

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098, CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

**La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización
de las maestras de Educación Preescolar**

Tesis

**Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía**

Presenta:

Nadia García Hernández

Director de Tesis:

Mtra. Norma Angélica Hernández Espejel

Ciudad de México, Enero 2026



**Rectoría
Dirección de Unidades
UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE.**

Ciudad de México, a 14 de enero de 2026

Nadia García Hernández
Matrícula 210980003

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

"LA APROPIACIÓN DIGITAL EMERGENTE COMO DISPOSITIVO DE VISIBILIZACIÓN DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR"

Opción: Tesis

A propuesta de la Asesora *Norma Angélica Hernández Espejel* manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Licenciatura en Pedagogía.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

Jurado	Nombre
Presidente	Mtro. Javier Lazarín Guillén
Secretario	Mtra. Norma Angélica Hernández Espejel
Vocal	Mtra. Berenice Perdigón Merino

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


Vicente Paz Ruiz
Presidente de la comisión de titulación
Unidad UPN 098 Ciudad de México, Oriente



2026
año de
**Margarita
Maza**

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. Planteamiento del problema: Problematizando la ausencia de las maestras de Educación Preescolar.....	5
1.1. ¿Qué es problematizar?.....	6
1.2. Los Estados del Conocimiento en el marco de la Investigación Socioeducativa en México en torno a las maestras de Educación Preescolar.....	7
1.3. Problematizando la ausencia de las maestras de educación preescolar: Justificación e identificación del problema de investigación	19
1.4. Preguntas de investigación.....	21
1.5. Objetivos de investigación.....	22
Capítulo II. Marco histórico-contextual: Los vestigios de la apropiación digital de las maestras de Educación Preescolar	23
2.1. El origen de la Educación Preescolar en México.....	25
2.2. La Formación profesional de las maestras de preescolar: De la creación de la ENMJN a la implementación del ANMEB.....	29
2.3. Programas de educación digital para preescolar: Entre el discurso y la práctica.	33
2.4. Pandemia COVID 19: Los vestigios de la apropiación digital emergente de las maestras de preescolar	37
Capítulo III. La complejidad teórica en torno a la apropiación digital de las maestras de Educación Preescolar.....	40
3.1. Imaginario social: La génesis de la naturaleza maternal de las educadoras de preescolar	42
3.2. El arquetipo femenino de las maestras de preescolar: Fertilidad, protección y cuidado	45
3.3. Estereotipo femenino: Maestras-cuidadoras, una labor promovida por el amor a las infancias	47
3.4. La infantilización constante de las maestras de preescolar.....	50
3.5. El binomio de la deslegitimación y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar	52

3.6. La práctica docente de las maestras de preescolar: El diseño de ambientes y procesos de aprendizaje emergentes en tiempo de COVID-19	55
3.7. La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar	58
Capítulo IV. Metodología de investigación con perspectiva de género: Las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento	60
4.1. La epistemología feminista como fundamento de la investigación	61
4.2. La importancia de la perspectiva de género en la investigación.....	62
4.3. El enfoque cuantitativo de la investigación	63
4.3.1. El cuestionario como herramienta de recolección de información.....	64
Fase 1: Diseño del cuestionario	64
Fase 2: Implementación del cuestionario.....	71
Fase 3: Sistematización del cuestionario: El origen de la base de datos	72
Fase 4.1. Análisis de frecuencia.....	72
Fase 4.2. Análisis Bivariable	111
Capítulo V. Conclusiones generales: Líneas emergentes de investigación en torno a la apropiación digital emergente como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar	128
5.1. El proceso de invisibilización de las maestras de educación preescolar	129
a) Feminización de la educación preescolar	129
b) Arquetipo femenino: Madre-maestra.....	129
i. Las cuidadoras especializadas	130
ii. Las niñas grandes del preescolar	131
5.2. La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización y atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar	132
a) Acceso y uso: Habilidades instrumentales y cognitivas de las maestras	132
b) Apropiación digital emergente: Entre la visibilización y el reconocimiento de las maestras de educación preescolar	133
5.3. Líneas emergentes de investigación.....	134
Cibergrafía.....	137

Agradecimientos

Esta tesis está dedicada a mi madre, María del Pilar Hernández Gutierrez. Gracias por tantos años de esfuerzo y sacrificio. Gracias por ser ejemplo de resiliencia y fuente de inspiración para alcanzar mis sueños. Mi amor y gratitud absoluta.

Asimismo, quiero dedicar esta tesis a mi padre, Juan Jorge García López, quién me acompaña y me guía a la distancia. En donde sea que te encuentres, gracias por todo el amor y el cariño que me brindaste en la vida. Tu presencia vive en mí y en cada uno de mis logros.

Cabe señalar que esta tesis también es para mí, porque logré cuidar, estudiar y soñar al mismo tiempo. Sé de las noches sin dormir, sé lo que significa cuidar de los demás y, hoy, sé lo que significa ser la primera mujer de mi familia en llegar, permanecer y conquistar un título universitario.

Por otra parte, quiero destacar que este logro también está dirigido:

A mis hermanas, Belem Hernández y Rosaura Hernández. Gracias por ser mis amigas, consejeras, guías, cómplices de aventuras y mi refugio en días oscuros. Gracias por estar presentes en cada etapa de mi vida y por hacer más ligero este camino.

A mis sobrinas Nahil y Aranza, y por supuesto a mi sobrino Leonardo. Llegaron a mi vida para enseñarme que la felicidad se encuentra en los momentos simples: en el juego, en las risas, en las travesuras y en cada conversación compartida.

A mis abuelos, Rosa y Raúl, quiénes son la raíz de mi historia, cuya ausencia se siente, pero el amor y las enseñanzas perduran en mi corazón.

A mi tío Candido Hernández, quién es una figura importante en mi vida. Gracias por su apoyo, consejos y por las tardes llenas de risas y música.

A mi primo Arturo García, gracias por ser mi hermano y mi cómplice de juegos y ocurrencias. Agradezco esos momentos de silencio, de compañía y aventuras.

A mis amigas Sofía y Jocelyn, gracias por brindarme un segundo hogar, por ser esa familia que uno elige y con la que con amor se construyen lazos no consanguíneos.

A mi compañero de vida, gracias por mostrarme un mundo diferente y por tu apoyo incondicional. Mi amor, cariño y gratitud absoluta.

Finalmente, dedico y agradezco a la Mtra. Norma Angelica Hernández Espejel, a la Mtra. Berenice Perdigón Merino y al Dr. Jesús Castañeda Macías por el tiempo, el conocimiento, la paciencia, comprensión y dedicación. Con sus clases, marcaron de manera significativa mi formación profesional. Los admiro profundamente por su pasión a la docencia y a la investigación.

Infinitas gracias a mis maestros y maestras de la Licenciatura en Pedagogía y, por supuesto, a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098 Oriente.

Introducción

La presente tesis de investigación se enfoca en analizar cómo la apropiación digital emergente provocada por la pandemia COVID-19, fungió como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de Educación Preescolar. Para llevar a cabo este análisis, la tesis se estructura en cinco capítulos:

Capítulo I. “Planteamiento del problema: Problematicando la ausencia de las maestras de Educación Preescolar”. El objetivo principal es identificar un problema de investigación, para ello, el capítulo se divide en cinco apartados. En el primer apartado se realiza la conceptualización del proceso de problematización, esto con la finalidad de delimitar el campo de estudio, para efecto de desplazar los saberes preestablecidos hacia una búsqueda rigurosa del problema de investigación.

En razón de lo anterior, en el segundo apartado, se retoma el tema de investigación como punto de referencia para realizar una revisión documental de los estados del conocimiento en el marco de la investigación socioeducativa del país. De esta manera, se hace evidente la ausencia de estudios académicos orientados a las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento. Por tanto, en el tercer apartado, se problematiza dicha ausencia a efecto de identificar un problema de investigación.

Por consiguiente en el apartado número cuatro y cinco se plantean preguntas y objetivos de orden general y particular, los cuales desglosan el problema de investigación.

Por su parte, el capítulo II, se titula “Marco histórico-contextual: Los vestigios de la apropiación digital de las maestras de educación preescolar”. Este capítulo tiene como propósito describir el marco histórico-contextual de la apropiación digital de las maestras de Educación Preescolar. Para lograr dicho propósito, el capítulo se divide en cuatro temáticas de orden descriptivo.

En la primera temática, se desglosan los momentos y procesos que dieron lugar a la conformación de la educación preescolar en México. Dicha consolidación evidenció la necesidad de profesionalizar a las docentes responsables de la atención educativa en este nivel. En ese sentido, la segunda temática se orienta al estudio de las modificaciones generadas en la formación profesional de las maestras de educación preescolar ante la conformación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y la reforma educativa de 1984.

Ante estos procesos de modernización educativa, en la tercera temática de descripción se realiza una revisión general sobre los programas y políticas educativas orientadas a la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación preescolar, para el periodo 1994-2020.

Dicha revisión permite identificar que la incorporación de los artefactos tecnológicos y las nuevas tecnologías en la práctica docente de las maestras de preescolar se enmarca como un discurso declarativo. Sin embargo, el escenario cambia drásticamente debido al confinamiento provocado por la pandemia COVID-19; ya que permitió la incorporación efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente de las maestras de educación preescolar.

Luego entonces, la última temática de descripción tiene que ver con los cambios generados en la práctica docente de las maestras de preescolar bajo el contexto de la pandemia COVID-19.

En cuanto al capítulo III, cuyo título es "La complejidad teórica en torno a la apropiación digital de las maestras de educación preescolar", su objetivo principal es describir la complejidad teórica de la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar. Para ello, el capítulo se estructura por medio de siete nociones conceptuales:

1. Imaginario social: La génesis de la naturaleza maternal de las educadoras de preescolar
2. El arquetipo femenino de las maestras de preescolar: Fertilidad, protección y cuidado
3. Estereotipo femenino: Maestras-cuidadoras, una labor promovida por el amor a las infancias
4. La infantilización constante de las maestras de las maestras de preescolar
5. El binomio de la deslegitimación y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar
6. La práctica docente de las maestras de preescolar: El diseño de ambientes y procesos de aprendizaje emergentes en tiempos de COVID-19
7. La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar

De este modo, la articulación de dichas nociones permiten develar las categorías teóricas que componen la apropiación digital emergente como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar.

En lo que respecta al capítulo IV, éste se titula “ Metodología de investigación con perspectiva de género: Las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento” . En él, el objetivo principal consiste en establecer las claves metodológicas para analizar la apropiación digital emergente como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar”. En ese sentido, la organización del capítulo se divide en tres vertientes.

En la primera vertiente se asume una postura epistemologica feminista, en tanto que se hace evidente la pertinencia del caracter situado del conocimiento de las maestras de educación preescolar.

Siguiendo la lógica anterior, en la segunda vertiente se resalta la importancia de realizar una investigación con perspectiva de género, a efecto de visibilizar a las maestras como sujetas de conocimiento.

Por consiguiente, en la tercera vertiente se retoma el enfoque cuantitativo como guía metodológica de la investigación y el cuestionario como instrumento de recolección de información.

Finalmente, el capítulo V se titula “Conclusiones generales: Líneas emergentes de investigación en torno a la apropiación digital emergente como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar”.

Dicho capítulo tiene tres objetivos principales. 1) Identificar y describir las categorías que configuran el proceso de invisibilización de las maestras de educación preescolar. 2) Caracterizar la relación entre la apropiación digital emergente y la atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar. 3) Establecer líneas emergentes de investigación en relación a la apropiación digital como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar.

De acuerdo a esa estructura, se analiza cómo la apropiación digital emergente provocada por la pandemia COVID-19, fungió como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de Educación Preescolar.

Capítulo I. Planteamiento del problema: Problematicando la ausencia de las maestras de Educación Preescolar

“La problematización desde el tema, significa estar dispuestos a zambullirse debajo del nivel del agua y comenzar a ver qué hay más allá de la superficie, qué hay debajo de la punta del iceberg”.

Hugo Zemelman

Introducción

El objetivo del capítulo es identificar el problema de investigación. Para lograr este objetivo, el capítulo se estructura en cinco apartados. En el primer apartado se retoma la noción del proceso de problematización que desarrolla Hugo Zemelman en su texto “Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. De esta manera, el proceso de problematización permite delimitar el campo de análisis a efecto de desplazar los saberes preestablecidos hacia una indagación rigurosa del problema de investigación.

En razón de lo anterior, en el segundo apartado, se retoma el tema de investigación como punto de partida para realizar una revisión documental de los estados del conocimiento dentro de los ámbitos de la investigación educativa y social; esto con la finalidad de observar en qué medida las maestras de preescolar son vistas como sujetas de conocimiento en tanto agentes sociales y educativas en el país. Como resultado de la revisión documental de los estados del conocimiento, es evidente la ausencia de las docentes de preescolar en el marco de la investigación socioeducativa

De esta manera, en el tercer apartado se problematiza la ausencia de las maestras de preescolar como sujetas de conocimiento a efecto de identificar el problema a investigación. Por consiguiente en el apartado número cuatro se plantean preguntas de orden general y particular que desglosan el problema de investigación. En consecuencia, en el apartado cinco, se construyen los objetivos de investigación; mismos que guían el desarrollo de la tesis.

1.1. ¿Qué es problematizar?

Con el objetivo de identificar un problema de investigación, es pertinente cuestionar en un primer momento ¿Qué es problematizar? Para responder a dicho cuestionamiento, se retoma la noción del proceso de problematización que desarrolla Hugo Zemelman; el cual, propone una dicotomía que se establece entre el pensamiento teórico y el pensamiento epistémico para problematizar la realidad y con ello identificar un problema de investigación.

De esta manera, resulta relevante conceptualizar tanto el pensamiento teórico como el pensamiento epistémico. El pensamiento teórico es entendido como el conjunto de ideas las cuales se traducen en la formulación de enunciados, los cuales describen aquello que se ve a primera vista; por ejemplo, el tema de investigación (Cfr, Zemelman, 2021:4.a).

Por otro lado, el pensar epistémico consiste en plantear problemas a partir de lo que se observa sin quedar reducido a ello; es decir, ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que van a permitir construir un conocimiento que muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad. Dicho de otra manera, el pensar epistémico es sumergirse dentro de la temática de investigación, cuestionar aquello que es evidente para todo el mundo y posteriormente, crear nuevo conocimiento (Cfr, Zemelman, 2021:4.b).

En concordancia con lo antes señalado, el proceso de problematización consiste en el traslado del pensamiento teórico al pensamiento epistémico; es decir, partir de lo general para dirigirse a lo particular en la identificación de un problema de investigación.

Para efectos prácticos, esta investigación parte de lo general con el tema: “La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de Educación Preescolar”.

Por tanto, para lograr transitar al problema de investigación, es de suma relevancia realizar una revisión sobre la producción de obras académica dirigidas a las maestras de educación preescolar, esto con la finalidad de observar en qué medida las maestras de educación preescolar son vistas como sujetas de conocimiento en tanto agentes sociales y educativas. En ese sentido, en el siguiente apartado se retoma el tema de investigación para revisar los estados de conocimiento correspondientes al ámbito socioeducativo.

1.2. Los Estados del Conocimiento en el marco de la Investigación Socioeducativa en México en torno a las maestras de Educación Preescolar

En éste segundo apartado, se analizan los Estados del conocimiento en los ámbitos de la investigación social y educativa en México. Por tanto, antes de iniciar con dicha revisión, es oportuno conceptualizar ¿Qué es un estado del conocimiento?

A grandes rasgos, un estado del conocimiento es el análisis sistemático de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado; el cual, permite reconocer el estado actual de la investigación y visibilizar la ausencia teórica, conceptual y metodológica sobre un tema en particular (Cfr, Rueda, 2003:4).

Por tanto, en la presente investigación, se analizan los siguientes estados del conocimiento:

1. Consejo Mexicano de Investigación Educativa
2. Red de los Movimiento sociales en México

Para efecto de mantener un orden, la revisión se realiza en dos grandes momentos. En un primer momento, se analizan las colecciones 2002-2011 y 2012-2021 del Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Por consiguiente, en el segundo momento, se analizan los volúmenes I y II del Estado del Conocimiento de la Red de los Movimientos Sociales en México. Dicho lo anterior, se da inicio a la revisión a través de los siguientes organizadores gráficos.

Organizador Gráfico 1. Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2002-2011)

Título del libro	Nombre de los capítulos	Autores	Categorías de análisis
Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento	Introducción General Capítulo 1. La investigación sobre las políticas de la educación básica Capítulo 2. La investigación sobre las políticas de la educación media superior Capítulo 3. La investigación sobre las políticas de la educación superior. Un balance de la producción académica generada en México entre los años 2002 y 2012 Capítulo 4. La investigación sobre las políticas de ciencia y tecnología. ¿Un tema emergente para la investigación educativa en México? Capítulo 5. Bibliometría, ciencia y educación en México (2002-2011) Capítulo 6. Las instituciones de educación superior en la producción del conocimiento, su difusión y su transformación en tecnología en México Capítulo 7. La investigación sobre la evaluación educativa Capítulo 8. Investigación sobre el financiamiento de la educación básica	Alma Maldonado-Maldonado (Coord) 1.Lucía Rivera Ferreiro, Yazmín Cuevas Cajiga, Adriana Elizabeth Machuca Barbosa 2.Dulce Carolina Mendoza 3.Ernesto Treviño Ronzón, María Guadalupe Olivier Téllez, Armando Alcántara Santuario 4.Sylvie Didou Aupetit (coord.) Edgar M. Góngora Jaramillo, Juan P. Durand Villalobos, Yvonne Pineda Márquez, Jessica Badillo Guzmán 5.Daniel Cortés Vargas 6.Odette Lobato-Calleros 7.Edna Luna 8.Sergio Cárdenas Denham	-Educación de la educación básica -Políticas de la educación media superior -Políticas de la educación superior -Políticas de ciencia y tecnología. -Bibliometría -Ciencia -Evaluación educativa -Financiamiento de la educación básica

Título del libro	Nombre de los capítulos	Autores	Categorías de análisis
Entornos virtuales de aprendizaje	Introducción Capítulo 1. Producción de tesis de grado y posgrado Capítulo 2. Producción de eventos científicos: Memorias de congresos Capítulo 3. Producción en bases de datos: Artículos Capítulo 4. Análisis de artículos de libre acceso en bases de datos Capítulo 5. Producción bibliográfica: libros en formato físico y digital Capítulo 6. Aproximación al estado del conocimiento sobre la educación mediada por tecnología de la década (2002-2011)	Rubén Edel Navarro, Yadira Navarro Rangel (Coordinadores generales)	-Entornos virtuales -Aprendizaje -Educación mediada por tecnología
Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México	Introducción Parte I. La investigación en educación matemática en México. 2002-2011. Capítulo 1. Investigaciones sobre educación preescolar y primaria. Capítulo 2. Investigaciones educativas en matemáticas. Educación Básica Secundaria. Capítulo 3. Investigaciones sobre educación media superior. Capítulo 4. Investigaciones educativas en matemáticas en el nivel de educación superior. Capítulo 5. Sobre pasado, presente y futuro de la investigación en educación matemática en México	Ávila A. Carrasco, A. A. Gómez, M. T. Guerra, G. López, J. L. Ramírez. (Coords) Alicia Ávila, David Block, Patricia Camarena, Alicia Carvajal, Daniel Eudave, Ivonne Sandoval, Armando Solares. 1.Alicia Ávila, David Block, Alicia Carvajal 2.Daniel Eudave Muñoz 3.Armando Solares, Ivonne Sandoval 4.Patricia Camarena. 5.Alicia Ávila	-Investigación en educación matemática en México. -Investigaciones sobre educación preescolar y primaria. -Educación Básica -Educación Media Superior

Fuente de información : Retomado de la tesis doctoral: La discriminación de género y la invisibilización profesional en torno a las resonancias histórico-biográficas de las maestras de Educación Preescolar (Castañeda 2025 :23).

El organizador gráfico 1, refiere al Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en su colección 2002-2011. Como se puede apreciar, la selección de libros y capítulos se realiza bajo el criterio de la temática de investigación, que tiene que ver con la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de Educación Preescolar.

Por tanto, sólo se identifican 3 libros y tres capítulos que se relacionan de manera indirecta con las maestras de preescolar, por medio de las siguientes categorías de análisis:

1. Políticas de ciencia y tecnología
2. Entornos virtuales
3. Educación mediada por tecnología
4. Investigación sobre educación preescolar y primaria

En lo que respecta a la categoría de análisis “Políticas de ciencia y tecnología”, se centra en examinar las áreas que comienzan a interesarse por las políticas públicas de ciencia y tecnología aplicadas en México.

En cuanto a las categorías de análisis “Entornos virtuales” y “Educación Mediada por tecnología”, están orientadas hacia el crecimiento que han tenido las investigaciones respecto a la educación mediada por la tecnología en México durante la década 2002-2011.

Finalmente, la categoría “Investigación sobre educación preescolar” hace mención sobre la ausencia de trabajos académicos orientados a preescolar, nivel educativo en el que la introducción de materiales y de reformas educativas no han sido estudiadas; así como la labor que desempeñan las maestras de este nivel educativo.

Este hallazgo resulta pertinente para la investigación, puesto que denota la escasez de estudios orientados a la educación preescolar y hacia las maestras que se desempeñan en este nivel. Por tanto, lo antes señalado pone en evidencia los atisbos de una posible invisibilización epistémica en torno a las maestras de Educación Preescolar.

En razón de esta posible invisibilización epistémica, resulta pertinente explorar en el periodo posterior que se ha escrito sobre ellas como sujetas de conocimiento en el marco de la investigación educativa del país. Para efecto de ello, se retoma el organizador gráfico número 2, que corresponde a la colección 2012-2021.

Organizador gráfico 2. Estado de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección 2012-2021)

Título del libro	Nombre del capítulo	Autores	Categorías de análisis
Educación superior, ciencia, tecnología e innovación Volumen I	Introducción. Parte I. Capítulo 1. Políticas públicas y efectos institucionales. Contribuciones, dilemas y pendientes en la investigación educativa sobre el sistema y sus instituciones (2012-2021) Capítulo 2. Políticas, evaluación y calidad: personal académico y programas educativos Capítulo 3. Políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas Parte II. Capítulo 4. El gobierno universitario Capítulo 5. La organización de las funciones universitarias Capítulo 6. Modelos educativos en educación superior. Parte III. Capítulo 7. Análisis del posgrado: temáticas, objetos de estudio y contribuciones. Capítulo 8. Investigación y educación superior	Parte I Claudia Díaz Pérez, Angélica Buendía Espinosa, Norma Rondero López. (Coords) 1. Angélica Buendía Espinosa, Abril Acosta Ochoa, Salvador Ponce Ceballos, Ana Beatriz Pérez Díaz. 2. Abril Acosta Ochoa, Ana Beatriz Pérez Díaz, Angélica Buendía Espinosa, Salvador Ponce Ceballos. 3. Salvador Ponce Ceballos, Angélica Buendía Espinosa, Ana Beatriz Pérez Díaz, Abril Acosta Ochoa. Parte II Ana Beatriz Pérez Díaz y Norma Rondero López (Coord) 4. Norma Rondero López, Iliana Athenea Ruiz Carrillo. 5. Ana Beatriz Pérez Díaz, Salvador Ponce Ceballos, Abril Acosta Ochoa, Angélica Buendía Espinosa. 6. Ana Beatriz Pérez Díaz, Salvador Ponce Ceballos, Angélica Buendía Espinosa, Abril Acosta Ochoa. Parte III. Iván Alejandro Salas Durazo (Coord). 7. Iván Alejandro Salas Durazo, Claudia Díaz Pérez. 8. Claudia Díaz Pérez, Iván Alejandro Salas Durazo	-Ciencia -Educación superior -Innovación -Políticas públicas -Tecnología

Título del libro	Nombre del capítulo	Autores	Categorías de análisis
Educación superior, ciencia, tecnología e innovación Volumen II	Introducción.	Claudia Díaz Pérez, Angélica Buendía Espinosa y Norma Rondero López. (Coordinadores Generales)	-Ciencia -Educación superior - Innovación -Internacionalización - Movilidad -Producción de la ciencia y el desarrollo tecnológico -Tecnología
	Parte I. Los estudios sobre ciencia, tecnología e innovación		
	Capítulo 1. El desempeño del sistema de ciencia, tecnología e innovación. Avances y caminos para la investigación.	1.Claudia Díaz Pérez (Coordinadora general de la parte I) Capítulos 1,2,3,4,5 y 6	
	Capítulo 2. Políticas de ciencia, tecnología e innovación.	2.Rosalba Badillo Vega (Coordinadora general de la parte II) Capítulo 7	
	Capítulo 3. El sistema nacional de innovación: actores, procesos y sectores.	8.Edgar Alejandro Veloz Pachicano, Antonio Emmanuel Olvera Serna y Rosalba Badillo Vega.	
	Capítulo 4. Vinculación universidad-empresa en México	9.Diana Alférez Rosales y Rosalba Badillo Vega.	
	Capítulo 5. Gestión del conocimiento y transferencia tecnológica en México.	10.María Alejandra Garza López y Rosalba Badillo Vega.	
	Capítulo 6. Emprendimiento en México	3.Norma Rondero López (Coordinadora general de la parte III)	
	Parte II Internacionalización en la educación superior.	11.Iliana Athenea Ruiz Carrillo, Iván Alejandro Salas Durazo y Norma Rondero López.	
	Capítulo 7. Políticas y estrategias para la internacionalización en la educación superior en el sector público y privado.	12.Jocelyn Itzel Flores Buendía.	
	Capítulo 8. La movilidad estudiantil en las instituciones de educación superior.	13.Gabriela Pimentel Linares y Angélica Buendía Espinosa	
	Capítulo 9. Personal académico y currículo: en búsqueda de la internacionalización de la educación superior	14.Juan Carlos López García	
	Capítulo 10. México en el mundo. Acreditación y clasificaciones internacionales.		
	Parte III. Temas emergentes en la educación superior.		
	Capítulo 11.Temas emergentes en la educación superior		
	Capítulo 12. Estudios sobre género en la educación superior		
	Capítulo 13. La educación y la ciencia en tiempos de covid-19. La necesidad apremiante de aproximarse a un fenómeno emergente		
	Capítulo 14. Una mirada relacional a la producción académica del área de educación superior, ciencia, tecnología e innovación		

