubleday.

Jung, C. (1959). *The Archetypes and the Collective Unconscious* (Vol. 9, Part 1). Princeton University Press.

K

Kergoat, D. (2000). División sexual del trabajo y relaciones sociales de sexo. En M. León (Ed.), *Mujer y desarrollo*. Tercer Mundo Editores. Págs 13–25.

Kergoat, D. (2001). División sexual del trabajo y relaciones sociales de sexo. En I. Taboada (Ed.), *Género y sociedad*. UNAM. Págs 15–38).

Keller, E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press.

Kohli, M. (1981). Biography: Account, text, method. In D. Bertaux (Ed.), *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (Págs. 61–75). SAGE.

L

Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". Papeles de la Población, Vol. 2. Núm 8 Págs. 147–178.

Lamas, M. (1996). La antropología feminista y los estudios de género en América Latina. En L. G. Arango & M. Lamas (Eds.) Cuerpos, diferencias, desigualdades. Universidad Nacional de Colombia.

Lamas, M. (2006) “El feminismo en México a finales del siglo XX: de la protesta a la propuesta” en Burdiel, Isabel; Gómez Ferrer, Guadalupe; Cano, Gabriela y Dora Barrancos (comps.) Historia de las mujeres en España y América Latina. Un siglo de transiciones. Vol. 4. Madrid: Cátedra. Págs 903-921

Lamas, M. (2007). La perspectiva de género. En M. Lamas (Ed.), El género: La construcción cultural de la diferencia sexual (Págs. 147–173). PUEG-UNAM.

Lamas, M. (2018) “El 68 y mi cultura política” en Memorial del 68. Vol. II, Ciudadanía y movimientos. México: Dirección de Literatura, UNAM (en prensa) Págs 133-141

Lagarde, M. (1996). “Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas”. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Editorial. Siglo XXI. Ciudad de México

Lagarde, M. (1997). “Claves feministas para la negociación en el amor”. Editorial. Siglo XXI. Ciudad de México. ISBN: 9786070312083

Lazar, M. (2005). Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse. Palgrave Macmillan.

León, M. (2014). Género y trayectorias profesionales: La construcción de desigualdades en la vida laboral. Anthropos.

Longino, H. (1990). *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton University Press.

López, R. (2013). “Identidades Docentes de nivel Preescolar, Género y Formación Docente inicial”, en: Universidad Jesuita de Guadalajara, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325006.pdf> [Recuperado 07/02/2024].

López, O. (2006). “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles” , en: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf> [Recuperado 08/02/2024].

Loyo, A. (1999). El SNTE y el PRI: estructuras de poder y control político. En R. Cordera y C.

Loyo, A. (2002), "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio", en: *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, Número. 3, México. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3541390?seq=1> [Recuperado 09/02/2022].

Loyo, A. (2004). Los maestros y la reforma educativa en México: ¿del corporativismo al pluralismo sindical? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9. Núm 21. Págs 867–897.

M

Mallimaci, F & Giménez, V (2006). “Historia de vida y métodos biográficos” en Vasilachis, I. (Coord) “Estrategias de investigación cualitativa” España. Editorial Gedisa. ISBN: 978-84-9784-173-3 [Recuperado 17/02/2024].

Mahmood, S. (2005). *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton University Press.

Márquez, A. & Hernández, I. (2021). Imaginarios sociales sobre las maestras de preescolar en contextos urbanos. *Estudios de Género en México*, Vol. 8 Núm 2. Págs 45-63.

Martínez, L. (2019). “Identidades docentes y género en la educación preescolar: Una revisión crítica”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol 49 Núm 1. Págs 45–62.

Mahmood, S. (2005). *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton University Press.

Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford: Oxford University Press.

Middlebrook, K. (1995). *The paradox of revolution: Labor, the state, and authoritarianism in Mexico*. Johns Hopkins University Press.

Miranda, A. (2001). *Educación y proyecto nacional: La escuela en el México posrevolucionario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montero, L. (2011). *Educación y género: miradas desde la experiencia docente*. Paidós.

Morales, L. (2019). Trabajo social y género: aportaciones desde la intervención feminista. *Revista Trabajo Social UNAM*. Núm 28. Págs 45–60.

Moreno, E. (2020). “La historia de la ENMJN”. Edición conmemorativa del 72 aniversario, en Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, Secretaría de Educación Pública (SEP) México. Disponible en: <http://revistavoces.net/historia-de-la-enmjn/> [Recuperado 07/01/2023].

Moore, B. (1993). “Social origins of dictatorship and democracy”. U.S.A: Penguin University Books

Moscovici, S (1984). *Psicología social II: Representaciones sociales*. Editorial. Paidós.

N

Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

O

Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research*. Págs 30–61. Routledge & Kegan Paul.

Ochoa, A. (2012). “Docentes de preescolar: Subjetividades en la construcción del rol profesional”. *Perfiles Educativos*, Vol. 34. No. 136. Págs 48–67.

Olivier, G. & Tamayo, S. (2017). “Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68”, en: *Revista de historia y Ciencias Sociales*, (Secuencia), Instituto de Investigaciones, Dr. José María Luis Mora, México. Disponible en: <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1375/1626> [Recuperado 10/02/2024].