Título del libro	Nombre del capítulo	Autores	Categorías de análisis
Historia e historiografía de la educación	Introducción.	Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Coord).	-Educación en México
	Capítulo 1. Historia e historiografía de la educación, consideraciones para el balance de la década 2012-2021	1. Jesús Adolfo Trujillo Holguín. 2. Francisco Alberto Pérez Piñón	-Educación superior de profesores -Formación de la educación -Historiografía
	Capítulo 2. Estado de conocimiento de la década 2012-2021. Enfoques teóricos, métodos y fuentes	3. José Eduardo Cruz Beltrán, Alma Elizabeth Vite Vargas, Manuel Toledano Pérez, Marisol Vite Vargas	-Investigación educativa -Movimientos sociales
	Capítulo 3. La producción historiográfica de la educación en la región centro de México	4. Jesús Adolfo Trujillo Holguín.	-Mujeres en la educación
	Capítulo 4. La producción historiográfica de la educación en México desde las regiones: instituciones, actores y redes de investigación	5. Arianna Vega Hernández, Leyani Bernal Valdés, Martha Facio Gutiérrez	
	Capítulo 5. Historia e historiografía de la educación: avances de una década desde las revistas especializadas (2012-2021)	6. Stefany Liddiard Cárdenas 7. Belinda Arteaga Castillo, Martina Alvarado Sánchez, José Manuel Pedroza Cervantes, Raquel de Jesús Vélez Castillo	
	Capítulo 6. Panorama nacional sobre las mujeres en la historia de la educación durante la década 2012-2021	8. Izabela Tkocz 9. Martina Alvarado Sánchez Sánchez, Matilde Nicolás López	
	Capítulo 7. Biografías de mujeres, la historia de su educación y formación como profesoras	10. Siddharta Alberto Camargo Arteaga, Paulina Latapí Escalante, María del Mar Estrada Rebull, Martina Alvarado Sánchez, Jesús Domínguez Cardiel, Maricarmen Cantú Valadez	
	Capítulo 8. Estudio de los movimientos sociales en la década 2012-2021	11. Andrea Torres Alejo	
	Capítulo 9. La formación de docentes en las escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior en México	12. Federico Lazarín Miranda, Blanca E. García Gutiérrez, Rafael Castañeda García, Elvia Lizbeth Cortés López, Ana Margarita Ramírez Sánchez, Sarai Reséndiz Tomas, Andrea Torres Alejo	
	Capítulo 10. Una década de investigación sobre la enseñanza de la historia y la educación histórica en México (2012-2021). La consolidación de un campo de conocimiento		
	Capítulo 11. Libros escolares y de texto en la historia de la educación en México: un recorrido historiográfico 2012-2021		
	Capítulo 12. El Seminario de Historia de la Educación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012-2021		

Título del libro	Nombre del capítulo	Autores	Categorías de análisis
Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación	Presentación general de los estados del conocimiento 2012-2021	Alberto Ramírez Martinell, Alexandro Escudero-Nahón (Coords).	-Comunicación en la Educación -Cultura digital -Educación digital - Educación virtual y pandemia -Equidad en educación -Inclusión digital -Innovación educativa -Políticas educativas -Tecnologías de la Información
	Capítulo 1. Estudio Introductorio de los Estados del Conocimiento de TIC en Educación 2012-2021	1. Alberto Ramírez Martinell, Alexandro Escudero-Nahón	
	Capítulo 2. Marco metodológico para la construcción de los Estados del conocimiento de TIC en educación	2. Karla Paola Martínez Rámila, Sandra Areli Saldaña Ibarra, Alberto Ramírez Martinell.	
	Capítulo 3. Docentes y Tecnologías de la Información y de la Comunicación	3. Laura Helena Porras, Alberto Ramírez Martinell, Laura Cedillo Arias.	
	Capítulo 4. Tecnologías de la Información y de la Comunicación y su relación con los estudiantes	4. César Sánchez Olavarria, Edgar Oswaldo González Bello, Jeyaira Jacqueline Dorantes Carrión.	
	Capítulo 5. Acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales	5. Sonia Verónica Mortis, Alfredo Zapata González, Ramona Imelda García López.	
	Capítulo 6. La cultura digital: Avances, silencios y desafíos de un campo en construcción	6. Inés Dussel, Benito Castro Pérez	
	Capítulo 7. Educación virtual	7. Leonardo David Glasserman, Anabel Velásquez Durán, María Guadalupe Veytia.	
	Capítulo 8. Políticas Educativas y Tecnologías de la Información y de la Comunicación	8. Zaira Navarrete Cazales.	
	Capítulo 9. Tecnología digital e innovación educativa	9. Alexandro Escudero-Nahón, Fernando Sandoval Gutiérrez, Carlos Enrique George Reyes.	
	Capítulo 10. Educación y TIC durante la pandemia	10. Elvia Garduño Teliz, Rosa María Teresa Angulo Romero, Jesús Alfonso Beltrán Sánchez	

Fuente de información : Retomado de la tesis doctoral: La discriminación de género y la invisibilización profesional en torno a las resonancias histórico-biográficas de las maestras de Educación Preescolar (Castañeda, 2025 :23).

El organizador gráfico número 2, corresponde a la colección 2012-2021 del Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). La elección de libros y capítulos se realiza bajo el criterio del tema de investigación, el cual es; la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de Educación Preescolar.

En razón de lo antes mencionado, se distinguen 4 libros con 18 capítulos, que desglosan las siguientes categorías de análisis:

1. Tecnología

2. Producción de la ciencia y el desarrollo tecnológico
3. Mujeres en la educación
4. Comunicación en la educación
5. Cultura digital
6. Educación digital
7. Educación virtual
8. Educación y pandemia
9. Equidad en educación
10. Inclusión digital
11. Innovación educativa
12. Políticas educativas
13. Tecnologías de la información y comunicación

En ese tenor, se puede apreciar que entre las trece categorías de análisis distinguidas y la temática de investigación, no existe una relación explícita y directa, en tanto que las maestras de Educación Preescolar no son vistas como sujetas de conocimiento por medio de la apropiación digital.

Así pues, esta revisión evidencia un vacío persistente que deriva en la invisibilización de las maestras de preescolar en espacios académicos y de producción de conocimiento dentro del ámbito educativo. Por tanto, es de suma relevancia analizar dentro del ámbito de la investigación social cuál es la producción académica generada en torno a las maestras de preescolar.

En esa justa dimensión, comienza el segundo momento de la revisión documental de los Estados del Conocimiento. Para efecto de ello, se revisan los volúmenes I y II del Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México, elaborados por la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales (RMEMS) para el periodo 2015-2024.

Organizador gráfico 3. Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México. Volumen I

Nombre del capítulo	Autores	Categorías de análisis
Capítulo 1. Ciudadanía y movimientos Sociales	Sergio Tamayo, Isidro Navarro Rivera	-Derechos Ciudadanos - Derechos Humanos - Comunidad -Participación Política -Sociedad Civil -Ciudadanía
Capítulo 2 . Criminalización de la protesta	Ligia Tavera Fenollosa	-Formas de expresión de la criminalización de la protesta social en México -La criminalización de la protesta como una política de Estado -Alternancia política -Política de seguridad -Derechos humanos -Democracia -Organizaciones civiles -Género y criminalización de la protesta social
Capítulo 3. Movimientos sociales en educación	Roberto José González Villarreal, Guadalupe Olivier Tellez, Joel Alejandro Ortega Erreguerena, Mario Jesús Arellano González, Martha Lucía Rivera Ferreiro, Marcelino Guerra Mendoza, Erik Iván Carmona Espiritu, María Elena Mújica Piña	-Movimientos estudiantiles -Movimientos magisteriales -Movimientos políticos de actores educativos -Dimensiones educativas de los movimientos sociales -Movimiento normalista
Capítulo 4. Movimientos indígenas, educación y autonomía	Saúl Velasco Cruz, Patricia Medina Melgarejo, Bruno Baronnet	-Escuelas normales indígenas -Interculturalidad -Migración -Infancias -Jóvenes indígenas -Políticas públicas interculturales
Capítulo 5. Mujeres y feminismo en los movimientos sociales	Marta Walkyria Torres Falcón	-Movimientos feministas -Institucionalización del feminismo. -Feminismo en México -Igualdad -Participación Política -Neofeminismo -Violencia de género -Salud reproductiva
Capítulo 6. Movimientos LGBT en México	Carlos Arturo Martínez Carmona, Roberto José González Villarreal, María Norma Mogrovejo Aquise, Erica Marisol Sandoval Rebollo	-Movimientos de identidades sexo-genéricas -Política de las identidades -Igualdad -Matriz de dominación -Autonomía -Diversidad -Disidencia -Historia del movimiento LGBT

Nombre del capítulo	Autores	Categorías de análisis
Capítulo 7. Expresiones Artísticas En los movimientos sociales	Aleksandra Jablonska Zaborowska	-Apropiación del espacio público -Formas de expresión artística -Cine y video -Gráfica -Fotografía -Arte feminista -Arte en el Movimiento LGBT -La música en los movimientos sociales -Caricatura política en la prensa decimonónica

Fuente de información : Retomado de la tesis doctoral: La discriminación de género y la invisibilización profesional en torno a las resonancias histórico-biográficas de las maestras de Educación Preescolar (Castañeda, 2025 :23)

El organizador gráfico 3, presenta la revisión del Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México, Volumen I . En él, se ubica un capítulo que se relaciona de manera indirecta con el tema de investigación a través de las siguientes categorías de análisis:

1. Neofeminismo
2. Movimientos magisteriales
3. Movimientos feministas

Si bien, en dicho capítulo se aborda la ola del feminismo a lo largo de la historia, el énfasis en los movimientos magisteriales feministas se encuentra ausente; así como la participación del colectivo de las maestras de preescolar.

De este modo, el rasgo constante de invisibilización epistémica que se observa en el ámbito educativo, vuelve a hacerse visible en el ámbito de la investigación social en México. Por tanto, es oportuno analizar el segundo tomo del Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México.

Organizador gráfico 4. Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México. Volumen II

Nombre del capítulo	Autores	Categorías de análisis
Capítulo 1. La cultura en el estudio de los movimientos sociales	Alejandro López Gallegos	-Dimensiones culturales relacionadas con las movilizaciones sociales en México (identidad, marcos, la memoria, las emociones) -Campos semánticos y elementos léxicos (Análisis del Discurso) -Performance dentro de la política contenciosa
Capítulo 2. Repertorios de la movilización: Formas simbólicas, acción política y participación	Azucena Granados & Sergio Tamayo	-Cultura -Subjetividad política -Estructura de oportunidad -Participación Ciudadanía -Formas simbólicas de la protesta y sus repertorios
Capítulo 3. Comunicación y movimientos sociales: Anotaciones sobre los temas de investigación la última década	Luz María Garay Cruz & Luis Daniel Velázquez Bañales	-Redes sociodigitales -Ciberactivismo -Cibermovimientos -Tecnopolítica
Capítulo 4. Ecología política y movimientos socioambientales	Aída Luz López Gómez & Flor Mercedes Rodríguez	-Movimientos de resistencia socioambiental -Marco teórico de la ecología política.

Fuente de información : Retomado de la tesis doctoral: La discriminación de género y la invisibilización profesional en torno a las resonancias histórico-biográficas de las maestras de Educación Preescolar (Castañeda, 2025 :23).

El organizador gráfico número 4, corresponde al Volumen II del Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México, elaborado por la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales (RMEMS).

En éste organizador gráfico, la selección de capítulos se realiza bajo el principio de la temática de investigación; es decir, la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de Educación Preescolar.

En ese sentido, solo se ubica el capítulo 3 titulado “Comunicación y movimientos sociales: Anotaciones sobre los temas de investigación la última década”, por medio de las siguientes categorías:

1. Redes sociodigitales
2. Ciberactivismo
3. Cibernovimientos
4. Tecnopolítica

Si bien, estas categorías remiten a fenómenos contemporáneos vinculados al uso de las nuevas tecnologías en el ámbito social y político, no existe una relación de manera directa con el tema de la presente investigación.

Por tal motivo, la revisión del Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México para el periodo 2015-2024, permiten evidenciar que pese a la gran diversidad de temas de investigación, existe una constante ausencia sobre estudios académicos orientados a la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de Educación Preescolar

Finalmente, el resultado de la revisión del Estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Estado del conocimiento de los Movimientos Sociales en México, advierten de manera implícita un común denominador; a saber, la invisibilización epistémica de las maestras de Educación Preescolar como sujetas de conocimiento en tanto agentes sociales y educativas en el país.

Como resultado del hallazgo anteriormente planteado, es menester profundizar en la investigación problematizando esta constante ausencia, para efecto de lograr el traslado hacia un pensamiento epistémico y con ello identificar plenamente el problema de investigación. Siguiendo ésta línea de argumento, en el tercer apartado se justifica la importancia de ésta investigación identificando el problema a investigar.

1.3. Problematizando la ausencia de las maestras de educación preescolar: Justificación e identificación del problema de investigación

En este apartado, resulta importante tomar como punto de referencia la ausencia de las maestras de educación preescolar en los ámbito de la investigación social y educativa del país, ya que,

dicha ausencia se traduce en una exclusión epistémica que margina el papel de las maestras de preescolar como sujetas activas en la construcción de conocimiento.

Para comprender dicha invisibilización o exclusión epistémica, es necesario explorar las dimensiones culturales, sociales, políticas y educativas que la legitiman. En particular, los roles y expectativas que determinan la valoración del trabajo asociado a la educación de la primera infancia.

Una categoría clave es el género, en tanto que

“El género es una construcción simbólica y una categoría de diferenciación que se encuentra presente en las formas de vivir, de pensar, en las relaciones sociales y en la cultura, por tanto, el género contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo” (Lagarde, 2022:30).

En el caso de las mujeres, se le atribuyen características identitarias como lo son “la naturaleza maternal” y el cuidado de la infancia. Por tanto, estas atribuciones no sólo refuerzan estereotipos de género, sino que también consolidan imaginarios sociales y arquetipos que vinculan directamente la feminidad con actividades o tareas de cuidado, particularmente en la educación de la primera infancia.

Por tal motivo, ésta concepción genérica de las mujeres como eternas cuidadoras se traslada hacia a su esfera pública y con ello a su vida profesional. Tal es el caso que las funciones de las mujeres en instituciones públicas se estructuran bajo el arquetipo de “la segunda madre”. Un ejemplo de este fenómeno se manifiesta en el rol que desempeñan las llamadas “educadoras de preescolar”, cuya labor muchas veces es comprendida desde la dimensión afectiva y maternal.

Luego entonces, éste proceso de traslado, configura la atribución simbólica de la infantilización en el quehacer docente de las maestras de Educación Preescolar, en tanto que el rol de la maestra de Educación Preescolar se percibe como una extensión de la maternidad y de la vida doméstica. De esta manera, la infantilización refuerza la idea de que para ser maestras de educación preescolar se requieren únicamente de habilidades afectivas y menos formación pedagógica.

En esa justa dimensión, esta construcción simbólica limita la posibilidad de que las maestras de preescolar se consideren como sujetas de conocimiento, en tanto agentes sociales y educativas en el país.

Por tanto, cuando se habla de la ausencia de las maestras de preescolar, no se evidencia como un evento fortuito, sino como una realidad constante que responde a condiciones históricas, políticas, sociales, culturales y educativas que dieron lugar a dicha ausencia.

Bajo ese contexto, es importante explorar las condiciones actuales que podrían estar ocupando un lugar central en las formas emergentes de visibilizar a las maestras de preescolar como sujetas de conocimiento.

De ahí que la presente investigación retoma como eje central la incorporación de las tecnologías digitales dentro de los procesos educativos en preescolar, cuya finalidad es observar si la apropiación digital emergente provocada por la pandemia COVID-19 fungió como un mecanismo de visibilización en las maestras de preescolar.

En ese sentido, se logra realizar el traslado del pensamiento teórico (tema de investigación) hacia el pensamiento epistémico, en la identificación de un problema de investigación. Por lo cual, el problema de esta investigación es: Analizar cómo la apropiación digital emergente provocada por la pandemia COVID-19, fungió como un posible dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de Educación Preescolar.

De este modo, el problema de investigación es relevante y se justifica en tanto que la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar es una veta poco analizada en el ámbito de la investigación socioeducativa. En concordancia con lo anterior, es relevante plantear en el cuarto apartado, las preguntas que conforman el problema de investigación.

1.4. Preguntas de investigación

Pregunta General

¿Cómo la apropiación digital emergente provocada por la pandemia COVID-19, fungió como un posible dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de Educación Preescolar?

Preguntas Específicas

1. ¿Cuáles son las categorías teórico-contextuales que componen el problema de investigación?
2. ¿Cuáles son las características y elementos que constituyen la apropiación digital como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar ?
3. ¿Cuál es la relación entre la apropiación digital emergente y la atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar?

Las preguntas de investigación antes referidas desglosan el problema de investigación. Por tanto, a continuación se presenta el cuarto momento del capítulo, el cual consiste en desarrollar un grado analítico mayor en relación a las preguntas de investigación.

1.5. Objetivos de investigación

Objetivo General

Analizar cómo la apropiación digital emergente provocada por la pandemia COVID-19, fungió como un posible dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de Educación Preescolar

Objetivos específicos

1. **Describir** las categorías teórico-contextuales que componen el problema de investigación
2. **Identificar** las características y elementos que constituyen la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar
3. **Caracterizar** la relación entre la apropiación digital emergente y la atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar.

Finalmente, con el propósito de dar continuidad a ésta investigación, es menester describir en el siguiente capítulo el marco histórico contextual de la apropiación digital de las maestras de Educación Preescolar.

Capítulo II. Marco histórico-contextual: Los vestigios de la apropiación digital de las maestras de Educación Preescolar

El llamado espacio red pensado como “un espacio de polinización”, es decir, un proceso de transferencia fecundante que ocurre a través de los llamados vectores de polinización que, a decir de Reguillo (2017), pueden ser pensados como agentes que llevan una cosa –ideas, emociones, palabras, imágenes, deseos– de un lugar a otro, donde la “cosa” transportada dará origen a “cosas” distintas, que a su vez serán transportadas a otros lugares. Estas “cosas” distintas conservan, no obstante, el ADN de la “cosa” transportada, las subjetividades insurrectas. Estas subjetividades pueden entenderse como el desanclado de la experiencia y la percepción de los sujetos del sistema dominante normalizado e interiorizado para construir o dar paso a otras formas de lo posible; “la subjetividad disidente llama a sus otros a ese espacio distinto y, a partir de ahí, articula un nosotros diferente” .

Luz María Garay Cruz

Introducción

El propósito del capítulo es describir el marco histórico-contextual de la apropiación digital de las maestras de Educación Preescolar. Para lograr dicho propósito, el capítulo se divide en cuatro temáticas de orden descriptivo.

En la primera temática de descripción se realiza un breve recorrido histórico sobre la conformación de la educación preescolar en México, dicho recorrido histórico parte del siglo XIX, con la llegada de las ideas pedagógicas influenciadas por países del viejo continente sobre la importancia de la educación en la primera infancia, hasta el establecimiento de los primeros Jardines de Niños en el país.

Bajo ese contexto histórico, la consolidación de la educación preescolar trajo consigo la necesidad de profesionalizar a quiénes estarían a cargo de dicha labor. Por tanto, la segunda temática de descripción, se centra en los cambios generados en la formación profesional de las maestras de educación preescolar ante la conformación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) y la reforma educativa de 1984. Dichas transformaciones no sólo respondieron a la necesidad de formar personal capacitado para este nivel educativo, sino

también provocaron cambios sustantivos dentro del ámbito educativo, enfocados principalmente en la modernización y la actualización de la educación.

Ante estos procesos de modernización educativa, en la tercera temática de descripción, se revisan los programas de educación digital, así como las propuestas y políticas educativas orientadas a la incorporación de nuevas tecnologías en la educación preescolar, para el periodo 1994-2020.

Como resultado de la revisión de los programas de educación digital, se hace evidente la ausencia de las maestras de preescolar frente a dichos programas; así como la prevalencia de un discurso declarativo en torno a la incorporación de las nuevas tecnologías en la práctica docente de las maestras de educación preescolar.

Sin embargo, para el año 2019, el escenario cambia drásticamente debido al confinamiento sanitario provocado por la pandemia COVID-19 en México. En este contexto, se impulsa un programa digital emergente como respuesta a la necesidad de dar continuidad al servicio educativo del nivel básico, considerando por primera vez al preescolar y a las maestras que conforman dicho nivel. Así pues, la cuarta temática de descripción está orientada a describir la apropiación digital emergente de las maestras de educación preescolar en el contexto del coronavirus.

2.1. El origen de la Educación Preescolar en México

En esta primera temática de descripción se desglosan los momentos y procesos que dieron lugar a la conformación de la educación preescolar en México, esto con la finalidad de observar los procesos políticos, culturales y educativos bajo los cuales se conformó la figura de la maestra de educación preescolar en el país.

En razón de lo anterior, es importante señalar que histórica y tradicionalmente el cuidado, la atención y la educación de los niños, en especial, la de los menores de seis años, estaban a cargo de la progenitora y en general, de la familia.

Sin embargo, en algunos países de Europa como Inglaterra, Francia y España, a partir del siglo XVI, las organizaciones religiosas crearon instituciones para niños. De esta manera, las Hermanas de la Caridad crearon sus propias instituciones especializándose en establecimientos para niños pequeños, guarderías y casas-cuna para lactantes (Cfr, Campos, 2016:23).

Posteriormente, el Estado comenzó a ocuparse de estas instituciones. De esta manera, en la Sala de Asilo¹ fue donde se comenzaron a desarrollar actividades formativas relacionadas al juego, el canto, la oración y tareas manuales sencillas.

No obstante, por un decreto de Estado en Francia, el 22 de septiembre de 1837 se traspasó la dirección de las Salas de Asilo a los maestros. De esta manera, se generó una transición de instituciones asistenciales a escuelas. Dicha transición marcó una dicotomía entre pensadores y pedagogos de la época; ya que algunos señalaban que debían seguir siendo las madres quienes se hicieran cargo de la educación de sus hijos pequeños. Mientras que otros, reclamaban para el Estado una institución diseñada para la educación de los niños.

Tiempo después, en el contexto de la Revolución Industrial, las Salas de Asilo existentes se fueron modificando, razón por la cual comenzaron a aceptar a hijos de mujeres que se incorporan a la vida laboral fuera del ámbito privado.

¹ La Sala de Asilo, Salle d'asile, fundada por el pastor protestante Friedrich Oberlin en Ban-de-la-Roche, en la región de los Vosgos, Francia, aproximadamente en 1769 o 1770 (Campos, 2016:23)

En ese sentido, el modelo de atención de la primera infancia comenzó a generar resonancias y a distribuirse por América y posteriormente en México, con características y matices diferentes. Tal es el caso que, en 1879 comenzó a gestarse el reconocimiento a la primera infancia en México, en donde llegó una ola de información desde la pedagogía y la psicología europea acerca de la importancia de la etapa infantil.

Una de las primeras instituciones que atendió la instrucción de párvulos en México, fue la “Escuela Amiga”, la cual se basaba en actividades asistencialistas y de cuidados, dirigidas en su mayoría por mujeres. Los niños de clase alta eran quienes asistían a dicha institución; no por la necesidad de asistencia, sino porque representaba un mayor capital social y de prestigio para la familia.

Tiempo después, el Ayuntamiento Constitucional de la Ciudad de México aprobó en 1880 la apertura de una escuela para niños y niñas en la Ciudad de México, el cual establecía que los niños a través del juego comenzarían a realizar lecciones instructivas que posteriormente se perfeccionarían en el siguiente subnivel educativo; es decir, en la primaria. Dicha iniciativa se concretó en 1881 con la creación de la Escuela de Párvulos n.º 1.

Para inicios del siglo XX las escuelas de párvulos cambiaron su nombre a kindergarten,² retomando la metodología y las bases pedagógicas creadas por Friedrich Fröbel en Alemania. “En esta institución el niño se expresaba a través de las actividades de percepción sensorial, lenguaje y juego, dando origen a una propuesta metodológica que se caracterizaba por la relevancia del juego en la primera infancia” (Villarreal, 2015 :161).

En este punto es importante señalar que muchas mujeres abrazaron la profesión de educadoras de párvulos; ya que Fröbel consideraba que las responsables de atender este nivel educativo debían ser las mujeres; puesto que las mujeres poseían cualidades maternas, relativas a la afectividad y el cuidado, las cuales eran indispensables para la educación de los niños (Cfr, Ortiz & Rodríguez, 2020 :53).

² En 1837 Fröbel abre la primera guardería, con la analogía de los niños como plantas cuidadas por el jardinero que sería el docente, de ahí el nombre de Kindergarten (Villarreal, 2015 :161)

Bajo ese contexto, la educación de la primera infancia en el país se configuró bajo un modelo de atención femenino; ya que el rol de la educadora de preescolar se percibía como una extensión del ámbito doméstico. En ese tenor, se creó un imaginario social en torno a la educadora de preescolar, limitando su quehacer profesional a una actividad asistencialista y de cuidado.

Por otro lado, la implementación de los kindergarten en México se enfrentó bajo distintas dificultades. Entre ellas, se destaca su estructura, puesto que respondía a una réplica de las escuelas norteamericanas, razón por la cual era necesario lograr adaptarlos hacia las características de la niñez mexicana. Asimismo, al denominarse en otro idioma, se consideraba “exclusiva” de ciertos sectores sociales privilegiados.

Al respecto, Campos (2016 :56) menciona que si bien en el discurso se presentaba como una propuesta educativa pública al alcance de toda la sociedad e incluso en beneficio de las madres trabajadoras, en la práctica atendía a niños de la clase media y media alta, quienes deseaban demostrar su estatus social incorporando a su vida cotidiana elementos de la cultura europea y norteamericana, el cual se veía nutrido por los intereses del gobierno federal y aún más de las aspiraciones y representaciones de las mismas profesoras. La mayoría de ellas provenía de familias educadas y de cierta posición social, dominaban el inglés, el francés o ambos; es decir tenían un estatus social alto.

Tiempo después, con la misión de unificar a las educadoras, nace en 1928 la Inspección General de Jardín de Infantes. Así pues, bajo el contexto del nacionalismo posrevolucionario, se abandonó la denominación kindergarten, por la denominación de “Jardines de Niños”. Esta nueva área quedó a cargo de la maestra Rosaura Zapata (Cfr, Moreno, 2020 :30).

Dicho cambio no quedó reducido al ámbito lingüístico, sino que formó parte de un proyecto nacionalista. Por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ³comisionó a un grupo de inspectoras, directoras y educadoras con el fin de eliminar también las actividades de

³ En 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública. Con José Vasconcelos como titular, se impulsaron los 27 programas para apoyar la enseñanza primaria, tanto urbana como rural, así como la educación media y la preescolar (Moreno, 2020 :27).

origen extranjero y suplirlas con bailes, cantos, juegos y cuentos nacionales, adecuados a la idiosincrasia del niño mexicano (Cfr, Moreno, 2020 :31).

En ese sentido, los Jardines de Niños se convirtieron en el lugar por excelencia para generar la nueva identidad del país. De esta manera, las educadoras fueron las encargadas de transmitir a las nuevas generaciones el nacionalismo oficial.

Desde esa perspectiva, para finales de los años veinte, se vislumbraba que la educación preescolar y las maestras de dicho nivel obtendrían mayor terreno y reconocimiento social, acompañado del apoyo gubernamental.

Sin embargo, en 1937 bajo el decreto presidencial de Lázaro Cárdenas, los jardines de niños fueron excluidos de la SEP para depender de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, por ser considerado un servicio asistencial y no de carácter educativo.

En consecuencia, las maestras comenzaron a movilizarse de diversas maneras, cuyo propósito era reincorporar a los jardines de niños a la SEP, dicha lucha obtuvo su triunfo en 1942, cuando el entonces presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), emite un decreto en el que ordena la reincorporación de los Jardines de niños a la Secretaría de Educación Pública, bajo el mismo propósito de generar unidad nacional. En esa tesitura, surgieron los primeros programas de educación preescolar, motivo por el cual se creó el Departamento de Educación Preescolar.

Luego entonces, la maestra Luz María Serradell crea la revista mensual “Semillita”, publicada por el Departamento de Educación Preescolar⁴, cuyo objetivo era divulgar y dar a conocer los lineamientos y reformas del sistema educativo en los jardines de niños. Este hecho generó diversas repercusiones, a tal grado que la maestra Luz María Serradell logró participar en el Primer Congreso Nacional de Enseñanza Normal, representando al sector de la educación preescolar.

⁴ El Departamento de Educación Preescolar tiempo después se transformó en Dirección General. Lo cual permitió realizar acciones que se extendieron a toda la República, volviéndose un servicio de carácter nacional que abarcaba a todos los jardines de niños federales, estatales e incorporados. (Cfr, Moreno 2020 :46)

En dicho congreso, la maestra expresó al entonces Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, la necesidad urgente de crear una Escuela para Educadoras — independiente a la Escuela Nacional de Maestros— que contará con un edificio propio, programas específicos y docentes especializados (Cfr, Moreno, 2020 :43).

Aunque la propuesta no logró concretarse de manera inmediata, el discurso logró su cometido cuando, en 1948, el presidente Miguel Alemán Valdés declaró inaugurada la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN).

Con el propósito de profundizar en lo antes señalado, en la siguiente temática se describen las modificaciones generadas en la formación profesional de las maestras de preescolar ante la conformación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y la reforma educativa de 1984.

2.2. La Formación profesional de las maestras de preescolar: De la creación de la ENMJN a la implementación del ANMEB

En 1948 se inaugura la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN)⁵, cuyo objetivo principal era mejorar la formación profesional de las educadoras de preescolar. Este hecho se consideró inédito para la época y fue marcado como un acto simbólico en las futuras maestras. De esta manera, la ENMJN comienza a formar a la generación 1948-1950.

En esta generación, el uso de la bata y del uniforme, así como el distintivo color rojo, conformó un rasgo simbólico e identitario en la vestimenta de las maestras. En palabras de Moreno (2020:49) las alumnas de la institución, por entonces desconocida, llamaron la atención por sus grupos perfectamente disciplinados y uniformados: falda gris, chaleco de pana rojo, blusa blanca, zapatos rojos y una distintiva boina roja.

Lo antes señalado, significó un éxito para la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) ya que, a tan solo dos años de su fundación, la institución había rebasado

⁵ El liderazgo de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños fue asumido por Guadalupe Gómez Márquez, quien se convirtió así en la primera directora en 1948.

su capacidad de matrícula. Debido a esto, las instalaciones resultaban insuficientes para el número de aspirantes.

Después de un tiempo, como consecuencia de la falta de recursos e instalaciones, el 15 de mayo de 1960, Adolfo López Mateos inauguró simbólicamente, el edificio de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, la cual actualmente se reconoce como su sede principal.

Para el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) a la ENMJN se le conocía como “Escuela para Educadoras”, la cual se había convertido en una de las mejores escuelas para la formación de maestras de preescolar. Cabe señalar que el perfil de ingreso se conformaba por diferentes elementos, entre ellos destacan la imagen estética, el estatus social elevado y haber concluido la educación secundaria. Estas características y la lozanía de las primeras generaciones, motivaron a algunas egresadas de la ENMJN a continuar con sus estudios, consolidando así su formación y fortaleciendo su labor como educadoras.

Sin embargo, el país se encontraba ante una serie de problemas dentro del ámbito educativo, en la que surgieron diferentes huelgas estudiantiles en contra de un gobierno autoritario. Dicha crisis derivó en uno de los episodios más tristes y oscuros en la historia mexicana, la matanza en Tlatelolco el 2 de octubre de 1968.

Pese a esta adversidad dentro del plano educativo, en la década siguiente, existieron diferentes reformas dentro del plan de estudios normalista.

Las reformas establecieron una formación simultánea: las estudiantes se titularían como profesoras normalistas, además de obtener, durante su paso por la escuela, el certificado de bachillerato. El resultado de este nuevo enfoque fue notable: permitió a las egresadas continuar su formación profesional y facilitó su acceso a instancias superiores de educación (Moreno, 2020 :62).

Poco después, en 1980 se presentó un nuevo programa dirigido a la atención de niños y niñas menores de seis años de edad; por tanto, la Secretaría de Educación Pública (SEP)

transformó la categoría de Preprimaria por la de “Educación preescolar”. Dicha modificación significó cambios en la preparación y formación académica de las maestras de preescolar.

Es por ello que en 1984, la formación de las maestras de educación preescolar elevó su categoría a nivel Licenciatura. Por tal motivo, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, publicado por la Secretaría de Educación Pública, establecía la necesidad de “un nuevo tipo de maestra, con una cultura científica más desarrollada y con una mejor actitud para la práctica de la investigación y la docencia” (Cfr, Moreno, 2020:66).

Esta reforma marcó un parteaguas en la profesión, al “reconocer” a las maestras no solo como cuidadoras de infancia sino también como profesionistas de la educación. De esta manera, el perfil de ingreso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) se vió modificado e implicó la necesidad de una actualización académica y modernización educativa.

Por tanto, para 1988 Carlos Salinas de Gortari asume la presidencia. Durante este periodo, se buscó vincular la educación con las demandas del mercado laboral. De tal suerte que en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se estableció como política educativa, modernizar la educación. En ese sentido, modernizar la educación consistió en promover la actualización y la calidad de los contenidos educativos, así como entrelazarlos con los requerimientos del aparato productivo.⁶

De este modo, fue nombrado Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León; quien puso en marcha el Programa Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este programa trajo consigo transformaciones tanto en el aspecto pedagógico como en el administrativo. Desde el aspecto administrativo, la descentralización⁷ del sistema educativo en Educación Básica y la reformulación de los contenidos y materiales educativos. Mientras que en lo social, se destaca la revaloración de la función magisterial.

⁶Durante el periodo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se sentaron las bases de la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN).

⁷ Descentralizar el sistema educativo consiste en transferir los servicios a los gobiernos estatales, conservando los contenidos de los planes y programas de estudios.

En esa tesitura, las escuelas normales fueron dotadas de equipos de informática y la ENMJN fue la primera escuela normal de la Ciudad de México que puso en marcha el llamado Laboratorio de Informática Educativa, con un proyecto que abarcaba a docentes, administrativos y, desde luego, a las alumnas (Cfr, Moreno, 2020 :69). Este hecho resultó significativo para las maestras en formación, pues era la primera vez que se integraba la dimensión tecnológica en su preparación académica y profesional. Sin embargo, no existen registros académicos sobre los resultados generados por dicha implementación tecnológica.

En el caso de la educación básica, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) propone depurar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza, así como los materiales y apoyos didácticos con base en la moderna tecnología educativa en los diferentes subniveles educativos del país (Cfr DOF, 1989: 42).

Si bien, en el discurso público se mencionaba como una reforma integral de los contenidos y materiales de toda la educación básica, en la realidad, estos solo podían ser aplicados a la educación primaria y secundaria. Dichos cambios se verían reflejados en la renovación de los programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994.

Por tanto, aunque dentro de la política educativa existió un “reconocimiento” hacia la educación preescolar; dicho nivel quedó al margen de las transformaciones curriculares y tecnológicas impulsadas en el marco del ANMEB.

En ese sentido, esta situación no solo limitó las posibles innovaciones pedagógicas en la primera infancia, sino que también invisibilizó a las maestras de educación preescolar en relación al contexto de la modernización educativa.

Bajo esa lógica, resulta pertinente revisar las propuestas o programas de educación digital que se implementaron y diseñaron en los períodos posteriores para educación básica. Para efecto de analizar cómo se llevó a cabo la introducción de las nuevas tecnologías en educación preescolar y en la práctica docente de las maestras de preescolar.

2.3. Programas de educación digital para preescolar: Entre el discurso y la práctica.

Durante la presidencia de Ernesto Zedillo (1994-2000) se promovió en su Programa de Desarrollo Educativo (PDE), una infraestructura de telecomunicaciones, conocida como Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT)⁸.

Poco tiempo después, se realizó el proyecto Red Escolar, el cual consistió en incorporar computadoras en las aulas, especialmente en primaria y secundaria. Dichas computadoras servirían como un instrumento para reforzar y complementar la acción de actualización y superación del magisterio. En esa justa dimensión, Red Escolar se consideró como el primer programa de educación digital en marcar un cambio de orden tecnológico en educación básica.

No obstante, en la revisión de este programa educativo, no se hace referencia a la educación preescolar ni a la atención o capacitación en materia tecnológica a las maestras de este nivel. De esta manera, lo antes señalado pone en evidencia los atisbos de una posible invisibilización del nivel educativo en preescolar y de las maestras que lo conforman.

Ahora bien, en el gobierno posterior, tras más de setenta años en el poder del Partido Revolucionario Institucional (PRI), la presidencia de la República Mexicana fue asumida por un gobierno de oposición, encabezado por el Partido Acción Nacional (PAN), cuyo candidato electo fue Vicente Fox Quesada.

Durante su administración (2000-2006) se realizó la reforma de la Ley General de Educación en materia de educación preescolar. En dicha reforma se establece en el artículo 4º la obligatoriedad de la educación preescolar en México⁹. De esta manera, el nivel preescolar

⁸ El sistema Edusat, consistió en una red de telecomunicaciones que empleaba el satélite Solidaridad I, y se sustentaba en el uso de la tecnología de compresión digital para la transmisión de imágenes, sonidos y datos para televisión, radio y otros medios con fines educativos (Cfr DOF, 1995 :26).

⁹ Artículo 4. Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, primaria y secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, primaria y secundaria. (SEP, 2004 :95)

comenzó a formar parte de los tres niveles educativos que conforman la educación básica dentro del Sistema Educativo Nacional.

Por otro lado, la estrategia que se planteó en el sexenio de Vicente Fox, estaba orientada hacia el aprovechamiento de las nuevas tecnologías para fines educativos, lo cual implicaba garantizar el acceso en todas las instituciones educativas. Por tal motivo, se impulsó el Programa de Expansión del Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación básica, el cual se dividió en los siguientes subprogramas:

1. Mejoramiento de la Operación y Expansión de la Red EDUSAT
2. Operación y Expansión de la Red Escolar de Informática Educativa
3. Operación y Consolidación de la Videoteca Nacional Educativa
4. Operación y Desarrollo del Portal Educativo Sepiensa
5. Desarrollo de los Centros Estatales de Tecnología Educativa
6. Desarrollo y Expansión del Programa Enciclomedia para la Educación Primaria
7. Enseñanza de Ciencias y Matemáticas con Tecnología en la Educación Secundaria.
8. Actualización y Capacitación para Maestros de Educación Básica Mediante las Tecnologías de la Información
9. Desarrollo y Expansión de la Biblioteca Digital para la Educación Básica (SEP, 2001 : 147)

Para el año 2004, se comenzó con la implementación del subprograma Enciclomedia. El equipamiento consistió en instalar una computadora por aula, con recursos interactivos precargados, libros de texto digitalizados, un proyector y un pizarrón interactivo, dirigido especialmente a primaria y secundaria. No obstante, los resultados fueron poco alentadores, dado que hizo falta la capacitación para el empleo de los recursos. (Cfr Garay, 2019 :84)

En virtud de lo antes señalado, se puede observar que la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en las aulas, se centró únicamente en dos niveles educativos: primaria y secundaria, dejando al margen a la educación preescolar, a pesar de que este nivel educativo ya formaba parte de los tres niveles que integraban la Educación básica.

Luego entonces, para la administración del entonces presidente Felipe Calderón (2006-2012), se propuso el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas. En el caso de la educación básica, se definió un nuevo modelo sobre el uso de las nuevas tecnologías. Este modelo tendría un enfoque para primaria (de 1º a 4º grado), telesecundaria y la actualización de Enciclomedia en 5º y 6º, tanto para alumnos como para docentes (Cfr DOF, 2007 :8).

Para el año 2008 se llevó a cabo la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), firmado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno federal, cuyas acciones a desarrollar fueron las siguientes:

1. Modernización de los centros escolares
2. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas
3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos
4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo
5. Evaluación para mejorar (SEP, 2008 :2)

Consecuentemente en 2009, se promovió un programa denominado “Habilidades digitales para todos”. El cual estaba alineado en materia de las TIC con la Alianza por la Calidad de la Educación.

Pese a estos invaluable esfuerzos educativos en materia tecnológica, no se advierte de manera explícita el desarrollo de programas digitales orientados a la educación preescolar ni la implementación de capacitaciones para las maestras que integran este nivel.

Esta ausencia puede atribuirse a factores técnicos y de logística; sin embargo, también evidencia una constante invisibilización hacia las maestras de preescolar en el diseño de políticas educativas y sindicales durante este sexenio.

Por otra parte, en el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se promulgaron modificaciones al artículo 3º de la Constitución y a la Ley General de Educación, específicamente en el año 2013.

Resultado de las modificaciones en la ingeniería institucional entra en vigor la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Lo cual implicó la evaluación docente a nivel nacional sin previa capacitación y esto ponía en riesgo la estabilidad laboral de las docentes en activo (Cfr Castañeda & García & Fuentes, 2023 :21).

Paralelamente, se impulsó el programa “Aprende”, cuyo antecedente se remonta al programa Mi compu.mx, el cual tenía como propósito actualizar las formas de enseñanza, fortalecer los colectivos docentes y reducir las brechas digitales y sociales del país (SEP, 2016 :34).

Posteriormente, se diseñó el Programa Piloto de Inclusión Digital (PPID), el cual tenía como propósito identificar los elementos indispensables para el diseño de una política pública de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2016 :35).

Esté programa, ayudó a consolidar y promover la coordinación General @prende, el cual fue un órgano que tenía como objetivo alinear los objetivos de los programas de tecnología en educación en cualquier subnivel educativo.

En forma breve y concisa, el programa "Aprende" consistió en fortalecer el sistema educativo mediante la entrega de dispositivos personales, promoviendo la reducción de la brecha digital.

Si bien, en el discurso oficial se presentaba como un programa de alcance universal para todos los niveles educativos, en la práctica se enfocó principalmente en la educación primaria y secundaria. En esa tesitura, las iniciativas, pocas veces contemplaron estrategias pedagógicas adaptadas a la primera infancia o programas de formación tecnológica dirigidas a las docentes de preescolar.

En concordancia con lo antes señalado, la revisión de programas de educación digital aplicados en Educación Básica para el periodo 1994-2018, permiten identificar que la incorporación de los artefactos tecnológicos y las nuevas tecnologías en la práctica docente de

las maestras de preescolar se enmarca como un discurso declarativo¹⁰, en tanto que la mayoría de políticas y programas en materia tecnológica se encuentran focalizados hacia primaria y secundaria, dejando al margen a la educación preescolar y a las maestras que conforman este nivel.

No obstante, el confinamiento sanitario provocado por la pandemia COVID-19 en el país, hizo posible no sólo la incorporación de las nuevas tecnologías y los artefactos tecnológicos en la práctica docente de las maestras de preescolar si no también, permitió la introducción de las maestras en un programa de educación digital.

A manera de profundizar en lo antes señalado, la última temática de descripción tiene que ver con los cambios generados en la práctica docente de las maestras de preescolar en el contexto de la pandemia COVID-19

2.4. Pandemia COVID 19: Los vestigios de la apropiación digital emergente de las maestras de preescolar

En el año 2019 en la ciudad de Wuhan, China; se detectó una enfermedad que era parecida a la neumonía. Dicha enfermedad se propagó a nivel mundial, por tanto; la Organización Mundial de la Salud (OMS) comunicó la viralidad de dicha afección.

De acuerdo a ese contexto, toda la población del mundo experimentó un confinamiento sanitario y México no fue la excepción a la regla. En el país, al igual que en todo el mundo, los ámbitos de la esfera pública como el social, el económico, el político, el cultural y el educativo, se transformaron radicalmente.

De esta manera, la transformación de los ámbitos de vida, detonó procesos emergentes de interacción entre los sujetos en los espacios públicos y privados, por medio del uso de los artefactos tecnológicos y las nuevas tecnologías.

En razón de ello, en el ámbito educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se reconfiguraron mediante el traslado de los espacios físicos hacia los espacios virtuales, lo cual

¹⁰ Anderson (1987) definió el conocimiento declarativo como el conjunto de atributos y características que decimos de un objeto, suceso o idea. Se identifica con el «saber qué». (Gil, & Del Villar & Moreno & García & Moreno, 2011 :118)

provocó cambios sustantivos en la planeación didáctica de las y los docentes de educación básica (Preescolar, Primaria, Secundaria) Media Superior, Superior y de Posgrado en el país.

En el caso particular de la Educación Básica, la administración del entonces presidente Andres Manuel López Obrador, propuso la estrategia nacional “Aprende en casa”, el cual sirvió de apoyo para las maestras y los maestros en el proceso de enseñanza a distancia.

Esta estrategia educativa, tenía como objetivo brindar el servicio de educación básica a través de televisión, internet, radio y Libros de Texto Gratuitos a niñas, niños y adolescentes, para garantizar su derecho a la educación aún en contextos de emergencia (SEP, 2020).

Asimismo, el programa “Aprende en casa” integraba los contenidos educativos de los diferentes subniveles educativos de educación básica. De tal forma que los padres y madres de familia y cuidadores primarios podían acceder a estos espacios emergentes de interacción y aprendizaje.

Desde esa perspectiva, el magisterio nacional jugó un papel fundamental en este escenario de incertidumbre por medio de la apropiación de los espacios virtuales mediados por los artefactos tecnológicos y las nuevas tecnologías con fines educativos.

De manera particular, esta situación permitió por primera vez la incorporación efectiva de la educación preescolar en un programa de educación digital enfocado a la educación básica, otorgando una visibilidad restringida tanto al nivel educativo como a la labor de las maestras de preescolar; ya que hasta ese momento, las iniciativas tecnológicas implementadas en educación básica se habían focalizado principalmente hacia primaria y secundaria.

En ese sentido, la reconfiguración del proceso de enseñanza- aprendizaje, vía el traslado de los espacios físicos hacia los espacios virtuales, configuró una posible y limitada agencia social para las maestras de preescolar, al reconocerlas como sujetas de conocimiento y agentes de cambio por medio de la apropiación digital emergente.

En razón de lo anterior, el siguiente capítulo versa en el sentido de describir las nociones teóricas que componen la apropiación digital como dispositivo de visibilización de las maestras de Educación Preescolar.

Capítulo III. La complejidad teórica en torno a la apropiación digital de las maestras de Educación Preescolar

“Durante la pandemia, cantando los saludos matutinos en el video de la video-clase me pregunto si estoy cantando para los niños o para alimentar el estereotipo que se tiene de mi profesión. Y me canso, me hartó. Estoy harta de las educadoras, enferma de ellas, enferma de su pose de seres dulces que sólo saben hacer conejos de fomi. Estoy bastante harta de decir que soy maestra de preescolar y que la gente me refute “¡Ah! de preescolar” como una forma de dejar muy en claro que mi labor es distinta a la labor de un maestro varón de primaria, pues yo no enseño, sino cuido niños”.

Nidia Alejandra Chincoya García

Introducción

El propósito de este capítulo es describir la complejidad teórica de la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar. Para lograr este propósito, el capítulo se conforma mediante siete nociones conceptuales.

La primera noción, titulada “Imaginario social: La génesis de la naturaleza maternal de las educadoras de preescolar”; recupera el concepto de imaginario social, con el propósito de describir las ideas construidas histórica, social y culturalmente sobre el género femenino y con ello sobre las maestras de preescolar.

En razón de lo anterior, en la segunda noción conceptual, se describe la conformación del arquetipo femenino prefigurado hacia las docentes del nivel preescolar. Dicha noción lleva con nombre “El arquetipo femenino de las maestras de preescolar: Fertilidad, protección y cuidado”.

Posteriormente, en la noción conceptual “Estereotipo femenino: Maestras-cuidadoras, una labor promovida por el amor a las infancias”; explica la función de las maestras de preescolar bajo precogniciones atribuidas al género femenino.

Por tanto, en la cuarta noción teórica se definen los rasgos característicos de la infantilización en el quehacer docente de las maestras de preescolar; esta noción se denomina “La infantilización constante de las maestras de educación preescolar”

La quinta noción conceptual está orientada hacia la desvalorización e invisibilización del quehacer docente de las maestras de Educación preescolar; dicha noción se titula “El binomio de la deslegitimación y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar”

Por consiguiente, se reflexiona en el concepto de práctica docente, cuya finalidad es visibilizar los conocimientos, saberes y habilidades pedagógicas que requiere la práctica docente de las maestras de preescolar; haciendo hincapié en el contexto socio histórico del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19 en México. Esta noción lleva por nombre “La práctica docente de las maestras de preescolar: El diseño de ambientes y procesos de aprendizaje emergentes en tiempos de COVID-19”.

Finalmente, la última noción teórica denominada “La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar”, retoma el concepto de dispositivo, para efecto de explicar cómo la apropiación digital emergente de las maestras de preescolar funge como un mecanismo de atribución de agencia social y reconocimiento social a la labor docente de las maestras de preescolar.

3.1. Imaginario social: La génesis de la naturaleza maternal de las educadoras de preescolar

Para iniciar este capítulo, es relevante tomar en cuenta que la educación preescolar en México se constituyó bajo un modelo femenino. De esta manera, las primeras educadoras fueron asociadas a la metáfora de la madre-jardinera, ya que esta idea las condujo a identificarse con el cultivo de los niños y niñas; así como a responsabilizarse del crecimiento de los infantes, de manera similar a la concepción tradicional del rol de las mujeres (Cfr, Palencia, 2009 :792).

Así pues, esta profesión comenzó a considerarse “naturalmente femenina”, en tanto que se vinculaba con cualidades maternas. Por tanto, se construyó un imaginario social hacia las educadoras de preescolar, sustentado por su condición de género.

Desde ese punto de vista, resulta pertinente conceptualizar el término imaginario social. Para Taylor (2006 :37) un imaginario social es la forma en que las personas imaginan su entorno social a través de imágenes, valores, ideas normativas y símbolos; por tanto, ésta concepción colectiva crea marcos de interpretación de la realidad que orientan las acciones sociales de los sujetos.

En otras palabras, a través de los imaginarios sociales se logran construir esquemas de pensamiento en los individuos, los cuales pueden ser representados en imágenes o figuras. Por tanto, los imaginarios sociales permiten describir y explicar lo que una persona o grupo entiende como “realidad”; ya que, el ser humano en tanto ser y sujeto social, construye su identidad y sus referentes del mundo en colectividad.

De esta forma, los imaginarios sociales juegan un papel fundamental para entender la sociedad basada en la diferencia sexual y la dicotomía hombre-mujer (Cfr Estrada & Castro, 2016 :105). Esto debido a que en los imaginarios sociales se logran establecer las normas, expectativas y roles asociados a cada género.

Entendiendo que el proceso de constitución del género, está conformado en la sociedad por ideas que determinan socialmente lo que deben ser los hombres y las mujeres. El género atribuye características "femeninas" y "masculinas" a la esfera pública y privada de los sujetos, a las actividades y a las conductas. (Cfr, Lamas, 2007 :1.a)

En el caso de las mujeres, las características asignadas tradicionalmente transcurren dentro del espacio privado (hogar y familia), las cuales están vinculadas con el cuidado del hogar, la limpieza y la crianza. Por otra parte, al hombre se le vincula con características como la fuerza y la racionalidad; mismas que están dotadas de mayor reconocimiento y agencia social.

En ese sentido, *el género es una construcción social* que funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo y se determinan las oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre (Cfr, Lamas, 2007 :1.b). Dicho de otra manera, el género configura a hombres y mujeres como sujetos históricos contruidos socialmente.