Olivier, G. (2020). *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen I*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, A.C. Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/11/estado-del-conocimiento.pdf> [Recuperado el 25 de enero de 2023].

Olivier, G. (2024). *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen II*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, A.C. Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/11/estado-del-conocimiento.pdf> [Recuperado el 25/09/2024].

Olvera, A. (2010). Los significados de la democracia en América Latina. México: Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, C. (1995). La educación básica en México: reformas, políticas y resultados. México: Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, C. (2008). El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.

P

Palomar, C. (2010). Infancias y maestras: Los afectos en la educación inicial. UPN.

Paredes, J. (2015). Feminismos y educación en América Latina: reflexiones, prácticas y experiencias. Buenos Aires: CLACSO.

Pérez, A. (2014). Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. México. Editorial. Traficantes de Sueños.

Pérez, M. & García, A. (2020). Condiciones laborales de las docentes de educación inicial en América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, Vol. 12 Núm. 2. Págs 45–62.

Pérez, R. & Silva, M. (2018). Resistencias pedagógicas en la educación inicial: entre la ternura y el cuestionamiento. Revista Educación y Cultura, Vol 33. Núm 1. Págs 66–82.

Piña, J. (2004) "La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos, en La subjetividad de los actores de la educación, Pensamiento Universitario No 98, CESU, UNAM.

Q

R

Reinharz, S. (1992). Feminist methods in social research. Oxford University Press.

Reyes, G. (2012). El SNTE y la reproducción del poder corporativo. IISUNAM.

Rich, A. (1985). *Nacemos de mujer: La maternidad como experiencia y como institución*. Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1976)

Rivera, C. (2020). *El invencible verano de Liliana*. México: Random House.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

S

Sánchez, R. & Ruíz, P. (2019). Voces de maestras de preescolar: identidad, desafíos y significados de su labor. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 45. Núm. 3. Págs 211–230.

Schmitter, P & Lehbruch, G (1992) (Coord.), “Neocorporativismo, Más allá del Estado y del Mercado”. volumen 1 y 11, Alianza Editorial.

Scott, J. (1988). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press.

Scott, J. (1996). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. Ediciones Cátedra.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Schütze, F. (1983). *Biographieforschung und narratives Interview*. *Neue Praxis*, Vol 13. Núm 3. Págs 283–293.

Segovia, R. (1975). *La politización del niño mexicano*. México: Colegio de México.

Sierra, D. (2021). El trato simbólico de las maestras de preescolar: Una revisión crítica desde el discurso institucional. *Educación y Género*, Vol. 6. Núm 1. Págs. 89–105.

Solórzano, D. & Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, Vol. 8. Núm 1. Págs 23–44.

Smith, S., & Watson, J. (2001). *Reading autobiography: A guide for interpreting life narratives*. University of Minnesota Press.

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? En *Estudios culturales: Reflexiones desde una perspectiva crítica*. Págs. 289–321. Ariel.

Stanley, L. & Wise, S. (1993). *Breaking out again: Feminist ontology and epistemology*. Routledge.

Stevens, A. (2006). *Jung: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

T

Taibo II, P. (1991) “68”. Editorial Planeta. Ciudad de México

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tarrow, S. (2020). “El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política.” (Tercera edición). Cap. I, “La acción colectiva y los movimientos sociales” . Madrid. España. Editorial alianza. ISBN: 9788420609584

Taylor, C. (2003). *Modern Social Imaginaries*. Duke University Press

Terra, L & Frassa, J & Bidauri (2018). “Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social” en “¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social” . Piovani & Terra (Coord) CLACSO. Editorial Biblos. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/148967> [Recuperado 2/11/ 2025].

Tenti Fanfani, E. (2007). El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Mexico. Editorial. Fondo de Cultura Económica.

Torres, M. (2021). Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México. Volumen 1. Capítulo 5. Mujeres y Feminismo en los Movimientos Sociales. México. Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Disponible en: <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2017/05/Invitacion-Estado-del-Conocimiento.pdf> [Recuperado 12/ 11/ 2023].

Thompson, P. (2000). The voice of the past: Oral history. Oxford University Press.

Tronto, J. (1993). Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care. New York: Routledge.

U

V

Z

Zapata, R. (1950). “La educación preescolar en México”, en: Departamento de divulgación. Talleres gráficos de la nación. Secretaría de Educación Pública (SEP), Segunda edición, Baja California, México. Archivo histórico. Pablo L. Martínez. [Recuperado 09/02/2024].

Zavala, L. (2015). Género y educación preescolar: Representaciones sociales de la docencia femenina. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 20. Núm 65. Págs 1011–1034.

Zavala, A. (2015). Entre el cuidado y la docencia: Imaginarios sociales de la educación preescolar en México. Papeles de la Población, Vol. 21. Núm 83. Págs 105–130.

Zermeño, M. (2019). La construcción de la identidad profesional docente en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol 49. Núm 1. Págs 65-89.

Zemelman, H (2007). "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". México. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL)

Disponible en:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=C83F39CFDC5B6B12B719509ED43751CB.jvm1?sequence=1> [Recuperado 27/02/2024].