Por tal motivo, el género denota las construcciones culturales que van formando parte de los imaginarios sociales sobre los roles apropiados para mujeres y hombres (Cfr, Scott citado por Estrada & Castro, 2016:105). En otros términos, los imaginarios sociales, asignan características sociales y culturales al género femenino y al masculino.

Desde esa perspectiva, la división del mundo en privado y público corresponde a la organización social genérica¹¹ de la construcción del género; ya que de esa manera se establecen las diferencias y la participación de las mujeres y de los hombres en los espacios y actividades sociales (Cfr, Lagarde, 2022 :56).

Así pues, los roles de género son papeles y actividades sociales asignados según el sexo biológico,¹² así como las normas y expectativas asociadas a las posiciones que mujeres y

¹¹La organización social genérica es el orden resultante de establecer el sexo como marca para asignar a cada quién actividades, funciones, relaciones y poderes específicos. La organización social genérica es la dimensión social basada en la sexualidad. (Lagarde, 2022 :56)

¹² El sexo es el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos; con base en él se clasifican a las personas por su papel potencial en la reproducción sexual (Lagarde, 2022 :30).

hombres ocupan de forma desigual en organizaciones o instituciones sociales (Cfr, García & Ávila & Vargas & Hernández, 2015 :131).

En razón de lo anterior, tanto el imaginario social como el rol de género poseen una carga simbólica de significados sobre la diferenciación categórica que se realiza sobre el género femenino, atribuyendo características identitarias como lo son “la naturaleza maternal” y el cuidado de la infancia.

Luego entonces, el imaginario constituido socialmente hacia las mujeres es el de “naturaleza maternal”; esto quiere decir que, los comportamientos considerados “naturales” en el género femenino, están estrechamente relacionados con la maternidad, el cuidado, la paciencia, el amor y la afectividad.

Por tanto, este imaginario social, se traslada hacia su esfera pública y con ello a su vida profesional. Tal es el caso que existen trabajos tipificados cultural y socialmente “femeninos”.

Un ejemplo de esta tipificación, se da en la educación preescolar, ya que el preescolar se configura como el lugar por excelencia para las actividades laborales femeninas: niños en la casa, niños en la escuela, por tanto, misma actividad y compromiso; escuela y hogar como espacios construidos en el imaginario colectivo en el que los menores reciben cuidados y atenciones de las mujeres (Cfr Sánchez & Calderón & Carrillo, 2020 :4).

Por lo cual, la docencia que ejercen las mujeres dentro de este nivel educativo, es visto como una prolongación del trabajo doméstico; ya que las actividades del cuidado de las infancias han sido consideradas cultural, social e históricamente exclusivas para las mujeres.

En otras palabras, se considera que las mujeres son naturalmente aptas para ejercer la docencia en el nivel preescolar, dado que poseen “cualidades femeninas” relativas a la afectividad, la maternidad, el cuidado y la dulzura (Cfr, Ávila & García, & Hernández, & Vargas, 2015 :129).

Por lo cual, existe una idea generalizada de que todas las maestras de preescolar son mujeres, ya que solo las mujeres saben cómo cuidar y educar a los infantes. Bajo ese contexto,

“la naturaleza maternal” de las maestras de preescolar, es producto de significaciones simbólicas asignadas al género femenino.

En este mismo sentido, el imaginario de la “naturaleza maternal” atribuido socialmente a las maestras de educación preescolar, prefigura arquetipos asociados tradicionalmente al género femenino. En esa tesitura, el siguiente concepto a desarrollar es el de arquetipo.

3.2. El arquetipo femenino de las maestras de preescolar: Fertilidad, protección y cuidado

En razón de comprender el concepto de arquetipo, se retoma la definición desde la psicología social de Carl Jung, éste autor menciona que “Los arquetipos son formas típicas de conducta que cuando llegan a ser conscientes, se manifiestan como representaciones sociales” (Cfr, Jung, 1970 :173).

Dicho de otra manera, los arquetipos son modelos de imágenes y patrones de comportamientos que determinan las características y las conductas de las personas. En ese sentido, los principales arquetipos femeninos que Jung reconoce son el de: la madre y el anima¹³.

En el caso del arquetipo de la madre, éste tiene diferentes formas típicas, tales como: la madre, la abuela, la madrastra, la suegra y la niñera; los cuales se caracterizan por rasgos esenciales como “lo materno”, lo protector, la fertilidad, entre otros (Cfr, Jung, 1970 :75).

Así pues, el arquetipo prefigurado hacia las maestras de educación preescolar es de la madre; ya que, el “instinto materno” y el carácter protector, semejante al de la madre; se considera que es prolongado con los niños del preescolar (Cfr, Páez, 2008 :128). De esta manera, el preescolar se convierte en la continuación del hogar y la segunda familia, por medio de la maternidad simbólica atribuida socialmente a las maestras de dicho nivel.

¹³ El anima (en chino po o gui) es vista como una parte femenina y ctónica del alma (Jung, 1970 :54).

Esta maternidad de imposición trasciende lo biológico, ya que la maternidad abarca aspectos psicológicos, sociales y culturales, los cuales van modificando la idea o imagen de una mujer y en este caso, de las maestras de preescolar. Para efecto de lograr una descripción integral, se retoman distintas perspectivas del término maternidad.

Para Lagarde (2021:207) la maternidad es el conjunto de hechos de la reproducción social y cultural¹⁴, por medio del cual las mujeres crean y cuidan, generan y revitalizan, de manera personal, directa y permanente durante toda la vida, a los otros.

Desde esa definición, la maternidad pareciera estar ligada a la condición biológica de la mujer; es decir, para ser madre, se necesita un cuerpo de mujer. Al respecto de ello, Correa (2021 :30) menciona que la religión promueve la maternidad como el papel fundamental de la mujer, sacralizando ese rol. Se establece el comportamiento sexual de la “mujer ejemplar” como aquel que entra en un contexto de resignación, sacrificio y sumisión al hombre. En ese sentido, la mujer únicamente puede desarrollar su sexualidad con base en el matrimonio, cuyo fin es la procreación.

De esa manera, la maternidad responde al papel que se le ha asignado históricamente a las mujeres como sujetos reproductores y cuidadores (Cfr, Palencia, 2001:19). Por tanto, la maternidad es vista como un proceso natural del género femenino.

En ese tenor, el trabajo que realizan las maestras de preescolar son considerados femeninos por ser reproductivos, ya que su función profesional es percibida como una extensión de la maternidad.

A propósito de ello, Lagarde (2021 :309) menciona que la extensión pública de la maternidad de las mujeres, a la reproducción, la feminización de actividades, y su doble interiorización, se retroalimentan y se convierten en prueba de que las mujeres son aptas para ejercer estos trabajos.

¹⁴La reproducción social y cultural está constituida por el conjunto de actividades, relaciones, mecanismos y procesos que generan y renuevan los elementos esenciales que constituyen a las formaciones sociales y culturales concretas. Se trata de la reproducción de los modos de vida y de las condiciones de vida que permiten la reproducción social en condiciones históricas dadas (Lagarde, 2021 :206).

Razón por la cual la docencia a nivel preescolar es considerada como una extensión de la vida doméstica, en donde las mujeres pueden seguir desarrollando o manifestando el sentimiento femenino materno, por medio del amor maternal (Cfr, Lagarde citado por Leiva, 2005 :12).

Desde ese punto de vista, las maestras de educación preescolar se convierten dentro del aula en “una segunda madre”, la cual debe atender no sólo académicamente, sino también de manera afectiva a los niños y niñas del preescolar (Cfr, Norys, 2007 :465).

En concordancia con lo antes mencionado, la función de la maestra de preescolar se estructura bajo el arquetipo de “mujer- madre-maestra”; ya que, este arquetipo conjuga los roles de fertilidad, protección, y cuidado.

Bajo esa lógica, se puede observar que tanto los imaginarios sociales como los arquetipos tienen un capital simbólico y atributos que generan estereotipos”. (Jimenez & Fernández, 2019:21). En razón de lo anterior, la siguiente noción teórica a desarrollar es la de estereotipo.

3.3. Estereotipo femenino: Maestras-cuidadoras, una labor promovida por el amor a las infancias

Es oportuno señalar que a través de los estereotipos se establecen imágenes o ideas generalizadas sobre una persona o grupo, los cuales permiten entender o interpretar la realidad del mundo. En palabras de Lippmann (2003 :95)

Los estereotipos constituyen una imagen ordenada y más o menos coherente del mundo, a la que nuestros hábitos, gustos, capacidades, consuelos y esperanzas se han adaptado por sí mismos. Puede que no formen una imagen completa, pero son la imagen de un mundo posible al que nos hemos adaptado. En él, las personas y las cosas ocupan un lugar inequívoco y su comportamiento responde a lo que esperamos de ellos.

Dicho de otra manera, “los estereotipos básicamente implican asignar características comunes a los miembros de un mismo grupo y marcar las diferencias con relación a otros grupos (Cruz, 2006:45). Por tanto, por medio de los estereotipos se establecen los roles que las personas o colectivos deben desempeñar dentro de su entorno social.

En el caso de las maestras de preescolar, las características que les han sido asignadas son: la maternidad, el cuidado y la afectividad. Dichas características están vinculadas con los estereotipos que se producen y reproducen en torno a su condición de género.

Es por ello que, las conductas y comportamientos considerados ideales para las maestras de preescolar, se estructuran bajo los estereotipos de género. A modo de profundizar en lo anterior, se retoma la definición del concepto estereotipo de género. Los estereotipos de género son:

Aquellas percepciones permanentes de los papeles asignados a hombres y mujeres, los cuales se convierten en un sistema de creencias acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensa son propias, esperables y adecuadas para éstos, se transmiten de generación en generación y van del “ser” al “deber ser”, es decir, los estereotipos son esquemas cognitivos (Fernández citado por Ávila & García & Hernández & Vargas 2015 :133).

En otras palabras, los estereotipos de género son el conjunto de creencias y percepciones legitimadas que se espera cumplan tanto hombres como mujeres. De acuerdo a lo anterior, a través de los estereotipos de género se asignan características tanto al género femenino como al masculino. Por ejemplo, a lo masculino se le atribuyen características como: la fuerza y la racionalidad; mientras que al género femenino se le confiere el cuidado, la ternura, la dulzura y la pasividad.

Así pues, en el caso de las maestras de preescolar se piensa que tienen atributos natos que les permiten manifestar afectividad, comprensión, paciencia y pueden ser responsables de las niñas y niños en el nivel preescolar, por el hecho de ser mujeres. (Cfr, King, citado por Ávila & García & Hernández & Vargas, 2015 :148).

En razón de lo anterior, el estereotipo femenino configurado en las maestras de preescolar es el de “maestra- cuidadora”; ya que existe el supuesto de que la enseñanza en la

primera infancia constituye simple y sencillamente un acto de cuidado promovido por la ternura y el amor por las infancias (King, citado por Ávila & García & Hernández & Vargas, 2015 : 135).

Luego entonces, el estereotipo de “maestra-cuidadora” parte de la esencia de lo que es considerado “femenino”; es decir, a mayor necesidad de cuidado, mayor necesidad de la presencia femenina.

Desde esa óptica, el trabajo profesional de la docente de preescolar se conceptualiza como una extensión de la labor propia de una mujer en casa -cuidar niños-; es decir, se asume entonces que ambas tareas son “fáciles”, que son “naturales a la mujer” y una constituye la prolongación de la otra (Cfr Sánchez & Calderón & Carrillo, 2020 :6).

De este modo, ser docente de preescolar y ser mujer, están definidas y sostenidas desde el cuidado del cuerpo del otro, en el ámbito privado: familiares, hijos y padres. Mientras que en la vida profesional, sostienen la sobrevivencia de los niños y niñas por medio del “cuidado” durante su jornada laboral (Cfr, Sánchez & Calderón & Carrillo, 2024 :14).

En ese sentido, se considera que la mujer es la candidata ideal para ejercer la función de “educadora de preescolar”; ya que se piensa que su única labor consiste en cuidar y jugar con los niños y niñas del preescolar. En consecuencia de ello, se naturaliza la vida en el preescolar como un lugar de juego permanente y a las maestras, como una mujer paciente, juguetona, y divertida.

De esta manera, el estereotipo de maestra-cuidadora refuerza la idea de que para ser maestra de preescolar solo se necesita disposición para jugar, paciencia, tiempo, amor por las infancias y ninguna formación pedagógica. A propósito de ello, Chincoya (2021 :6) menciona que pareciera que las educadoras tenemos ganada la etiqueta de cuidadoras y niñeras, somos las misses antes de ser las maestras.

Por tal motivo, dicho estereotipo provoca la atribución simbólica de la infantilización en la labor docente de las maestras de educación preescolar. De acuerdo a lo anterior, es pertinente describir la noción teórica de infantilización, para efecto de identificar los rasgos característicos de la infantilización en la labor docente de las maestras de Educación Preescolar.

3.4. La infantilización constante de las maestras de preescolar

Para Alcubierre (2016:329) el término infantilización constituye, una sustantivación del adjetivo infantil, que a su vez designa aquello que es relativo (o semejante) a los niños y a las niñas y a la infancia misma. De esta manera, la infantilización se refiere al proceso histórico mediante el cual una porción creciente de la sociedad es considerada como naturalmente débil, heterónoma y necesitada de protección.

En ese sentido, la infancia es distinguida como una figura de exclusión (o en un objeto de uso), lo cual ha generado una serie de prácticas sociales que limitan el reconocimiento social de este grupo, este modo de exclusión ha sido expandiéndose a otros grupos sociales con un espectro de edades distintas, tales como las mujeres, adultos mayores, entre otros.

En el caso de las mujeres, la infantilización se expresa a través del trato condescendiente, la subestimación de las capacidades intelectuales y profesionales y, finalmente; en la reducción de su rol social en funciones de cuidado como la maternidad.

Al respecto de ello, Beauvoir (1949 :139) menciona que la feminidad es como una «infancia permanente» que aleja a la mujer del «tipo ideal de la raza». Esta infantilidad biológica se traduce por una debilidad intelectual; el cometido de este ser puramente afectivo es el de esposa y ama de casa.

Esto quiere decir que, la mujer, en tanto ser infantil, se limita al ejercicio de habilidades domésticas, tales como el cuidado y la maternidad, restándole agencia social a su quehacer profesional.

En el ámbito educativo, especialmente en el nivel preescolar, este concepto cobra relevancia; ya que, el quehacer docente de las maestras de educación preescolar ha sido percibido como una extensión del rol materno.

En palabras de Aguilar & Sandoval (1991 :46), la presencia del “maternaje” es considerada como una práctica constitutiva del magisterio femenino; práctica basada tanto en la sensibilidad del trabajo de la mujer, como en los requerimientos afectivos característicos del magisterio de nivel básico, en especial; en preescolar. Por tanto, el maternaje funge más como una cuestión de amor y entrega que de competencia académica.

Desde ese punto de vista, la atribución simbólica de la infantilización en el quehacer docente de las maestras de educación preescolar se puede observar por medio de la tipificación de ciertas prácticas de su labor docente, tales como: la expresión verbal en el uso del diminutivo, los colores, los cantos y la creación de ambientes de aprendizaje lúdicos. De esta manera, la infantilización refuerza la idea de que para ser docente de preescolar se requiere únicamente de habilidades afectivas.

Asimismo, la infantilización funge como un dispositivo de control simbólico que impide la consolidación de una autoridad profesional legítima. Por lo cual se le exige a las docentes de este nivel que respondan a rasgos identitarios como el silencio y la sumisión.

Esta concepción de las educadoras silentes y sumisas concuerda con su posición en el organigrama jerárquico institucional, en el cual, las educadoras no deben tener ni voz ni voto, pues se les adjudican características infantilizadas -tal como en algunos ámbitos se percibe a la mujer- sin capacidad de análisis o libre albedrío que les permitan que sus opiniones sean consideradas con valor profesional (Cfr, López, 2013 :11).

En esa justa dimensión, la infantilización conduce a la desvalorización e invisibilización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar, en tanto que su labor como docente es considerada una prolongación de la maternidad.

Para efecto de profundizar en lo antes señalado, en el siguiente apartado se desarrolla el término invisibilización y desvalorización, a efecto de observar de qué manera el quehacer docente de las maestras de educación preescolar es históricamente invisibilizado y desvalorizado.

3.5. El binomio de la deslegitimación y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar

Un elemento que influye en la desvalorización social y profesional del trabajo docente en el nivel preescolar, es el de su mayoritaria composición femenina (Cfr, Sandoval, 1997:270); es decir, la condición de género es un elemento que ha servido para desvalorizar el trabajo que realizan las maestras de preescolar.

A propósito de ello, Apple (1989 :64) afirma que, el trabajo femenino es considerado inferior o de menor estatus simplemente porque quienes lo realizan son mujeres. Debido a estas

condiciones es que para las mujeres y en este caso, para las maestras de preescolar, ha sido excepcionalmente difícil lograr el reconocimiento de las habilidades y conocimientos que requieren su trabajo.

De ahí que, la feminización de la educación preescolar, sea un símbolo para desvalorizar el trabajo que realizan las maestras de este nivel, en tanto que su labor se concibe como una actividad meramente asistencialista y “naturalmente femenina”.

De esta manera, en las maestras de preescolar se engarza la idea largamente cultivada de que el trabajo de la mujer es sinónimo de cuidados, sentimientos y actitudes. Así pues, las maestras asumen una responsabilidad similar a la maternal en su casa y en el trabajo; por tanto, esta disposición es entendida como una obligación materno-magisterial; la cual perpetúa los roles tradicionales de la mujer; es decir, cuidar, proteger y jugar con los hijos y en este caso con los alumnos (Cfr, Sandoval, 1992 :67).

Bajo esa lógica, la labor docente de las maestras de educación preescolar es vista más como una vocación promovida por el amor a las infancias, que como una profesión que requiere conocimientos especializados.

De esta manera, la desvalorización provoca la invisibilización del contenido pedagógico y didáctico que emplean las maestras de preescolar durante su quehacer docente. En concordancia con lo antes señalado, a continuación se conceptualiza el término invisibilización, para efecto de explicar cómo funciona el proceso de invisibilización en las maestras de Educación Preescolar.

El término de invisibilización es un proceso que se conforma por medio de tres dimensiones, que de forma sistemática oprimen, suprimen y debilitan la identidad de los grupos como mecanismo de homogeneización cultural y hegemonía política. Estas tres dimensiones son: (a) estereotipación, (b) violencia simbólica y (c) deslegitimación. (Cfr, Bastidas & Torrealba, 2014 :517.a).

En la primera dimensión, la estereotipación es un proceso cognitivo que generaliza ciertos rasgos de un grupo social (Cfr, Bastidas & Torrealba, 2014 :517.b). En el caso de las maestras de preescolar, este proceso se manifiesta en el momento que su quehacer docente se concibe como una extensión del rol materno; es decir, de atención y de cuidado.

Por tanto, esta imagen generalizada sustrae la agencia social, el esfuerzo académico y la capacidad intelectual de las maestras de preescolar. Además, refuerza la idea de que es un trabajo fácil, por lo cual no requiere de ningún esfuerzo académico.

Luego entonces, estas ideas debilitan el valor profesional e invisibilizan la complejidad pedagógica del quehacer docente de las maestras de este nivel. Por lo cual, dichos estereotipos fungen como un dispositivo de control simbólico que perpetúan la ausencia al reconocimiento social y profesional de las maestras de preescolar.

En ese sentido, la estereotipación conducen a la violencia simbólica (segunda dimensión), la cual es entendida por Bourdieu citado por Fernández (2005 :9) como un tipo de violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas». Es decir, son relaciones de dominación, las cuales se pueden manifestar mediante símbolos, signos y discursos que legitiman la desigualdad social.

Un ejemplo evidente de estas relaciones de dominación se pueden observar dentro del magisterio; ya que, los espacios públicos-políticos son considerados ideales para hombres. De esta manera, los maestros logran colocarse en cargos o niveles educativos superiores, en comparación a las mujeres; por lo cual las mujeres y en este caso las maestras de preescolar son relegadas en funciones asociadas al cuidado, sustentado por el discurso de la división sexual del trabajo, el patriarcado¹⁵ y el capitalismo.¹⁶

Al respecto de ello, Sandoval (1997 :269) menciona que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ha privilegiado políticas y prácticas que favorecen la participación y representación masculina en asuntos públicos y políticos, lo cual ha ido limitando a las maestras en el ámbito privado, en función de las prácticas que les son asignadas tradicionalmente: reproducción, trabajo doméstico, socialización de los niños y niñas, entre otras.

¹⁵El patriarcado es un orden social caracterizado por relaciones de dominación y opresión establecidas por unos hombres sobre otros y sobre todas las mujeres y criaturas. Los varones dominan la esfera pública (gobierno, religión, etcétera) y la vida privada (hogar). (Moia citado por Lagarde, 2021, 97)

¹⁶ El capitalismo como sistema económico, tiende a diferenciar a sus empleados conforme al género, para justificar los bajos salarios otorgados a las mujeres. (Palencia, 2009 :791)

Por tanto, la violencia simbólica y los estereotipos se convierten en un mecanismo de control que deslegitima el quehacer docente de las maestras de este nivel. Bastidas & Torrealba (2005 :523) mencionan que la deslegitimación (tercera dimensión del proceso de invisibilización) se vincula con la invisibilización; dado que sirve para negar el reconocimiento de la existencia de un grupo social dentro de la sociedad.

Esta deslegitimación tiene efectos materiales; es decir, se limita la autonomía curricular de las maestras de preescolar, se restringe su participación en espacios de toma de decisión y visibilidad pública. De esta manera, se niega la presencia y el valor profesional que conlleva ser maestra de preescolar.

Sin embargo, en la realidad, la labor docente de las maestras de educación preescolar, implica un arduo y complejo trabajo con los infantes, padres y madres familia, compañeros y directivos.

Por tanto, es pertinente abordar en el siguiente apartado, la noción teórica de práctica docente, cuya finalidad es visibilizar los conocimientos, saberes y habilidades pedagógicas que requiere la práctica docente de las maestras de educación preescolar.

3.6. La práctica docente de las maestras de preescolar: El diseño de ambientes y procesos de aprendizaje emergentes en tiempo de COVID-19

La práctica, en el contexto educativo no refiere exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el «hacer», sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (Cfr Davini citado por Villalpando & Estrada & Álvarez, 2020 :3).

En ese sentido, la práctica docente, es dinámica y compleja. En la cual, el o la docente desarrolla y pone en interacción sus conocimientos, saberes y emociones con los estudiantes y otros agentes educativos.

Así pues, en la práctica, la docente es una sujeta activa; es decir, deja de ser una mediadora pasiva entre teoría-práctica, para convertirse en una sujeta activa que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional (Porlán, citado por Vergara, 2016 :76) . Bajo esa lógica, la institución representa para la docente de preescolar, el espacio por excelencia de socialización profesional.

Por tal motivo, la práctica docente de las maestras de preescolar representa un camino para su desarrollo profesional, pues es sujeta de conocimiento, líder en su campo y diseñadora de ambientes y procesos de aprendizaje (Cfr Shulman citado por Vergara, 2014 :118).

Esta labor del diseño pedagógico se materializa cotidianamente en el ejercicio docente. Sin embargo, estos hechos adquirieron mayor visibilidad durante el confinamiento provocado por la pandemia SARS-CoV-2 (COVID-19); ya que dicha emergencia sanitaria provocó la reconfiguración de los procesos de enseñanza- aprendizaje, mediante el traslado de los espacios físicos hacia los espacios virtuales.

De esta manera, las maestras de preescolar se vieron en la necesidad de diseñar espacios emergentes de interacción y aprendizaje con los estudiantes, padres y madres de familia, compañeros y directivos. De este modo, el uso de los artefactos tecnológicos y las nuevas tecnologías se volvió parte fundamental en la práctica docente de las maestras de Educación Preescolar.

Por tanto, el uso de los artefactos tecnológicos y las nuevas tecnologías provocó la apropiación digital emergente de las maestras de educación preescolar. En ese sentido, resulta pertinente describir qué se entiende por apropiación digital.

El término apropiación ha sido abordado desde diferentes ciencias y disciplinas con el fin de explicar los cambios que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ¹⁷

¹⁷ Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una serie de instrumentos cuya utilidad principal es la información y la comunicación entre las personas; tales como el teléfono celular, las computadoras, tabletas, televisores, entre otros. De esta manera, el uso de estos recursos tecnológicos implica modificaciones en los procesos de comunicación basado en lo digital. (Cfr, Garay, 2010 :23)

han generado en las prácticas sociales de los individuos. Por lo cual, la perspectiva de estudio de la apropiación se centra en la forma de “hacer suya” una determinada tecnología por medio del uso.

En otras palabras, la apropiación estudia las formas por medio de las cuales el usuario hace suya la tecnología, los recursos que de esta se derivan y la forma en que las incorpora creativamente al conjunto de sus actividades cotidianas (Cfr, Breton & Proulx, citado por Siles, 2004 :78).

Así pues, la subjetividad creativa de la tecnología sucede en el momento que se usa y se asimila de manera cognitiva y técnica; es decir, cuando el sujeto la emplea y logra adaptarla a su necesidades.

De este modo, el acceso y el uso antecede a la apropiación tecnológica; es decir son dos etapas constitutivas de la misma. En primer lugar, el concepto de acceso está vinculado a la posibilidad de ofrecer recursos para todos los usuarios, es decir, permitirles la entrada o el paso. Es por ello que el concepto de acceso frecuentemente se vincula al de igualdad y democracia (Covi & López, 2011 :73).

De acuerdo a lo anterior, se puede interpretar que el acceso se refiere a que toda la población tenga la posibilidad de acceder a los recursos tecnológicos, los programas y el internet. Sin embargo, esta idea no solo hace referencia a la cobertura tecnológica (acceso físico), sino al acceso económico y sociocultural.¹⁸

Por otro lado, el uso

Implica un ejercicio o práctica general, continua y habitual. En el caso de las tic, la idea de uso está vinculada al uso cotidiano y a la utilidad/beneficio que proporcionan, es decir, cómo se aprovechan o emplean esos recursos a fin de obtener el máximo rendimiento al realizar ciertas actividades (Covi & López, 2011 :73).

¹⁸ El acceso económico es la disponibilidad de recursos financieros para que personas de distintos niveles de ingreso se conecten; es decir cubrir los costos de internet y del equipo terminal TIC (computadoras, celular, entre otros). Por otro lado, el acceso socio-cultural se refiere al nivel educacional, el origen étnico, el género y la edad. (Cfr CEPAL citado por Garay, 2010 :25)

Esto quiere decir, que el uso hace referencia al desarrollo de habilidades instrumentales; por ejemplo, manejo de los artefactos tecnológicos, navegación en los diferentes entornos digitales y comunicación.

De esta manera, tanto el uso y el acceso representan para la apropiación dos etapas en las que el individuo obtendrá una interacción con la tecnología, lo cual lo orientará a la fase final, la incorporación de las TIC a su prácticas sociales, denominado también apropiación digital.

En palabras de Garay (2021 :154) la apropiación tecnológica o digital implica pasar por distintos momentos, evidentemente se requiere de acceso a tecnologías digitales, formación para el uso y finalmente, incorporar o integrar las TIC y los entornos digitales en distintas prácticas sociales.

Por su parte, Crovi & López (2011:74) mencionan que la apropiación de las tic se concreta en un ámbito socio-histórico específico en el cual el individuo no sólo tiene acceso a ellas, sino que cuenta con habilidades para usarlas y llegan a ser tan importantes para sus actividades cotidianas (productivas, de ocio, relacionales) que pasan a formar parte de sus prácticas.

En razón de lo anterior, estas aproximaciones teóricas, permiten considerar que al hablar de la apropiación de las TIC, no se debe limitar a la disponibilidad de herramientas digitales o conectividad; sino debe entenderse como un proceso complejo que se concreta en un ámbito socio-histórico específico.

En el caso de esta investigación, al referirse a apropiación se piensa en la incorporación de las TIC a la práctica docente de las maestras de preescolar; es decir, a la manera en que integraron las nuevas tecnologías en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en su vida diaria.

En ese tenor, la apropiación digital emergente significó para las maestras de preescolar adaptar sus planeaciones y estrategias didácticas al espacio virtual, lo cual permitió hacer visible la complejidad, dedicación y compromiso de su rol como docente; así como su capacidad intelectual y adaptativa frente a escenarios de incertidumbre. De esta manera, la

apropiación digital emergente se visualiza como un dispositivo de visibilización y atribución de agencia social en las maestras de preescolar.

Bajo esa perspectiva, es importante desarrollar en la siguiente noción teórica que se entiende por dispositivo.

3.7. La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar

La idea Foucaultiana refiere que un dispositivo es una red que puede establecerse entre un conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales. (Cfr Foucault citado por Moro, 2003:40). Es decir, es una relación entre elementos que configuran formas de saber, poder y subjetividades.

Según Deleuze distingue cuatro líneas principales que componen un dispositivo:

1. Líneas de visibilidad: Los dispositivos tienen como primera función hacer visible ciertas partes
2. Líneas de enunciación: Su función es hacer hablar a través de la producción de un régimen de enunciación concreto. Estas líneas determinan el espacio de lo enunciable, aquello que puede ser dicho en el campo de un dispositivo dado
3. Líneas de fuerza: Añaden la tercera dimensión que permite al dispositivo ocupar un determinado lugar en el espacio; es decir, adoptar una forma concreta
4. Líneas de subjetivación: Se refiere al individuo y descubre las condiciones en las que este se convierte en un sujeto de conocimiento (Cfr Deleuze citado por Moro, 2003 :38).

En ese tenor, un dispositivo puede entenderse como un mecanismo que se adapta a situaciones cambiantes, por medio de la apropiación de nuevos saberes. Bajo esta perspectiva, la apropiación digital emergente se visualiza como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar.

Entendiendo que el concepto de visibilización significa revertir la corriente dominante; es decir, poner al descubierto la falsa conciencia, generando mecanismos liberadores y emancipadores dentro de los grupos sociales (Cfr, Bastidas & Torrealba, 2014 :530).

De esta manera, la apropiación digital emergente; en tanto dispositivo de visibilización, permite no solo reconocer la labor docente de las maestras de preescolar sino también su agencia social; es decir, reconocerlas como productoras de conocimiento en su campo profesional.

A partir de este planteamiento, resulta pertinente desarrollar en el capítulo subsecuente el entramado metodológico; ya que esto permitirá identificar las características y elementos que constituyen la apropiación digital emergente como dispositivo de atribución agencia social en las maestras de educación preescolar.

Capítulo IV. Metodología de investigación con perspectiva de género: Las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento

“Tomar en cuenta las voces y experiencia de las mujeres como parte de los métodos de investigación asegura que las mujeres, tanto investigadas como investigadoras, sean productoras de conocimientos, ya que mutuamente crean la necesidad de entender las fuerzas que han conformado sus vidas como mujeres y derivan de ello propuestas de transformación y de autoridad e independencia sobre la propia vida”.

Gabriela Delgado Ballesteros

Introducción

El propósito del capítulo es establecer las claves metodológicas para analizar la apropiación digital emergente como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar.

Para lograr dicho propósito, el capítulo se divide en 3 vertientes. En la primera vertiente se retoma la epistemología feminista como fundamento de la tesis de investigación; en tanto

que se hace evidente la importancia del carácter situado del conocimiento de las maestras de educación preescolar.

Posteriormente, en la segunda vertiente, se destaca la importancia de realizar una investigación con perspectiva de género, a fin de visibilizar a las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento.

Finalmente, en la tercera vertiente se establece el enfoque cuantitativo como guía metodológica de la investigación. Desde este enfoque de investigación se deriva el cuestionario como instrumento de recolección de información.

4.1. La epistemología feminista como fundamento de la investigación

Para iniciar este apartado, es relevante cuestionar ¿Qué es la epistemología? A grosso modo, la definición etimológica de epistemología proviene del verbo griego eistamai, que quiere decir saber, aprender, entender, conocer y logo que significa razonamiento. La epistemología es una teoría del conocimiento que considera lo que se puede conocer y cómo (Cfr, Blázquez 2012:22.a). En otras palabras, la epistemología estudia la producción y validación del conocimiento científico.

Viene al caso mencionar que tradicionalmente la epistemología se construyó sobre un saber científico basado en el poder hegemónico masculino, en el cual se denigran los estilos y modos cognitivos femeninos de conocimiento. Ante esta visión androcéntrica, se puede observar cómo el género históricamente influye no solo en las formas de vivir y de pensar de los sujetos, sino también en las formas de producir conocimiento, por tanto, la deconstrucción patriarcal que propone la epistemología feminista, va en el sentido de visibilizar a las mujeres como sujetas de conocimiento situacional.

En ese sentido, se habla de una epistemología feminista, en la cual se estudia la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento; es decir, identifica las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres. En otras palabras, dicha epistemología hace visible la ausencia de las mujeres como productoras de conocimiento situado (Cfr, Blázquez, 2012:22.b).

Por tanto, en la epistemología feminista la persona que investiga no busca poder sobre los fenómenos, sino que trata de establecer una relación entre quien conoce y el fenómeno. En esa justa dimensión, la epistemología feminista propone un cambio real en el conocimiento mediante la intervención de una perspectiva que favorezca a las mujeres subordinadas; es decir un conocimiento situado sin otorgar privilegio epistémico.

Al respecto, Haraway citado por Castañeda (2012:238) propuso la categoría de conocimiento situado para referirse a conocimientos derivados de la localización y la particularidad del sujeto cognoscente. Estos conocimientos son parciales porque derivan del

sujeto y su cuerpo; del proceso histórico, cultural y semiótico que lo ha generado; de la manera específica en que se sintetizan el género, la clase y la etnia en tanto elementos de su materialidad e historicidad. Esta forma de conocimiento supone que los sujetos implicados en su constitución se denotan mutuamente, e incluye al poder como un elemento indispensable en la explicación de la generación del conocimiento. En otras palabras, el conocimiento no es neutral ni universal, sino situado porque depende de quién lo produce, desde dónde y bajo qué condiciones de poder y de historia se realiza.

En concordancia con lo antes señalado, dentro de esta investigación se asume una postura epistemológica feminista; en tanto que se visibiliza a las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento en su contexto situacional. Bajo esa lógica, se hace evidente la necesidad de realizar una investigación con perspectiva de género.

4.2. La importancia de la perspectiva de género en la investigación

Es importante señalar que las investigaciones con perspectiva de género tienen su origen en los aportes de la epistemología feminista, en la cual se cuestiona la universalidad de la construcción del conocimiento científico basado en el género. Por tanto, el género como categoría de diferenciación organiza a la sociedad basado en el sexo, esta separación y distinción entre roles masculinos y femeninos provoca la participación diferenciada, jerárquica y desigual dentro de las instituciones sociales políticas y económicas (Cfr Ríos, 2012:189)

De esta manera, la perspectiva de género es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos contruidos en torno al sexo al transformar la noción hegemónica de la ciencia (Cfr, Lagarde citado por Ríos, 2012:184).

En palabras de Barbieri citado por Ríos (2012:189), la incorporación de la perspectiva de género en el hacer científico implica una mirada distinta de preguntar al hacer investigación; es decir, son diferentes los dispositivos que develan las mujeres al elaborar las interpretaciones científicas.

Desde esa óptica, la perspectiva de género en esta investigación permite reconocer y visibilizar a las maestras de educación preescolar como sujetas de conocimiento por medio de la apropiación digital emergente provocada por la pandemia COVID-19.

Desde la perspectiva de género se concibe a las maestras como sujetas de conocimiento, esto implica asumir una relación entre sujeta y realidad, en la cual, ambas partes se reconocen como dialogantes y se transforman conjuntamente (Cfr Ríos, 2012 :190).

4.3. El enfoque cuantitativo de la investigación

Es importante destacar que a lo largo de la historia surgen diversos paradigmas de pensamiento sobre cómo indagar distintos fenómenos. Algunos de ellos son el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, el constructivismo y el estructuralismo; los cuales dieron origen a tres enfoques principales para investigar. A saber, dichos enfoques son: cuantitativo y cualitativo (Cfr, Hernández & Mendoza, 2018:5).

En el caso de esta investigación, se utiliza el enfoque cuantitativo. El significado original del término cuantitativo (del latín “quantitas”) se vincula a conteos numéricos y métodos matemáticos. Los datos se encuentran en forma de números (cantidades) y, por tanto, su recolección se fundamenta en la medición (Cfr Hernández & Mendoza, 2018:7) .

En palabras de Herminio & De la Orden & Campos (2017:59), el enfoque cuantitativo tiene como finalidad interpretar la realidad mediante instrumentos objetivos y medibles; es decir, cuantificables. Asimismo, en los estudios cuantitativos se pretende generalizar los resultados.

De este modo, el enfoque cuantitativo permitirá analizar en términos generales cómo la apropiación digital emergente funge como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar.

Para llevar a cabo dicho planteamiento, es importante seleccionar un instrumento de recolección de datos que permita medir y sistematizar la información relacionada a las variables de estudio.

4.3.1. El cuestionario como herramienta de recolección de información

Es de suma relevancia mencionar que, dentro del enfoque cuantitativo existen diversos instrumentos de medición, tales como cuestionarios y encuestas. En este caso, se utiliza un cuestionario como instrumento de medición que registra datos observables que representan los conceptos o variables del problema de investigación.

Asimismo, el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Dichas preguntas tienen diversas tipologías; por ejemplo, preguntas cerradas, abiertas y grados de conformidad.¹⁹

En ese sentido, se optó por utilizar un cuestionario de orden transversal, el cual se caracteriza por recolectar datos dentro de una muestra en un momento determinado (Cfr, Hernández & Mendoza, 2018 :177). En ese sentido, a través del cuestionario se logra identificar las características y elementos que constituyen la apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar.

En razón de lo anterior, en el siguiente apartado, se desarrolla la primera fase de implementación del cuestionario, el cual, tiene que ver con el diseño.

Fase 1: Diseño del cuestionario

La estructura del cuestionario se divide en dos secciones. Uno, variables socio demográficas y dos, variables de análisis. Para llevar a cabo el diseño del cuestionario, se elaboraron dos esquemas de organización gráfica, con la finalidad de establecer una correspondencia entre la variable y sus respectivas preguntas. En razón de lo anterior, a continuación se presentan los esquemas realizados para el diseño del instrumento de investigación.

¹⁹ Las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a estas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta). En cambio, las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, infinito, y puede variar de población en población. (Hernández & Mendoza, 2018 :251)

Esquema de organización gráfica 1. Variables sociodemográficas

Cuestionario transversal	
Variables Sociodemográficas	Preguntas
Datos generales	1. ¿Sexo? 1. Femenino 2. Masculino 98. No contesta (NC)
	2. ¿Edad? 1. 22-24 años de edad 2. 25-27 años de edad 3. 28-30 años de edad 4. 31-33 años de edad 5. 34-36 años de edad 6. 37-39 años de edad 7. 40-42 años de edad 8. 43-45 años de edad 9. 46-48 años de edad 10. 49-51 años de edad 11. 52-54 años de edad 12. 55-57 años de edad 13. 58-60 años de edad 98. No contesta (NC)
Formación Profesional	3. Indique el tipo de institución en la que cursó su Formación Inicial 1. Sector Público 2. Sector Privado 3. Otro (Especifique) 98. No contesta (NC)
	4. ¿Formación Inicial? 1. Maestra/maestro Normalista 2. Pedagoga 3. Mercadóloga y publicista 4. Otro (Especifique) 98. No contesta (NC)
	5. Nombre de la institución en la que realizó sus estudios de Formación Inicial 1. Escuela Superior de Educación Física (ESEF) 2. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) 3. Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) 4. Escuela Normal Superior de México (ENSM) 5. Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ) 6. Escuela Maestro Manuel Acosta (EMMA) 7. Escuela Berta Von Glümer (EBVG) 8. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 9. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 10. Instituto Politécnico Nacional (IPN) 11. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) 12. Universidad Tecnológica de México (UNITEC) 13. Escuela Normal F.E.P 14. Escuela Normal Particular Colegio Hispano Americano 15. Centro Regional de Educación Normal (CREN) 16. Instituto Cultural Derechos Humanos (ICDH) 17. Universidad Mexicana (UNIMEX) 18. Otra (Especifique) 98. No contesta (NC)

	6. ¿Cuenta con algún estudio Posgrado? Especifique cuál 1. Especialización 2. Maestría 3. Doctorado 4. Post-doctorado 5. Sin estudios de posgrado 98. No contesta (NC)
	7. ¿En qué institución realizó sus estudios? 1. Escuela Superior de Educación Física (ESEF) 2. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) 3. Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) 4. Escuela Normal Superior de México (ENSM) 5. Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ) 6. Escuela Maestro Manuel Acosta (EMMA) 7. Escuela Berta Von Glümer (EBVG) 8. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 9. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 10. Instituto Politécnico Nacional (IPN) 11. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) 12. Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) 13. Universidad del Valle de México (UVM) 14. Universidad Tecnológica de México (UNITEC) 15. Otra (Especifique) 98. No contesta (NC)
Servicio Profesional Docente	8. Seleccione la función que desempeña actualmente en el Preescolar 1. Supervisora 2. Directora 3. Subdirectora 4. Maestra frente a grupo 5. Otra (Especifique) 98. No contesta (NC)
	9. ¿En qué sector educativo desempeña su función? 1. Sector público 2. Sector privado 98. No contesta (NC)
	10. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en el servicio profesional docente? 1. Menos de 6 meses 2. 1-3 años de servicio 3. 4- 6 años de servicio 4. 7-9 años de servicio 5. 10-12 años de servicio 6. 13-15 años de servicio 7. 16-18 años de servicio 8. 19-21 años de servicio 9. 22-24 años de servicio 10. 25-27 años de servicio 11. 28-30 años de servicio 98. No contesta (NC)

	11. Percepción Económica mensual aproximada 1. \$4,182 M/N - \$8,364 M/N 2. \$8,365 M/N - \$12,547 M/N 3. \$12,548 M/N- \$16,730 M/N 98. No contesta (NC)
--	--

Fuente: Elaboración propia

El esquema de organización gráfica número uno, corresponde a la primera sección del diseño del cuestionario, la cual tiene que ver con las variables sociodemográficas. Dicha sección se divide en tres variables:

1. Datos generales
2. Formación profesional
3. Servicio profesional docente

Cómo se puede observar, en cada variable se desglosan diferentes preguntas cerradas²⁰, las cuales permiten conocer aspectos generales sobre las maestras de preescolar; ya que la función principal de las variables sociodemográficas consiste en caracterizar a la muestra a partir de aspectos generales como edad, sexo, ocupación, entre otros.

Por otro lado, en la segunda sección del cuestionario se exponen las variables de análisis, las cuales fueron seleccionadas a partir de los conceptos teóricos previamente desarrollados en el capítulo tres. En ese tenor, a continuación se presenta el segundo esquema de organización gráfica, el cual, forma parte del diseño del instrumento de investigación.

²⁰ Las preguntas cerradas son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas, donde la respuestas son definidas por él o la investigadora. De este modo, el cuestionado selecciona la opción que considere más adecuada, según su criterio (Cfr, Hernández & Mendoza, 2018 :251).

Esquema de organización gráfica 2. Variables de análisis.

Cuestionario transversal	
Variables de análisis	Preguntas
Imaginario social: La génesis de la naturaleza maternal de las educadoras de preescolar	12. ¿Usted se considera educadora o maestra de preescolar? 1. Educadora de Preescolar 2. Maestra de Preescolar 3. Otro (Especifique) 98. No contesta (NC)
	13. Para usted ¿Qué significa ser maternal? 1. Ser mamá, atender y proteger al otro 2. Demostrar cariño, amor, protección, atención y cuidado 3. Tener paciencia, amor por las infancias y sacrificarse 4. Es una cualidad femenina que implica cuidar, proteger y amar a las infancias 98. No contesta (NC)
	14. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones considera que se vincula más con el imaginario social que se tiene sobre la educadora de preescolar? 1. Las educadoras de preescolar poseen “cualidades femeninas” relativas a la afectividad, la maternidad, el cuidado y la dulzura 2. La labor de la educadora de preescolar se basa en cuidar y educar a los niños y niñas del preescolar 3. Las educadoras de preescolar poseen características identitarias como lo son “la naturaleza maternal” y el cuidado de la infancia. 4. La labor de las educadoras de preescolar es naturalmente femenina ya que posee un instinto materno 98. No contesta (NC)
El arquetipo femenino de la maestra de educación preescolar: Fertilidad, protección y cuidado	15. ¿Considera que la mujer es la candidata ideal para ejercer la profesión de maestra en educación preescolar? 1. Si 2. No 98. No contesta (NC)
	16. Para usted, la maestra de preescolar es vista y considerada como... 1. Una segunda madre 2. Una niñera 3. La miss 4. La niña grande 5. La cuidadora especializada 6. Otro (especifique) 7. 98. No contesta (NC)
	17. ¿Considera que un hombre también puede desempeñar la función de docente en educación preescolar? 1. No, porque los hombres no tienen cualidades relativas a la paciencia, el cuidado, el amor y la afectividad 2. Si, porque el género no debe ser un factor para determinar la elección profesional de las personas 3. No, porque es un trabajo exclusivo para mujeres en tanto que poseen cualidades naturales de la maternidad

	4. Si, porque la capacidad para ejercer la profesión de docente de preescolar no depende del género, sino de la formación profesional 98. No contesta (NC)
La infantilización constante de las maestras de educación preescolar	18. ¿Con qué frecuencia le han hecho saber que “La práctica de las maestras de preescolar solo implica jugar y cuidar con los niños y niñas del preescolar”? 1. Diario 2. Semanal 3. Mensual 4. Trimestral 5. Semestral 6. Durante todo el ciclo escolar 7. Otro (Especifique) 98. No contesta (NC)
	19. ¿A lo largo de su trayectoria profesional se ha sentido infantilizada por el hecho de ser maestra de preescolar? 1. Si 2. No 98. No contesta (NC)
	20. La atribución simbólica de la infantilización en las maestras de preescolar se puede hacer visible en el momento que... 1. Sus opiniones son consideradas con poco o ningún valor profesional 2. Su práctica profesional se percibe como una extensión de la vida doméstica 3. Son vistas como una niña más entre los niños o bien, como una maestra juguetona y divertida 4. Otra (Especifique) 98. No contesta (NC)
El binomio de la deslegitimación y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar	21. ¿Considera que el ingreso económico que percibe mensualmente corresponde con la tarea que conlleva ser maestra de preescolar? 1. Si 2. No 98. No contesta (NC)
	22. ¿Qué elementos o factores considera que inciden en la invisibilización y desvalorización del quehacer docente de maestras de educación preescolar? 1. Condición de género (ser mujer) 2. Condición profesional (ser maestra de preescolar) 3. Intersección entre la condición de género y la condición profesional (ser mujer y ser maestra de preescolar) 4. Otros (Especifique) 98. No contesta (NC)
	23. ¿Está de acuerdo con que la participación y los representantes sindicales de educación preescolar estén dirigidos en su mayoría por hombres que por maestras de preescolar? 1. Si 2. No 98. No contesta (NC)

La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar	24. ¿Qué actividades de su práctica docente tuvo que reconfigurar durante el contexto del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19? 1. Diseño y adaptación de materiales didácticos para entornos virtuales 2. La reconfiguración de la planeación didáctica, formas de evaluar y contenido curricular 3. Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje, con la ayuda de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales 4. Difusión de tareas y actividades por medio de folletos o carteles pegados en la escuela, que permitieran explicar las actividades a desarrollar 5. Otra (especifique) 98. No contesta (NC)
	25. ¿Qué beneficios considera que generó la apropiación digital emergente, provocada por la pandemia COVID-19, en el quehacer docente de las maestras de educación preescolar? 1. Reconocimiento social de la labor profesional de las maestras de preescolar frente a las familias, la comunidad y las autoridades educativas 2. Autonomía, agencia social y visibilización al trabajo pedagógico de las maestras 3. Valoración y reconocimiento al trabajo profesional de las maestras de preescolar 4. Otro (Especifique) 98. No contesta (NC)

Fuente:Elaboración propia

Cómo se puede apreciar, la segunda parte del cuestionario se divide en cinco variables de análisis:

1. Imaginario social: La génesis de la naturaleza maternal de las educadoras de preescolar
2. El arquetipo femenino de la maestra de educación preescolar: Fertilidad, protección y cuidado
3. La infantilización constante de las maestras de educación preescolar
4. El binomio de la deslegitimación y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar
5. La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar

De este modo, cada variable de análisis contiene de dos a tres preguntas de diversa tipología (preguntas cerradas dicotómicas y complejas, filtro, y grados de conformidad), esto con la finalidad de identificar las características y elementos que configuran la apropiación digital emergente como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar.

Fase 2: Implementación del cuestionario

Las sujetas de conocimiento de esta investigación son maestras de educación preescolar en activo, pertenecientes al sector público y al sector privado; seleccionadas bajo un muestreo no probabilístico, el cual se caracteriza por seleccionar a las sujetas en una muestra²¹ según la accesibilidad y practicidad de la investigadora²². De esta manera, la muestra total se conformó por 13 maestras, de las cuales siete pertenecen al sector público y seis al sector privado²³.

Cabe señalar que el cuestionario se aplicó a ambos sectores con la finalidad de observar cómo la apropiación digital emergente fungió como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar en diferentes contextos educativos.

Así pues, dicho cuestionario se aplicó de manera digital, a través de la plataforma electrónica “Google Forms” en la última semana de agosto del presente año. Este instrumento se difundió por medio de un enlace electrónico, lo cual, permitió un acceso ágil y directo a las sujetas de conocimiento. De este modo, cada maestra logró registrar sus respuestas de forma individual en un periodo comprendido del 25 de agosto del 2025 al 1 de septiembre del 2025.

Bajo ese contexto, las respuestas fueron almacenadas digitalmente para asegurar su integridad y facilitar la sistematización de los resultados. En ese sentido, es de suma relevancia abordar en la siguiente fase, de qué manera, se llevó a cabo el proceso de sistematización de los datos.

Fase 3: Sistematización del cuestionario: El origen de la base de datos

²¹ La muestra es un subgrupo de la población o universo que al investigador le interesa estudiar, sobre la cual se recolectarán los datos pertinentes para la investigación (Hernández & Mendoza, 2018 :196)

²² En los muestreos no probabilísticas, la elección de unidades no depende de la probabilidad, sino de de razones relacionadas a las características y contexto de la investigación; es decir, depende de la toma de división del o la investigadora (Cfr, Hernández & Mendoza, 2018 :200)

²³En apego a la ley de confidencialidad y con el fin de resguardar la identidad de las participantes, se omite el nombre de las instituciones educativas y de las maestras cuestionadas.

El proceso de sistematización consiste en transformar los datos obtenidos en información estructurada y consistente, facilitando su interpretación y análisis. Para ello, inicialmente las respuestas registradas por las participantes fueron almacenadas de forma automática en la base de datos generada por la plataforma Google Forms.

En consecuencia, esta información fue exportada al programa Microsoft Excel, cuya función principal consistió en organizar y procesar la información de manera estructurada.

Por tanto, una vez verificados y organizados los datos, se sistematizó en el programa informático-estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) en su versión 31.0, dentro del sistema operativo Windows. A través de esta herramienta se efectuó la clasificación de las variables, la codificación de las respuestas y la generación de datos que facilitaron el análisis estadístico.

En concordancia con lo antes señalado, en la siguiente fase, se realiza la descripción detallada del análisis de los datos, el cual se divide en dos momentos; Uno, análisis de frecuencia y dos, análisis bivariado.

Fase 4.1. Análisis de frecuencia

En lo que respecta al análisis por frecuencia, este consiste en clasificar y organizar los datos de acuerdo a la cantidad de veces (frecuencia) que ocurren ciertos valores en una variable²⁴. En ese sentido, a continuación, se realiza el análisis de frecuencia de las variables que estructuran el cuestionario

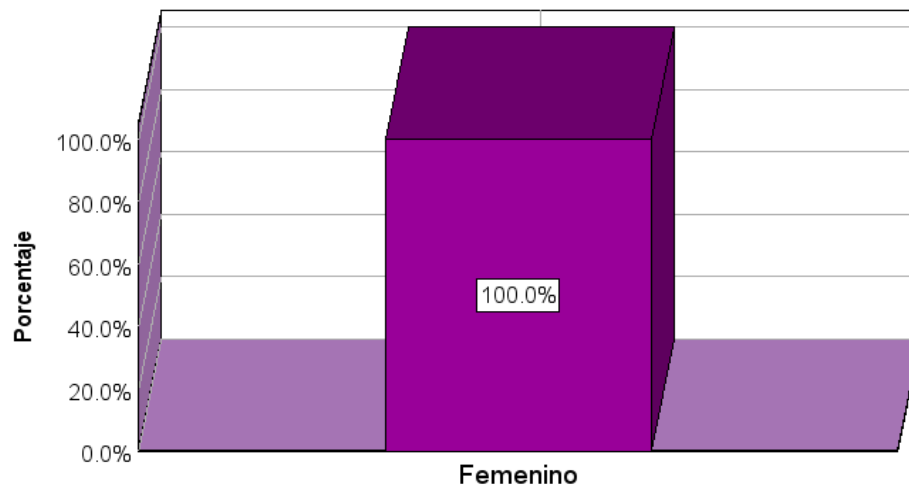
²⁴ Las distribuciones de frecuencia pueden completarse agregando los porcentajes de casos en cada categoría, los porcentajes válidos (excluyendo los valores perdidos) y los porcentajes acumulados (porcentaje de lo que se va acumulando en cada categoría, desde la más baja hasta la más alta) (Hernández & Mendoza, 2018 :329)

GRÁFICA 1.

1. ¿Sexo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	13	100.0	100.0	100.0

1. ¿Sexo?



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 1 evidencia que el 100.0% del personal docente del nivel preescolar, tanto del sector público como del sector privado, está conformado por mujeres. Por tanto, en el microespacio de esta investigación, este hallazgo indica una tendencia a la feminización de esta profesión.

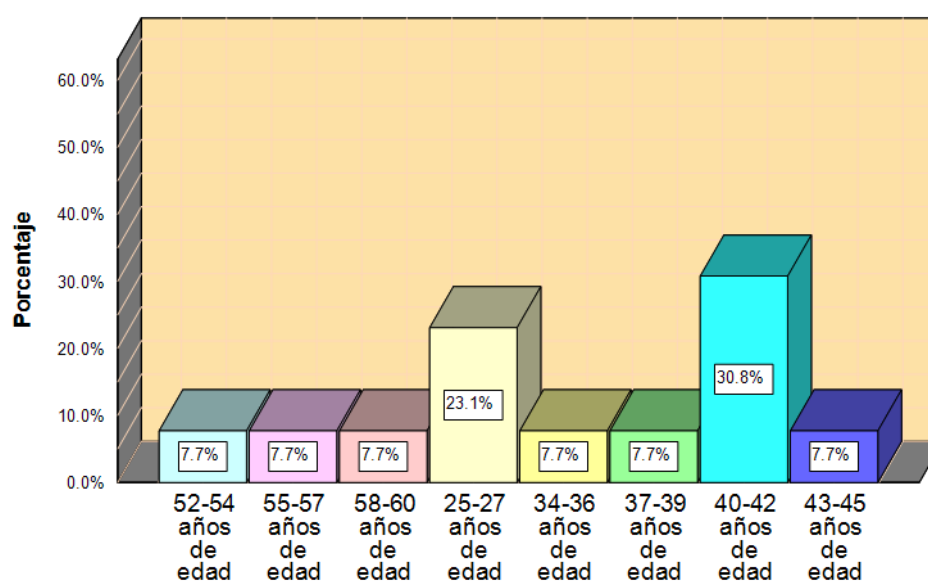
Bajo ese contexto, en el siguiente reactivo se cuestiona la edad de las participantes, esto con la finalidad de analizar la distribución etaria de la muestra.

GRÁFICA 2.

2. ¿Edad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	52-54 años de edad	1	7.7	7.7	7.7
	55-57 años de edad	1	7.7	7.7	15.4
	58-60 años de edad	1	7.7	7.7	23.1
	25-27 años de edad	3	23.1	23.1	46.2
	34-36 años de edad	1	7.7	7.7	53.8
	37-39 años de edad	1	7.7	7.7	61.5
	40-42 años de edad	4	30.8	30.8	92.3
	43-45 años de edad	1	7.7	7.7	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

2. ¿Edad?



Fuente: Elaboración propia.

La representación gráfica número 2, corresponde a la distribución porcentual de las edades del personal docente del nivel preescolar tanto del sector público como del sector privado. En ella, se puede apreciar que el 30.8% de las maestras refieren que tienen entre 40-42 años de edad, lo cual equivale a 4 integrantes de la muestra. Por su parte, el 23.1% correspondiente a 3 docentes, se ubican en el intervalo de 25-27 años de edad. Otros grupos etarios, quienes se encuentran en los intervalos 52-54 años, 55-57 años, 58-60 años, 34-36 años, 37-39 años y 43-45 años; representan una participación uniforme de 7.7% respectivamente.

En razón de lo anterior, estos datos permiten observar que la fuerza laboral docente dentro de esta investigación, tiende a estar compuesta principalmente por maestras jóvenes o de mediana edad, lo cual podría reflejar una transformación generacional dentro de este gremio magisterial.

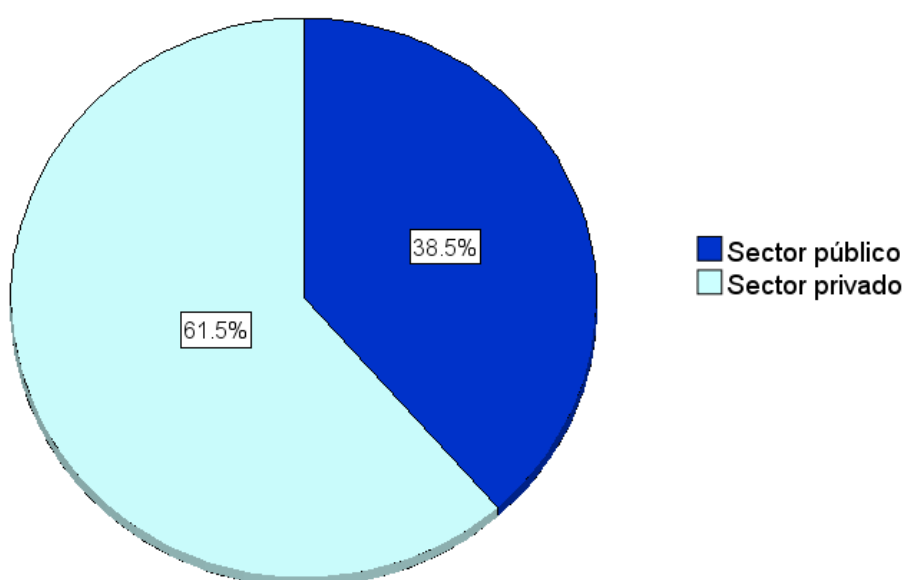
Ante estos hallazgos, es importante analizar en las siguientes gráficas, la segunda variable sociodemográfica, la cual tiene que ver con la “Formación Profesional de las maestras de preescolar”.

GRÁFICA 3.

3. Indique el tipo de institución en la que cursó su Formación Inicial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sector público	5	38.5	38.5	38.5
	Sector privado	8	61.5	61.5	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

3. Indique el tipo de institución en la que cursó su Formación Inicial



Fuente: Elaboración propia.

Como lo muestran las expresiones estadísticas; el 61.5% de las maestras de preescolar refirieron que su Formación Inicial la realizaron en el sector privado. Mientras que 38.5% refirió haber cursado su formación inicial en el sector público. Este dato posiciona a las instituciones educativas del sector privado como actores predominantes en el proceso de formación de las docentes del nivel preescolar.

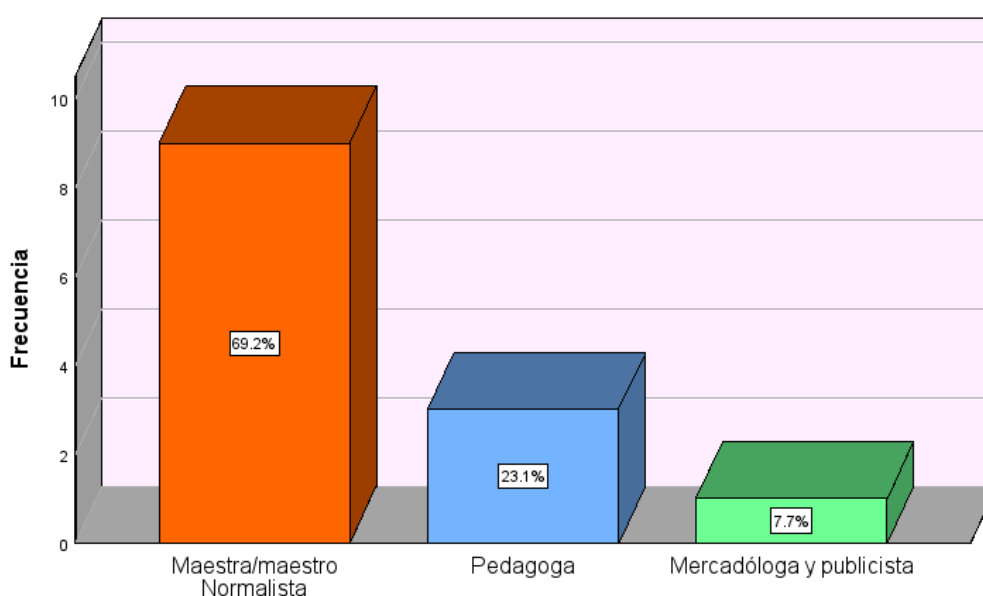
En consecuencia de ello, la gráfica 4 ilustra la distribución porcentual del personal docente de acuerdo con el tipo de formación inicial que realizaron.

GRÁFICA 4.

4. ¿Formación Inicial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maestra/maestro Normalista	9	69.2	69.2	69.2
	Pedagoga	3	23.1	23.1	92.3
	Mercadóloga y publicista	1	7.7	7.7	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

4. ¿Formación Inicial?



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico número 4, se puede contemplar que del total de maestras, nueve docentes (69.2%) mencionaron que su proceso formativo lo llevaron a cabo en escuelas normales. Por su parte, 3 maestras (23.1%) se identificaron como pedagogas y 1 docente (7.7%) refirió formación en mercadotecnia y publicidad.

Si bien, la mayoría de maestras de preescolar provienen de escuelas normales, se puede observar una tendencia diversa en cuanto al perfil profesional de las maestras de preescolar tanto del sector público como del sector privado.

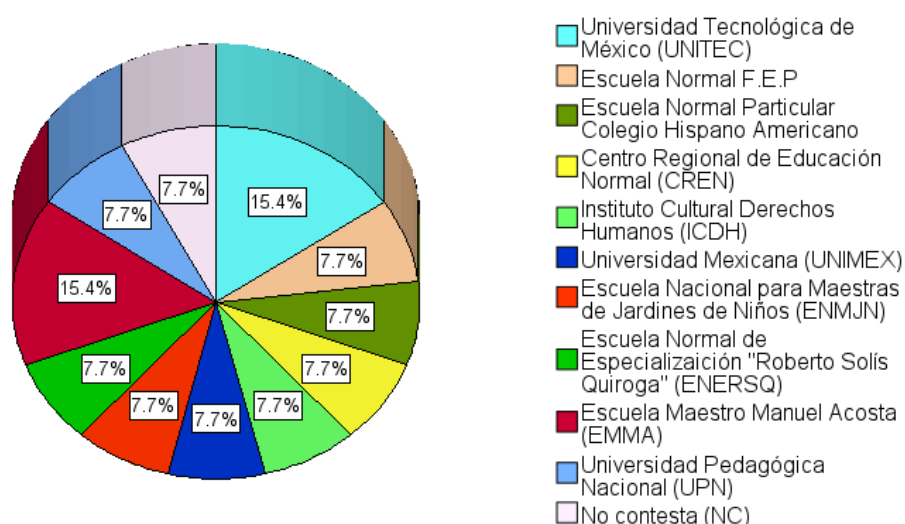
Bajo ese contexto, resulta importante mencionar en la siguiente gráfica, la institución en la cual realizaron sus estudios de formación inicial las maestras de preescolar.

GRÁFICA 5.

5. Nombre de la institución en la que realizó sus estudios de Formación Inicial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Universidad Tecnológica de México (UNITEC)	2	15.4	15.4	15.4
	Escuela Normal F.E.P	1	7.7	7.7	23.1
	Escuela Normal Particular Colegio Hispano Americano	1	7.7	7.7	30.8
	Centro Regional de Educación Normal (CREN)	1	7.7	7.7	38.5
	Instituto Cultural Derechos Humanos (ICDH)	1	7.7	7.7	46.2
	Universidad Mexicana (UNIMEX)	1	7.7	7.7	53.8
	Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN)	1	7.7	7.7	61.5
	Escuela Normal de Especialización "Roberto Solís Quiroga" (ENERSQ)	1	7.7	7.7	69.2
	Escuela Maestro Manuel Acosta (EMMA)	2	15.4	15.4	84.6
	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	1	7.7	7.7	92.3
	No contesta (NC)	1	7.7	7.7	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

5. Nombre de la institución en la que realizó sus estudios de Formación Inicial



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 5 muestra las respuestas obtenidas a la pregunta: “¿En qué institución realizó sus estudios de formación inicial?”. Dos instituciones concentran el mayor número de menciones por parte de las docentes: Universidad Tecnológica de México (UNITEC) y Escuela Maestro Manuel Acosta, con un 15.4% del universo porcentual cada una.

En contraste, varias instituciones fueron mencionadas por una sola participante (7.7% cada una), lo que refleja una dispersión en la procedencia formativa. Estas instituciones son: Escuela Normal F.E.P, Universidad Mexicana (UNIMEX), Escuela Normal Institucional “Colegio Hispano Americano”, Centro Regional de Educación Normal (CREN), Instituto Cultural de Derechos Humanos (ICDH), Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cabe mencionar que una participante no proporcionó respuesta a dicho reactivo, por lo que representa también el 7.7% del total considerado.

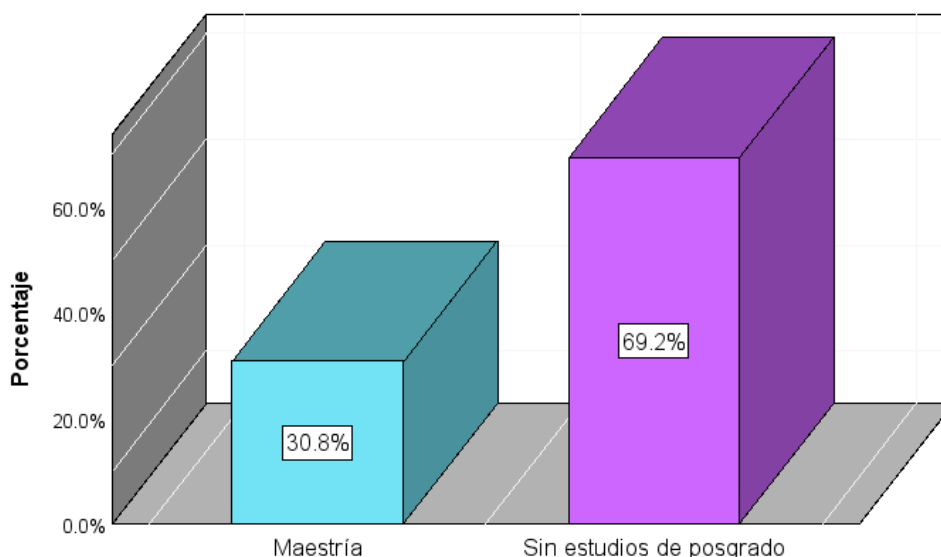
En virtud de lo anterior, en el siguiente reactivo se cuestiona sobre la preparación académica y profesional de las maestras de preescolar.

GRÁFICA 6.

6. ¿Cuenta con algún estudio Posgrado? Especifique cual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maestría	4	30.8	30.8	30.8
	Sin estudios de posgrado	9	69.2	69.2	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

6. ¿Cuenta con algún estudio Posgrado? Especifique cual



Fuente: Elaboración propia.

La representación gráfica 6, evidencia que la mayor parte del personal docente en educación preescolar no cuenta con algún estudio de posgrado. Específicamente 9 maestras, lo cual en términos relativos representa el 69.2%. Por su parte, 4 maestras señalaron haber realizado estudios de maestría constituyendo así el 30.8% del total.

En ese sentido, se puede inferir que la formación y preparación continua de las maestras en el nivel preescolar está sujeta a decisiones subjetivas, más que a estrategias colectivas o políticas públicas de actualización y profesionalización docente impulsadas por el gobierno.

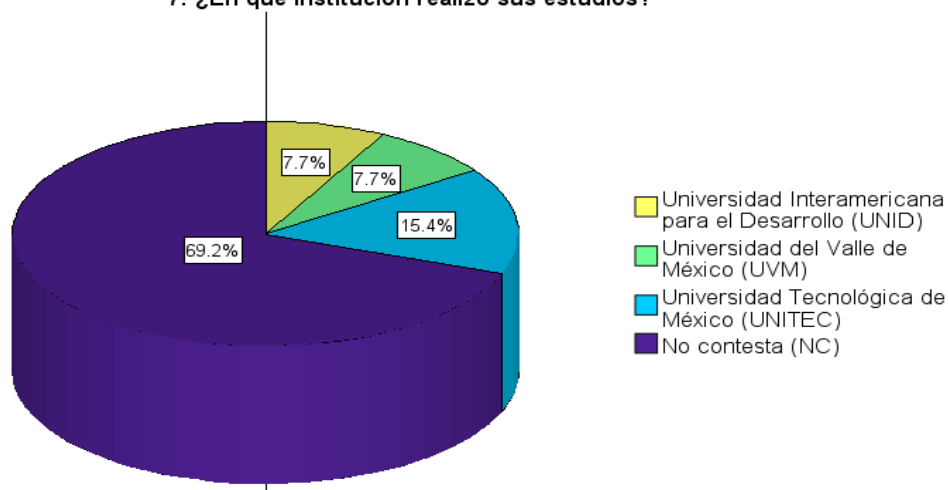
Con el propósito de ahondar en lo anterior, en la siguiente gráfica se menciona el nombre de las instituciones en la cual las docentes realizaron sus estudios de posgrado.

GRÁFICA 7.

7. ¿En qué institución realizó sus estudios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID)	1	7.7	7.7	7.7
	Universidad del Valle de México (UVM)	1	7.7	7.7	15.4
	Universidad Tecnológica de México (UNITEC)	2	15.4	15.4	30.8
	No contesta (NC)	9	69.2	69.2	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

7. ¿En qué institución realizó sus estudios?



Fuente: Elaboración propia.

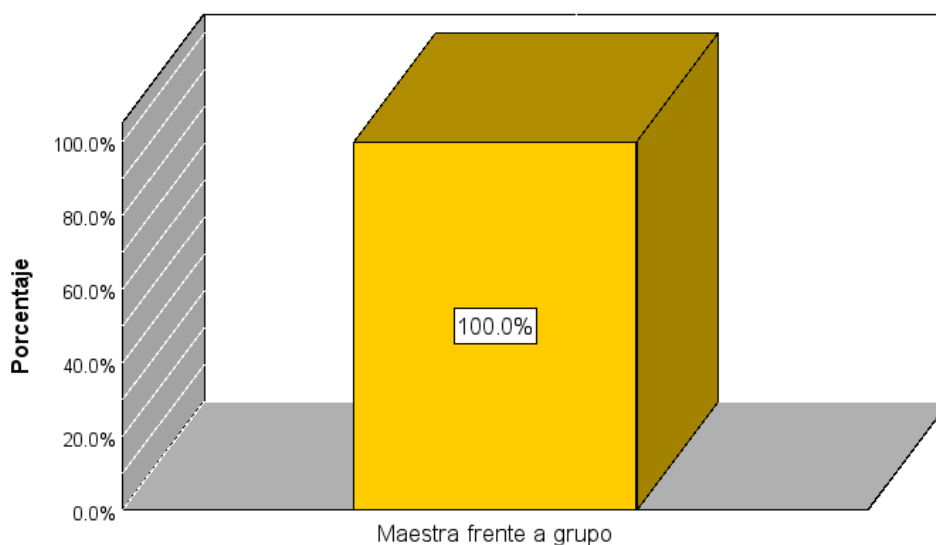
En la expresión estadística 7, se puede contemplar que del total de docentes que cursaron estudios de maestría (30.8%), dos realizaron su posgrado en la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) (15.4%). Por su parte, una maestra estudió la maestría en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) (7.7). Mientras que otra docente refirió haber concluido su maestría en la Universidad del Valle de México (UVM) (.7%).

Es importante destacar que el 69.2% no respondió a dicha interrogante; ya que no contaba con estudios de posgrado. En razón de lo antes expuesto, se realiza la descripción de gráficas de la tercera variable del cuestionario, la cual tiene que ver con el “Servicio profesional docente”.

GRÁFICA 8.

8. Seleccione la función que desempeña actualmente en el Preescolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maestra frente a grupo	13	100.0	100.0	100.0



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 8, se puede observar que de las 13 maestras cuestionadas, todas señalaron que actualmente desempeñan la función de maestra frente grupo, lo cual en términos relativos representa el 100.0% del total de la muestra.

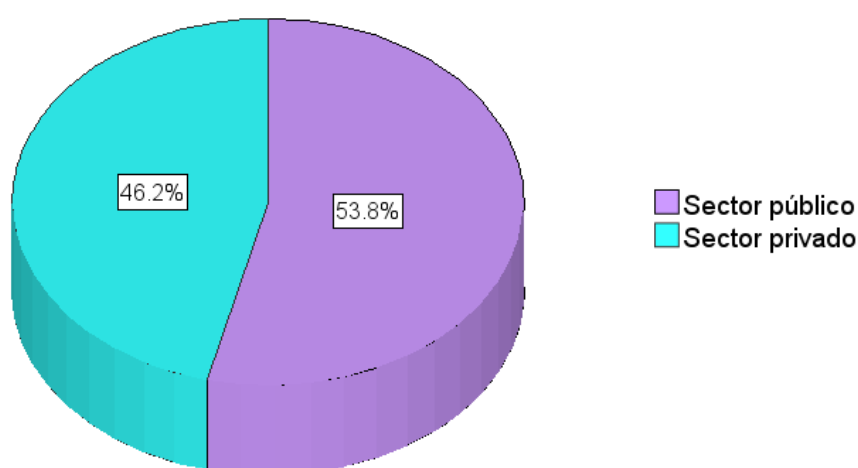
De acuerdo a lo antes referido, es importante mencionar cuántas maestras desempeñan su función dentro del sector público y cuantas en el sector privado.

GRÁFICA 9.

9. ¿En qué sector educativo desempeña su función?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sector público	7	53.8	53.8	53.8
	Sector privado	6	46.2	46.2	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

9. ¿En qué sector educativo desempeña su función?



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 9, se puede observar que 53.8% de la muestra refirió desempeñar su función como maestra frente a grupo dentro del sector público, lo cual en términos absolutos se traduce a 7 maestras. Por otro lado, 6 maestras señalaron que imparten clases dentro del sector privado, lo cual representa un universo del 46.2% .

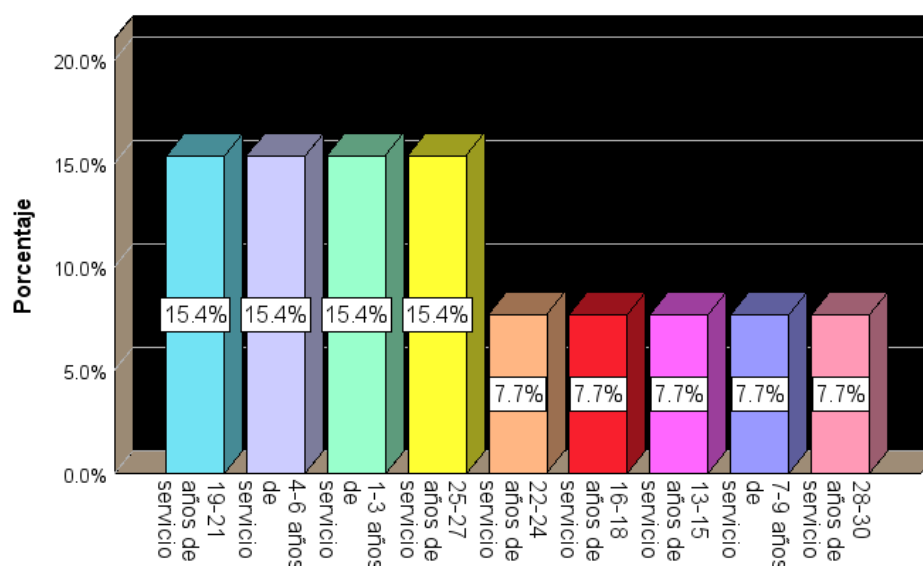
En esa tesitura, resulta oportuno describir en la siguiente gráfica los años de antigüedad que tienen las maestras de preescolar en el servicio profesional docente.

GRÁFICA 10.

10. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en el servicio profesional docente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	25-27 años de servicio	2	15.4	15.4	15.4
	28-30 años de servicio	1	7.7	7.7	23.1
	1-3 años de servicio	2	15.4	15.4	38.5
	4-6 años de servicio	2	15.4	15.4	53.8
	7-9 años de servicio	1	7.7	7.7	61.5
	13-15 años de servicio	1	7.7	7.7	69.2
	16-18 años de servicio	1	7.7	7.7	76.9
	19-21 años de servicio	2	15.4	15.4	92.3
	22-24 años de servicio	1	7.7	7.7	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

10. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en el servicio profesional docente?



Fuente: Elaboración propia.

En la expresión estadística 10, se ilustra la distribución porcentual de la antigüedad en el servicio profesional docente de las participantes del estudio. Los rangos de antigüedad que fueron seleccionados con mayor frecuencia fueron: 1-3 años de servicio, 4-6 años de servicio, 19-21 años de servicio y 25-27 años de servicio, representando el 15.4% cada uno.

En contraste, los rangos de 7-9, 13-15, 16-18, 22-24 y 28-30 años de servicio, fueron seleccionados por una maestra, lo cual se traduce en 7.7%, respectivamente.

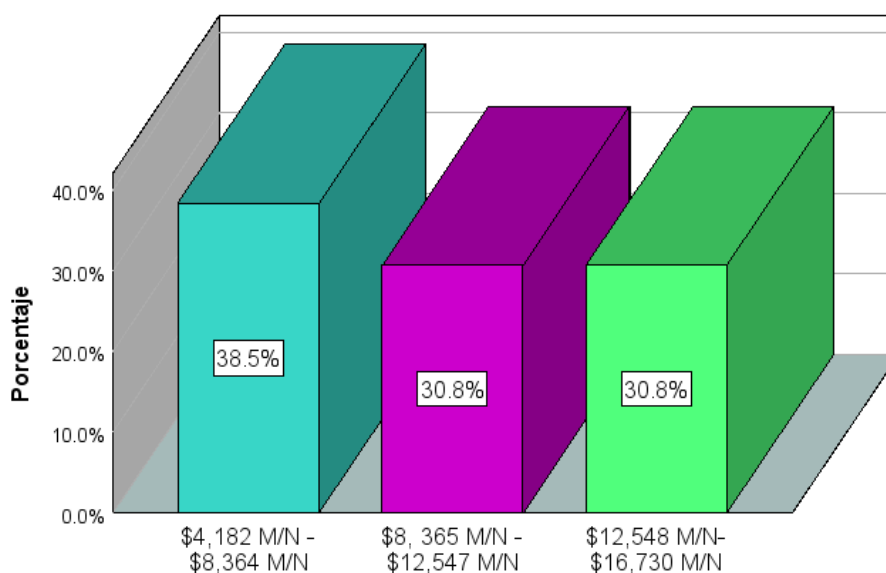
De acuerdo a lo anterior, en el siguiente reactivo se cuestiona sobre la percepción económica mensual aproximado de las maestras de educación preescolar en activo, pertenecientes tanto al sector público como al privado.

GRÁFICA 11.

11. Percepción Económica mensual aproximada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	\$4,182 M/N - \$8,364 M/N	5	38.5	38.5	38.5
	\$8,365 M/N - \$12,547 M/N	4	30.8	30.8	69.2
	\$12,548 M/N- \$16,730 M/N	4	30.8	30.8	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

11. Percepción Económica mensual aproximada



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 11, se evidencia que 5 maestras reportaron recibir un ingreso económico mensual aproximado entre \$4,182M/N-\$8,364 M/N, lo cual representa en términos porcentuales al 38.5% del total de la muestra. Por su parte, 4 maestras mencionaron obtener un ingreso en el rango de \$8,385 M/N-\$12,547 M/N. Mientras que, cuatro docentes indican contar con un ingreso mensual que oscila entre \$12,548 M/N-\$16,730 M/N, representando ambos grupos el 30.8% respectivamente.

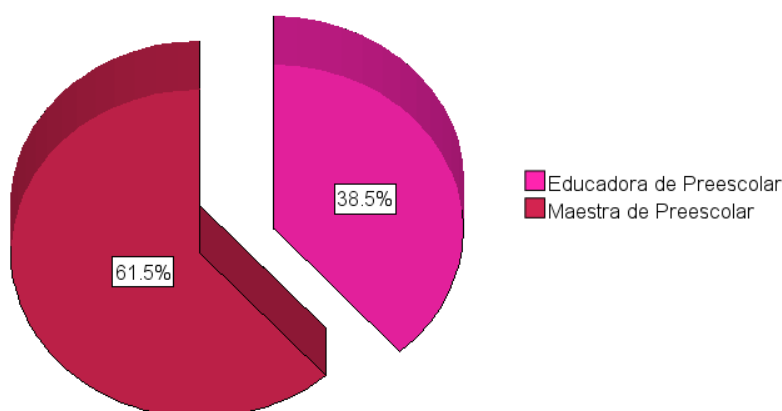
De esta manera, concluye el análisis de los datos correspondientes a las variables sociodemográficas. Por consiguiente, se procede a realizar la descripción de la segunda sección del cuestionario, la cual tiene que ver con las variables de análisis. La primera variable de análisis tiene como nombre “Imaginario social: La génesis de la naturaleza maternal de las educadoras de preescolar”.

GRÁFICA 12.

12. ¿Usted se considera educadora o maestra de preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Educadora de Preescolar	5	38.5	38.5	38.5
	Maestra de Preescolar	8	61.5	61.5	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

12. ¿Usted se considera educadora o maestra de preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

La expresión estadística 12, muestra las respuestas obtenidas a la pregunta “¿Usted se considera educadora o maestra de preescolar? El 61.5% refirió que se considera maestra de preescolar, lo cual en términos absolutos se traduce a 8 docentes. Por su parte el 38.5% de las docentes señaló identificarse como educadora de preescolar, lo cual equivale a 5 participantes.

Esta división de la autopercepción de las docentes entre “maestras” y “educadoras”, sugiere un hallazgo pertinente para la investigación, puesto que implícitamente se señalan las diversas formas de concebir el rol docente y la identidad profesional de las docentes de educación preescolar.

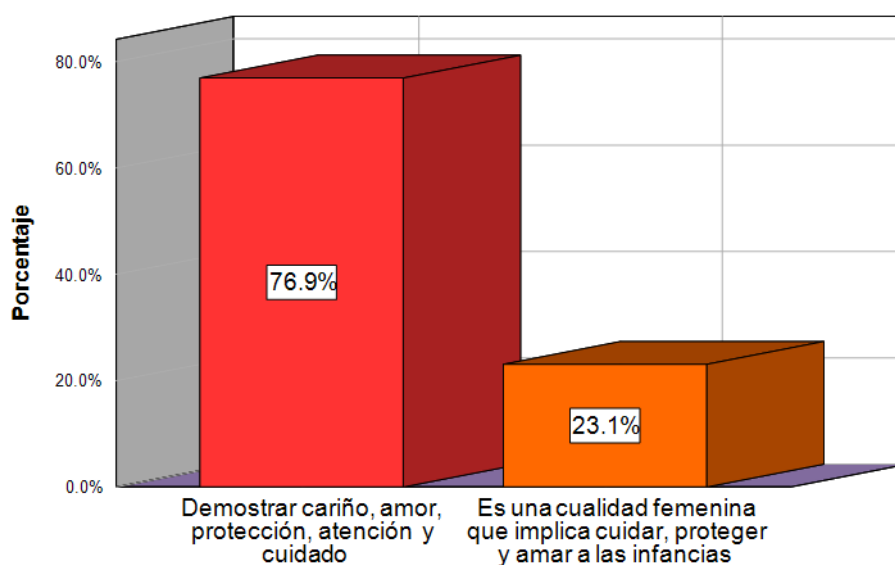
Por otro lado, el siguiente reactivo está orientado a identificar las características que definen las maestras de preescolar para el término “ser maternal”.

GRÁFICA 13.

13. Para usted ¿Qué significa ser maternal?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Demostrar cariño, amor, protección, atención y cuidado	10	76.9	76.9	76.9
	Es una cualidad femenina que implica cuidar, proteger y amar a las infancias	3	23.1	23.1	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

13. Para usted ¿Qué significa ser maternal?



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 13, se puede apreciar que el 76.9% (10 maestras) de la muestra, define que ser maternal consiste en “Demostrar cariño, amor, protección y cuidado”. Mientras que el 23.1% (3 docentes) del total, considera que ser maternal “Es una cualidad femenina que implica cuidar, proteger y amar a las infancias”.

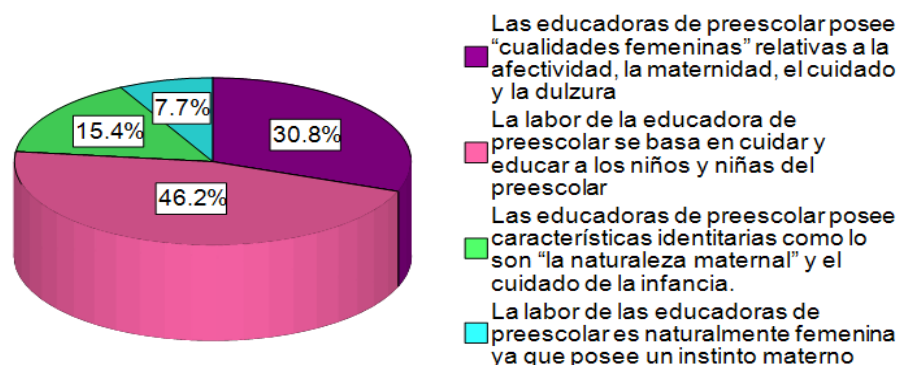
Siguiente la lógica anterior, la siguiente pregunta tiene como finalidad identificar los rasgos característicos que definen el imaginario social de la educadora de preescolar.

GRÁFICA 14.

14. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones considera que se vincula más con el imaginario social que se tiene sobre la educadora de preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Las educadoras de preescolar poseen “cualidades femeninas” relativas a la afectividad, la maternidad, el cuidado y la dulzura	4	30.8	30.8	30.8
	La labor de la educadora de preescolar se basa en cuidar y educar a los niños y niñas del preescolar	6	46.2	46.2	76.9
	Las educadoras de preescolar poseen características identitarias como lo son “la naturaleza maternal” y el cuidado de la infancia.	2	15.4	15.4	92.3
	La labor de las educadoras de preescolar es naturalmente femenina ya que posee un instinto materno	1	7.7	7.7	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

14. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones considera que se vincula más con el imaginario social que se tiene sobre la educadora de preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

En la representación gráfica 14, se presentan las respuestas a la pregunta ¿Cuál de las siguientes afirmaciones considera que se vincula más con el imaginario social que se tiene sobre la educadora de preescolar? Los resultados muestran que el 46.2% de las participantes consideran que dicho imaginario social se relaciona principalmente con la idea de que “La labor de la educadora de preescolar se basa en cuidar y educar a los niños y niñas de preescolar”. En segundo lugar, el 30.8% de las docentes identifica el imaginario con la afirmación “Las educadoras de preescolar poseen cualidades femeninas relativas a la afectividad, la maternidad, el cuidado y la dulzura”.

Posteriormente, un universo del 15.4% señaló que el imaginario social se vincula a la idea de que “Las educadoras de preescolar poseen características identitarias como lo son la naturaleza maternal y el cuidado de la infancia “. Finalmente el 7.7% asoció el imaginario con la afirmación de “La labor de las educadoras de preescolar es naturalmente femenina ya que posee un instinto materno”.

En el contexto de esta investigación, estos datos resultan relevantes, ya que en ellos se pueden observar las características y elementos que conforman el imaginario social de la educadora de preescolar basado en estereotipos, arquetipos y roles de género. En ese tenor, a continuación se presentan las gráficas correspondientes a la segunda variable de análisis,

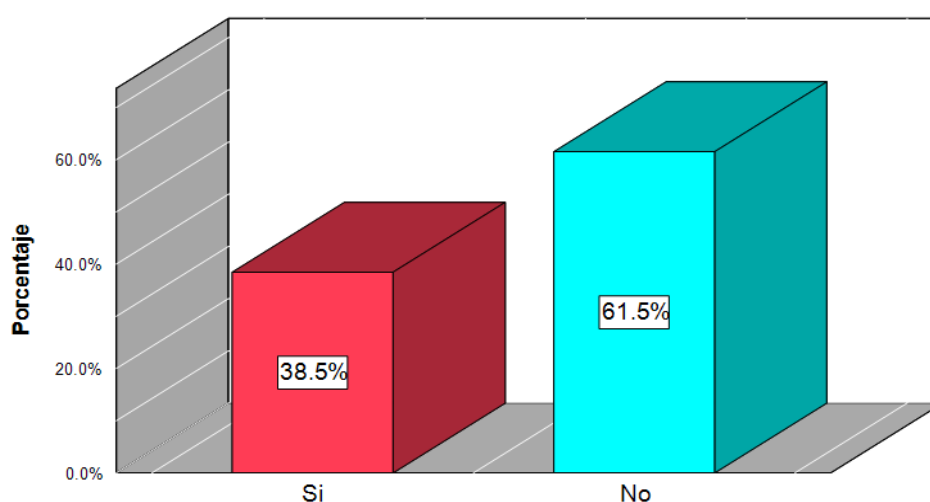
titulada: “El arquetipo femenino de la maestra de educación preescolar: Fertilidad, protección y cuidado”.

GRÁFICA 15.

15. ¿Considera que la mujer es la candidata ideal para ejercer la profesión de maestra en educación preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	5	38.5	38.5	38.5
	No	8	61.5	61.5	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

15. ¿Considera que la mujer es la candidata ideal para ejercer la profesión de maestra en educación preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

Como lo muestra la gráfica 15, el 61.5% de la muestra; es decir, 8 maestras, manifiestan que la mujer no necesariamente debe ser quien desempeñe la profesión de maestra de educación preescolar. Por su parte, cinco participantes consideran que la mujer es la candidata ideal para ejercer la profesión de maestra de educación preescolar, lo cual representa el 38.5% del total de la muestra. Dado el peso específico que representan (aproximadamente más de un tercio del total) resulta relevante retomar este hallazgo en el capítulo cinco, en el cual se desarrollará con detenimiento los posibles arquetipos que subyacen en la figura de la maestra de preescolar.

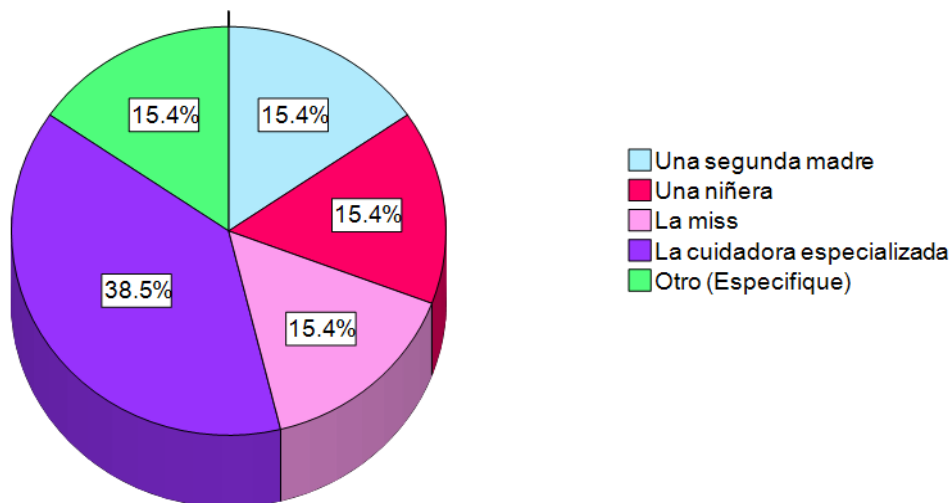
Posteriormente, en la gráfica 16 se muestran las respuestas de la pregunta “Para usted, la maestra de preescolar es vista y considerada como...”

GRÁFICA 16.

16. Para usted, la maestra de preescolar es vista y considerada como...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Una segunda madre	2	15.4	15.4	15.4
	Una niñera	2	15.4	15.4	30.8
	La miss	2	15.4	15.4	46.2
	La cuidadora especializada	5	38.5	38.5	84.6
	Otro (Especifique)	2	15.4	15.4	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

16. Para usted, la maestra de preescolar es vista y considerada como...



Fuente: Elaboración propia.

Como lo muestra la expresión estadística 16, cinco participantes consideran que la maestra de preescolar es vista y considerada como “La cuidadora especializada”, lo cual en términos relativos equivale al 38.5% del total. Posteriormente, dos docentes mencionaron que la maestra de preescolar es vista y considerada como “Una niñera”, otras dos como “La miss” y otras dos la identificaron como “La segunda madre”, correspondiendo cada una de estas categorías a un

15.4% del total . Finalmente dos maestras (15.4%), optaron por la opción “Otra (Especifique)”, en la cual señalaron que la maestra de preescolar es considerada como “Una profesionista especializada en guiar la educación” y como “Facilitadora de aprendizajes”.

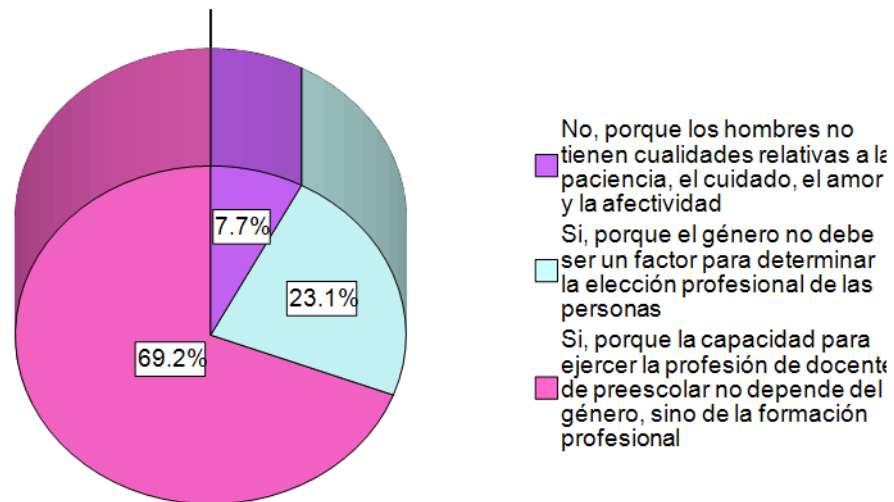
De acuerdo a lo anterior, se puede observar que estas percepciones reflejan estereotipos de género arraigados en la sociedad, donde existe una asociación predominantemente entre la feminidad y la maternidad. Por tanto, la siguiente gráfica trata de identificar si las maestras están de acuerdo con la inclusión de docentes masculinos en este nivel educativo.

GRÁFICA 17.

17. ¿Considera que un hombre también puede desempeñar la función de docente en educación preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No, porque los hombres no tienen cualidades relativas a la paciencia, el cuidado, el amor y la afectividad	1	7.7	7.7	7.7
	Si, porque el género no debe ser un factor para determinar la elección profesional de las personas	3	23.1	23.1	30.8
	Si, porque la capacidad para ejercer la profesión de docente de preescolar no depende del género, sino de la formación profesional	9	69.2	69.2	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

17. ¿Considera que un hombre también puede desempeñar la función de docente en educación preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

Bajo el cuestionamiento ¿Considera que un hombre también puede desempeñar la función de docente en educación preescolar? El organizador gráfico 17, muestra que el 69.2%, equivalente a 9 docentes, manifiesta que “Si, porque la capacidad para ejercer la profesión de docente de preescolar no depende del género, sino de la formación profesional”, por su parte el 23.1%; es decir, 2 maestras, declararon que “Si, porque el género no debe ser un factor para determinar la elección profesional de las personas”. Por otro lado, el 7.7% (1 docente) considera que “No, porque los hombres no tienen cualidades relativas a la paciencia, el cuidado, el amor y la afectividad”.

En tal sentido, las tendencias estadísticas sugieren que, aunque existe una apertura hacia la inclusión de docentes masculinos, persisten estereotipos de género que vinculan el rol de cuidadora con el género femenino.

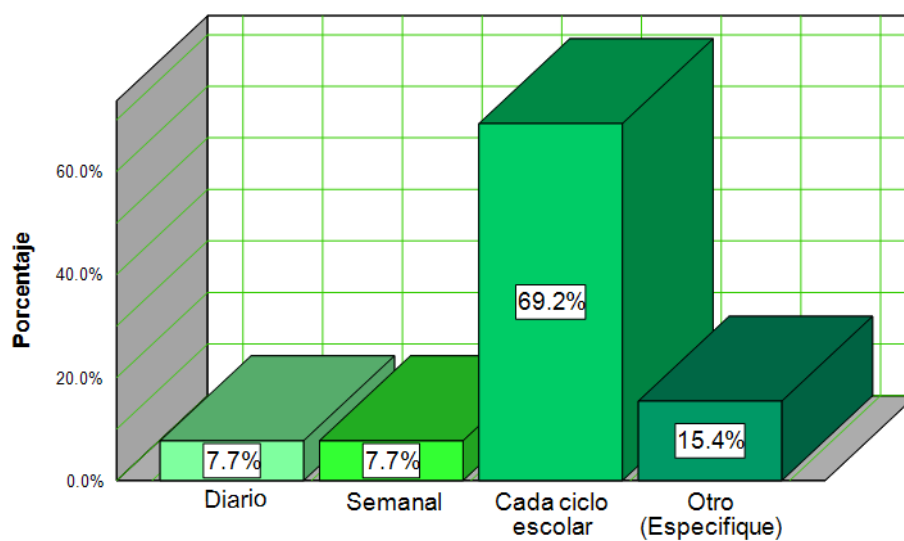
En concordancia con lo antes señalado, la siguiente variable denominada “La infantilización constante de las maestras de educación preescolar” permite observar las características o elementos que conforman la atribución simbólica de la infantilización en las maestras de preescolar.

GRÁFICA 18.

18. ¿Con qué frecuencia le han hecho saber que “La práctica de las maestras de preescolar solo implica jugar y cuidar con los niños y niñas del preescolar”?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diario	1	7.7	7.7	7.7
	Semanal	1	7.7	7.7	15.4
	Cada ciclo escolar	9	69.2	69.2	84.6
	Otro (Especifique)	2	15.4	15.4	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

18. ¿Con qué frecuencia le han hecho saber que “La práctica de las maestras de preescolar solo implica jugar y cuidar con los niños y niñas del preescolar”?



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al reactivo ¿Con qué frecuencia le han hecho saber que la práctica de las maestras de preescolar solo implica jugar y cuidar con los niños y niñas del preescolar? El 69.2% de las maestras refirió que cada ciclo escolar han recibido este tipo de comentarios, lo cual representa a 9 maestras. Mientras que, otra docente mencionó que escucha este tipo de menciones de manera semanal. Asimismo, otra docente reportó que los recibe diariamente, representando en términos relativos el 7.7%, respectivamente.

Cabe señalar que dos maestras seleccionaron la opción “Otra (Especifique)”. Una de ellas comentó que “Su práctica no implica solo jugar, sino aprender a través del juego diariamente”, mientras que otra docente indicó que ha recibido este tipo de comentarios en “Algunas ocasiones”, lo cual equivale al 15.4% del total de la muestra.

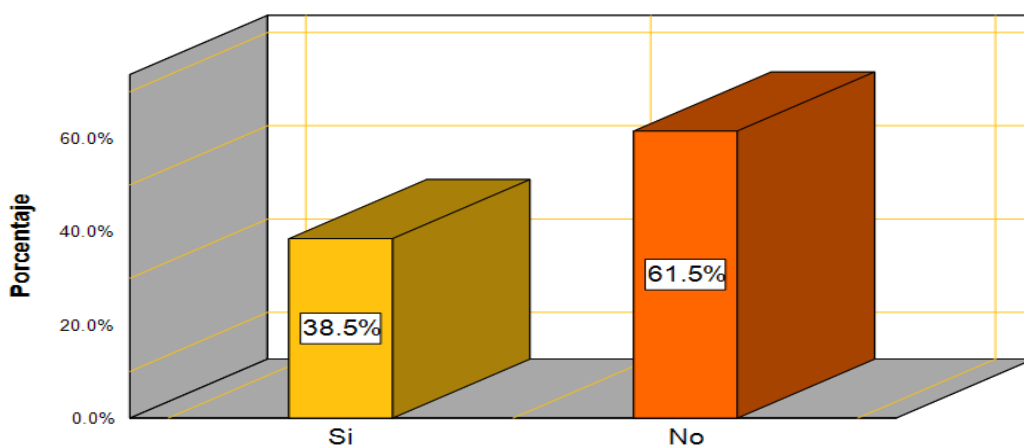
En virtud de lo antes señalado, la siguiente interrogante consiste en observar si las maestras de preescolar se han sentido infantilizadas por el hecho de ser maestras de preescolar.

GRÁFICA 19.

19. ¿A lo largo de su trayectoria profesional se ha sentido infantilizada por el hecho de ser maestra de preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	5	38.5	38.5	38.5
	No	8	61.5	61.5	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

19. ¿A lo largo de su trayectoria profesional se ha sentido infantilizada por el hecho de ser maestra de preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la gráfica 19, el 38.5% (5 maestras) afirmó sentirse infantilizada a lo largo de su trayectoria profesional por el hecho de ser maestra de preescolar. Mientras que el 61.5% (8 maestras) reportó que a lo largo de su trayectoria profesional no se ha sentido infantilizada por el hecho de ser maestra de preescolar. Si bien, la mayoría no percibe de manera directa la atribución simbólica de la infantilización, una proporción significativa sí lo experimenta.

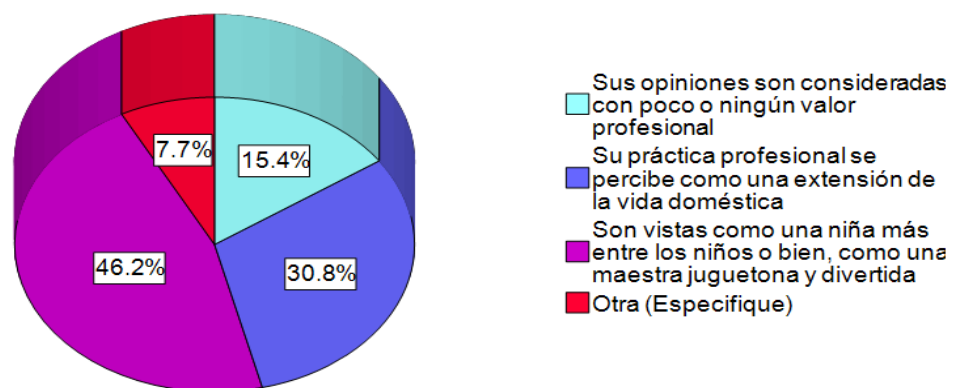
Por tanto, para profundizar en lo anterior, la siguiente pregunta trata de identificar cómo las maestras de preescolar conciben el término de infantilización

GRÁFICA 20.

20. La atribución simbólica de la infantilización en las maestras de preescolar se puede hacer visible en el momento que...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sus opiniones son consideradas con poco o ningún valor profesional	2	15.4	15.4	15.4
	Su práctica profesional se percibe como una extensión de la vida doméstica	4	30.8	30.8	46.2
	Son vistas como una niña más entre los niños o bien, como una maestra juguetona y divertida	6	46.2	46.2	92.3
	Otra (Especifique)	1	7.7	7.7	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

20. La atribución simbólica de la infantilización en las maestras de preescolar se puede hacer visible en el momento que...



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la pregunta “La atribución simbólica de la infantilización en las maestras de preescolar se puede hacer visible en el momento que...”; los resultados fueron los siguientes. Seis docentes (46.2%) refirieron que se infantiliza a las maestras de preescolar en el momento que “Son vistas como una niña más entre los niños o bien, como una maestra juguetona y divertida”. Por su parte cuatro maestras (30.8%) mencionaron que esto sucede cuando “Su práctica profesional se percibe como una extensión de la vida doméstica”. Mientras que, dos docentes (15.4%) consideran que ocurre cuando “Sus opiniones son consideradas con poco o ningún valor profesional”. Viene al caso mencionar que una maestra (7.7%) señaló la opción “Otra (Especifique), en ella destacó que la infantilización se puede hacer visible cuando “Consideran a la maestra de preescolar como la niñera de los alumnos”.

Estos datos son de suma relevancia para esta investigación ya que, la infantilización puede expresarse en múltiples formas según las declaraciones de las maestras. Asimismo, se sugiere que la infantilización funge como un mecanismo de invisibilización en la práctica docente de las maestras de preescolar.

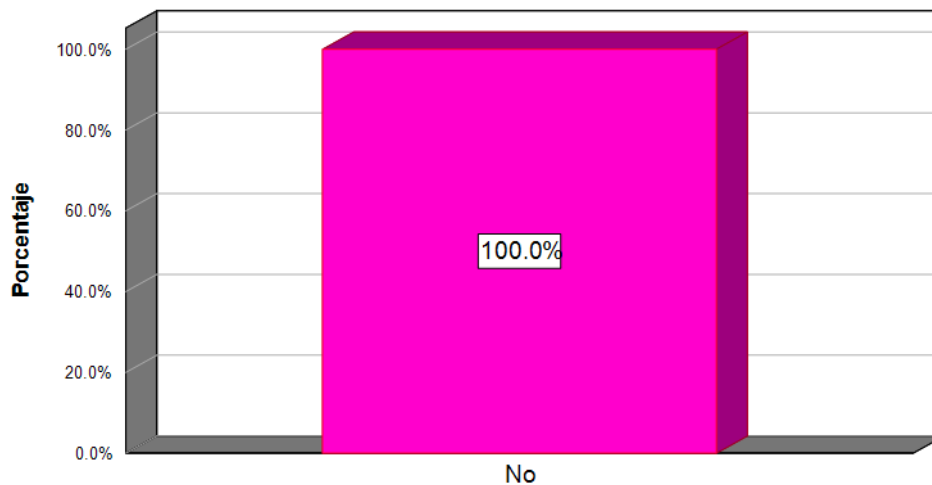
En concordancia con lo antes mencionado, las siguientes gráficas corresponden a la variable: “El binomio de la deslegitimación y la invisibilización profesional de las maestras de preescolar”.

GRÁFICA 21.

21. ¿Considera que el ingreso económico que percibe mensualmente corresponde con la tarea que conlleva ser maestra de preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	13	100.0	100.0	100.0

21. ¿Considera que el ingreso económico que percibe mensualmente corresponde con la tarea que conlleva ser maestra de preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica número 21 muestra que el 100.0% de las docentes consideran que el ingreso económico que perciben mensualmente no concuerda con las responsabilidades y tareas que conlleva ser maestra de preescolar, independientemente del sector al que pertenecen.

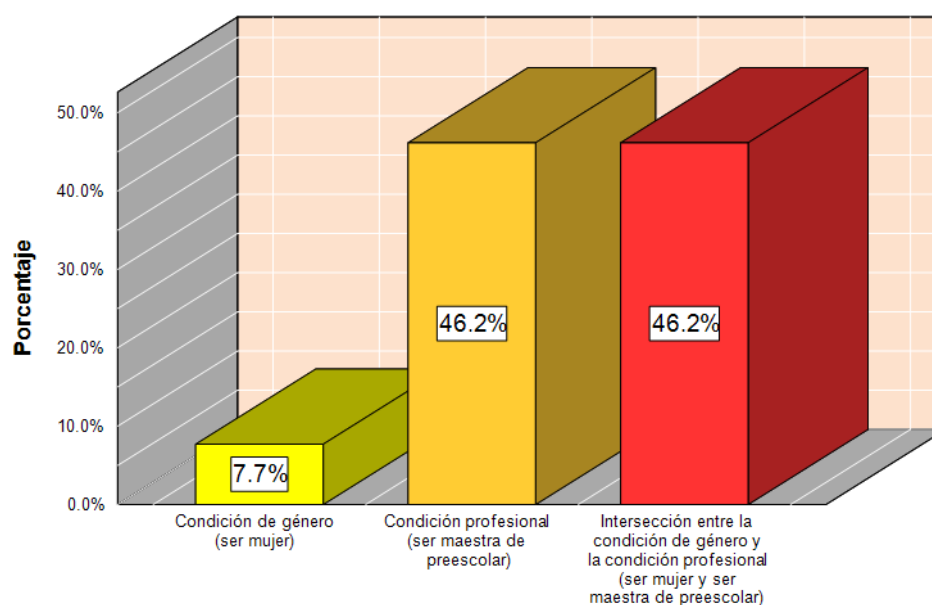
En esa tesitura, la siguiente gráfica muestra las tendencias estadísticas de la pregunta ¿Qué elementos o factores considera que inciden en la invisibilización y desvalorización de las maestras de educación preescolar?

22. ¿Qué elementos o factores considera que inciden en la invisibilización y desvalorización del quehacer docente de maestras de educación preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Condición de género (ser mujer)	1	7.7	7.7	7.7
	Condición profesional (ser maestra de preescolar)	6	46.2	46.2	53.8
	Intersección entre la condición de género y la condición profesional (ser mujer y ser maestra de preescolar)	6	46.2	46.2	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

GRÁFICA 22.

22. ¿Qué elementos o factores considera que inciden en la invisibilización y desvalorización del quehacer docente de maestras de educación preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

La expresión estadística 22 revela que el 46.2% (seis docentes) de las participantes consideran que uno de los principales factores que inciden en la invisibilización y desvalorización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar es la condición profesional; es decir, el hecho de ser maestra de preescolar. De manera paralela, otro 46.2% atribuye esta problemática a una intersección entre la condición de género y la condición profesional (seis maestras). Finalmente, una maestra expresó que el principal factor que contribuye a la invisibilización de las maestras de preescolar es su propia condición de género; es decir, ser mujer, lo cual representa un universo del 7.7%.

Dichas tendencias estadísticas revelan, en el microespacio de esta investigación, que la desvalorización y la invisibilización del trabajo docente en educación preescolar responde a factores estructurales y socioculturales que legitiman la ausencia al reconocimiento del trabajo de las maestras y de las mujeres.

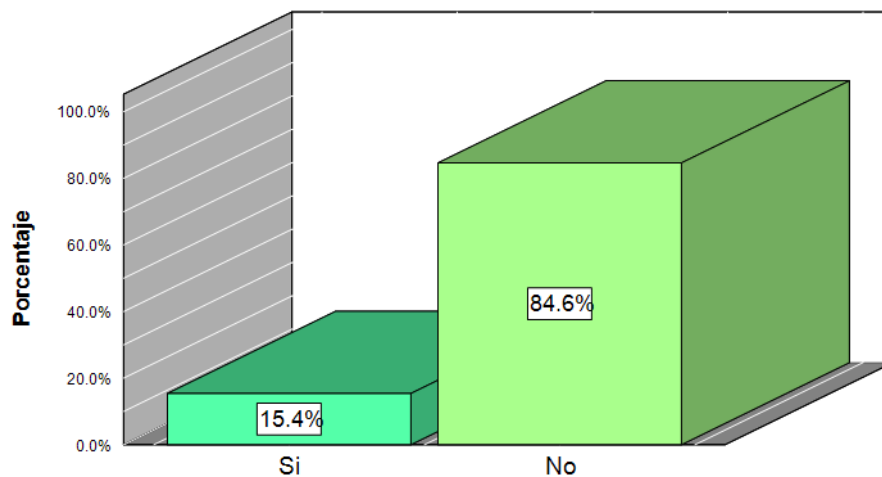
En ese sentido, la siguiente interrogante está encaminada a identificar si las maestras de educación preescolar están de acuerdo con que la representación y participación de los cargos sindicales de educación preescolar estén dirigidos por hombres.

GRÁFICA 23.

23. ¿Está de acuerdo con que la participación y los representantes sindicales de educación preescolar estén dirigidos en su mayoría por hombres que por maestras de preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	2	15.4	15.4	15.4
	No	11	84.6	84.6	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

23. ¿Está de acuerdo con que la participación y los representantes sindicales de educación preescolar estén dirigidos en su mayoría por hombres que por maestras de preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta ¿Está de acuerdo con que la participación y los representantes sindicales de educación preescolar estén dirigidos en su mayoría por hombres que por maestras de preescolar? La gráfica 23 muestra las siguientes respuestas. El 84.6%; es decir, 11 docentes, respondieron que no están de acuerdo con que los representantes sindicales estén dirigidos en su mayoría por hombres. Por su parte, el 15.4%, equivalente a 2 maestras, declararon que sí están de acuerdo.

De este modo, los resultados muestran un desacuerdo de las docentes en cuanto a la predominancia masculina en espacios públicos-políticos. Sin embargo, se puede observar que existe un grupo minoritario que está de acuerdo, lo cual sugiere la persistencia de posturas tradicionales que justifican y normalizan la presencia mayoritaria de hombres en espacios de toma de decisión o poder.

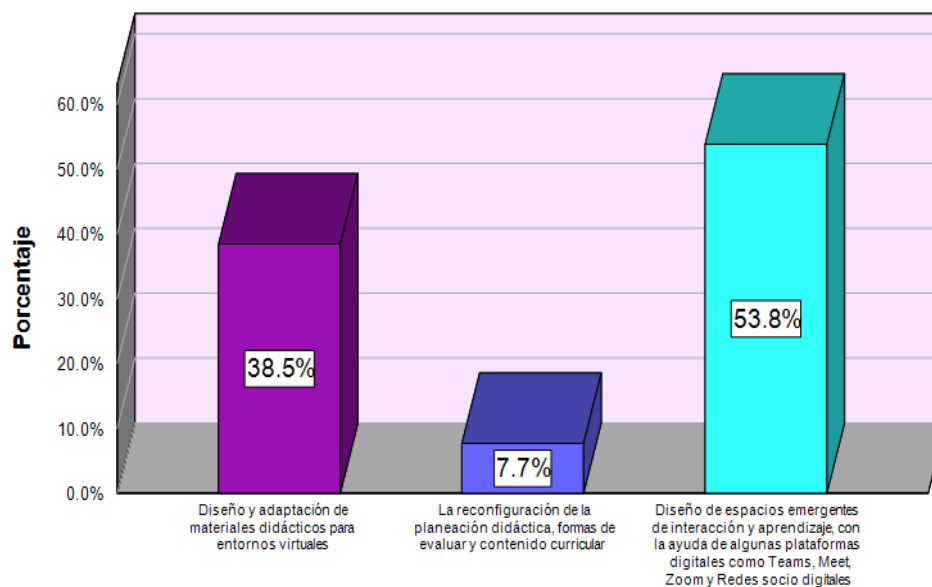
Por otro lado, es importante mencionar que las últimas gráficas que a continuación se presentan corresponden a la última variable de análisis denominada “La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización del quehacer docente de las maestras de educación preescolar”.

GRÁFICA 24.

24. ¿Qué actividades de su práctica docente tuvo que reconfigurar durante el contexto del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diseño y adaptación de materiales didácticos para entornos virtuales	5	38.5	38.5	38.5
	La reconfiguración de la planeación didáctica, formas de evaluar y contenido curricular	1	7.7	7.7	46.2
	Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje, con la ayuda de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales	7	53.8	53.8	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

24. ¿Qué actividades de su práctica docente tuvo que reconfigurar durante el contexto del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19?



Fuente: Elaboración propia.

En la representación gráfica 24, se pueden observar las respuestas a la pregunta “¿Qué actividades de su práctica docente tuvo que reconfigurar durante el contexto del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19?” En términos relativos el 53.8% (siete docentes) del total, mencionó que durante la pandemia COVID-19 realizó el “Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje con la ayuda de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales”. Mientras que el 38.5% (5 maestras) optó por “Diseñar y adaptar los materiales didácticos para entornos virtuales”. Finalmente, 7.7% (una docente) decidió realizar “La reconfiguración de la planeación didáctica, formas de evaluar y contenido curricular”.

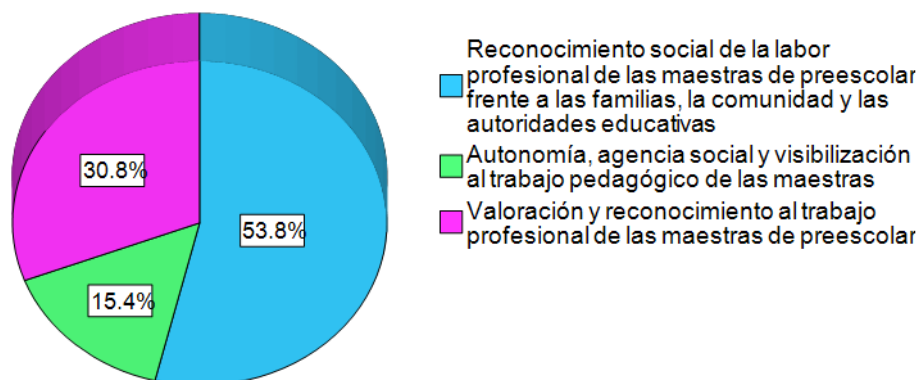
De acuerdo a lo anterior, resulta relevante identificar los beneficios que generó la apropiación digital emergente durante su quehacer como docente de preescolar.

GRÁFICA 25.

25. ¿Qué beneficios considera que generó la apropiación digital emergente, provocada por la pandemia COVID-19, en el quehacer docente de las maestras de educación preescolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Reconocimiento social de la labor profesional de las maestras de preescolar frente a las familias, la comunidad y las autoridades educativas	7	53.8	53.8	53.8
	Autonomía, agencia social y visibilización al trabajo pedagógico de las maestras	2	15.4	15.4	69.2
	Valoración y reconocimiento al trabajo profesional de las maestras de preescolar	4	30.8	30.8	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

25. ¿Qué beneficios considera que generó la apropiación digital emergente, provocada por la pandemia COVID-19, en el quehacer docente de las maestras de educación preescolar?



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 25, se puede observar que el 53.8%, lo que en términos absolutos se traduce a 7 docentes señalaron que la apropiación digital emergente provocó “El reconocimiento social de la labor profesional de las maestras de preescolar frente a las familias, la comunidad y las autoridades educativas”. Por otro lado, el 30.8%, equivalente a 4 maestras, reportaron que generó “Valoración y reconocimiento al trabajo profesional de las maestras de preescolar”. Finalmente el 15.4% del total, es decir, 2 maestras de preescolar mencionaron que la apropiación digital emergente generó “Autonomía, agencia social y visibilización al trabajo pedagógico de las maestras de preescolar”

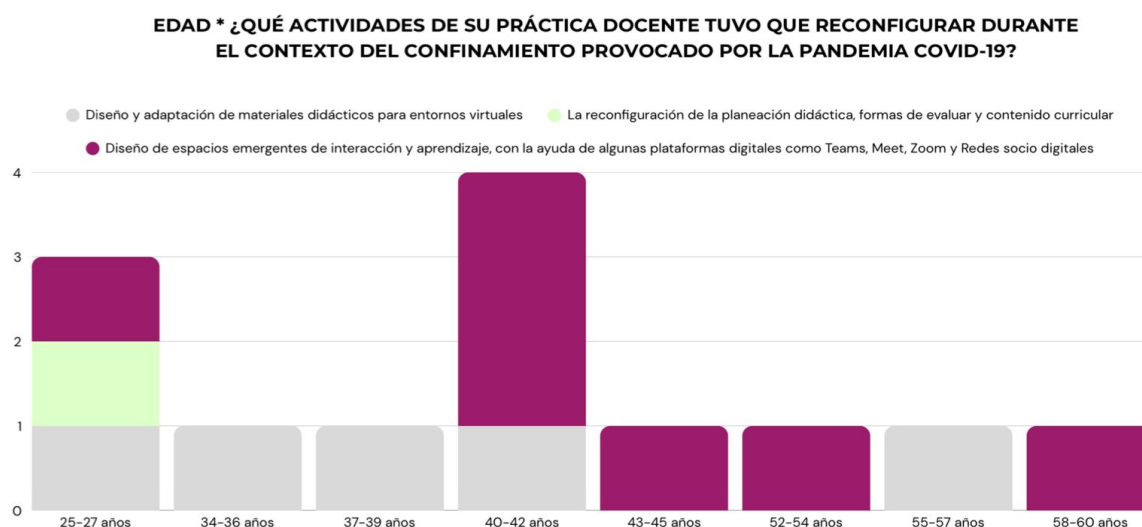
De acuerdo a estas tendencias estadísticas, se puede observar una posible relación entre la apropiación digital emergente y la atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar.

En esa tesitura, la apropiación digital emergente puede entenderse como un dispositivo de visibilización que contribuyó al reconocimiento y legitimación del trabajo pedagógico de las maestras de educación preescolar.

A manera de profundizar en lo anterior, se da inicio al segundo momento del análisis de los datos, denominado “Análisis bivariable”, el cual sirve para comprender la relación entre dos variables. Asimismo, brinda mayor especificidad en los datos en relación con los objetivos de investigación.

Fase 4.2. Análisis Bivariable

GRÁFICA 1.



Fuente: Elaboración propia

En este primer gráfico se realiza el siguiente cruce de variables: Edad y ¿Qué actividades de su práctica docente tuvo que reconfigurar durante el contexto del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19? En ese sentido, los resultados fueron los siguientes.

En el rango de 25-27 años de edad, se identifican tres tipos de actividades reconfiguradas durante la pandemia. Una maestra refiere que realizó el “Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje, con la ayuda de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales”; otra maestra menciona “La reconfiguración de la planeación didáctica, formas de evaluar y contenido curricular”. Por su parte, una docente seleccionó el “Diseño y adaptación de materiales didácticos para entornos virtuales”. Lo cual en términos absolutos se traduce a 23.1% del total de la muestra.

Por otro lado, tres maestras entre el rango de edad de 34-42 años de edad, mencionaron realizar el “Diseño y adaptación de materiales didácticos para entornos virtuales”, representando así el 23.1% del total. Del mismo modo, una maestra en el rango de edad de 55-57 años, seleccionó la opción antes señalada, lo cual en términos relativos se traduce a 7.7%.

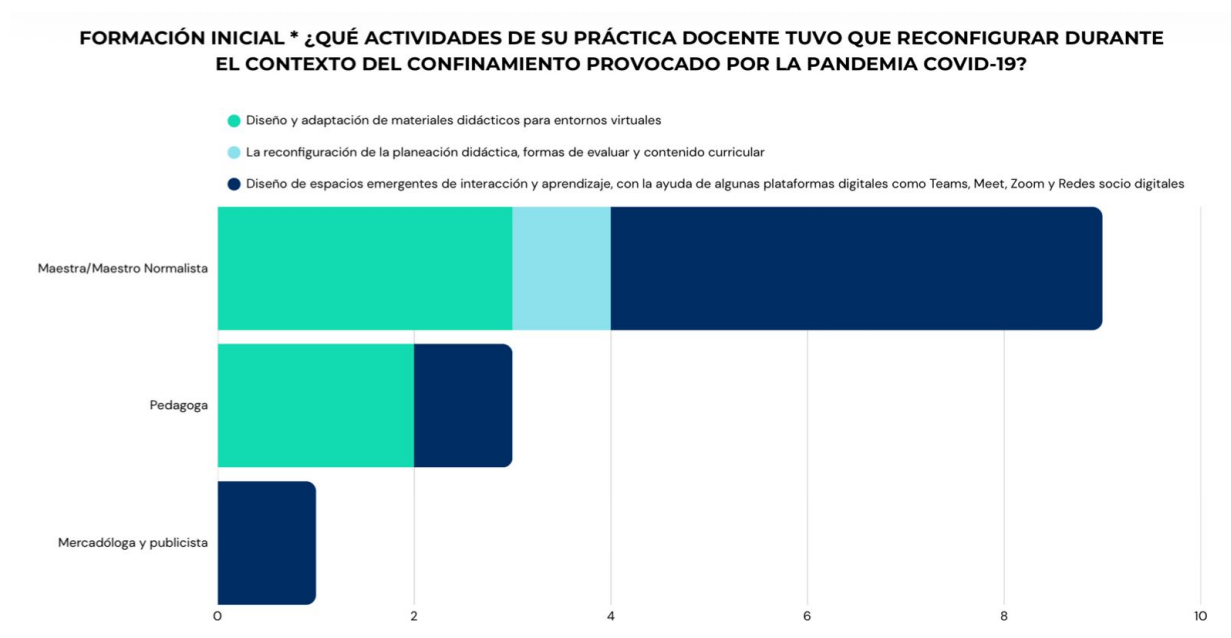
Finalmente, tres maestras entre 40-42 años, una entre 43-45 años, otra entre 52-54 años y una más entre 58-60 años de edad, reportaron realizar el “Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje, con la ayuda de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales”, representando así el 46.1% del universo.

De esta manera, los datos permiten identificar que independientemente de la edad, la mayoría de las maestras de preescolar reconfiguraron su práctica docente durante la pandemia COVID-19.

Por tanto, se puede demostrar que existió un proceso de apropiación digital, en tanto que las maestras de educación preescolar realizaron el manejo técnico/instrumental y cognitivo de las nuevas tecnologías y los artefactos tecnológicos para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el contexto de la pandemia COVID-19.

Siguiendo la lógica anterior, se presenta la gráfica número 2, en la cual se retoma el tipo de formación inicial como elemento de análisis en la reconfiguración de actividades de la práctica docente de las maestras de preescolar durante la pandemia covid-19.

GRÁFICA 2.



Fuente: Elaboración propia.

En la representación gráfica número 2, se realiza el cruce de las siguientes variables: Formación Inicial y ¿Qué actividades de su práctica docente tuvo que reconfigurar durante el contexto del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19? Por tanto, los datos obtenidos fueron los siguientes.

En el caso de las maestras normalista, 3 docentes mencionaron haber realizado el “Diseño y adaptación de materiales didácticos para entornos virtuales”, 1 maestra seleccionó “La reconfiguración de la planeación didáctica, formas de evaluar y contenido curricular” y 5 docentes refirieron “Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje, con la ayuda de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales”, lo cual se traduce al 69.2% del total de la muestra.

En lo que respecta a las pedagogas, dos señalaron realizar el “Diseño y adaptación de materiales didácticos para entornos virtuales” y una más, reportó el “Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje, con la ayuda de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales”, lo cual representa el 23.1% del total de la muestra.

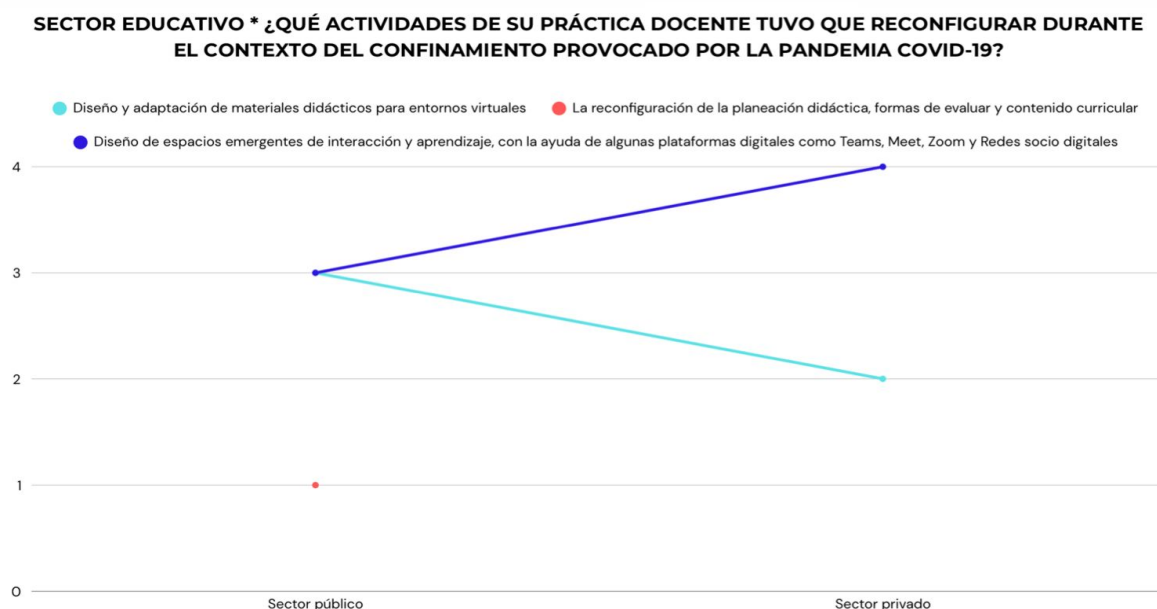
Finalmente, la maestra -mercadóloga y publicista- mencionó el “Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje, con la ayuda de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales”, representando un universo del 7.7%.

En razón de lo anterior, se puede observar que la formación inicial es un elemento que influye en la forma en la que las maestras de preescolar realizaron diversas actividades durante su práctica docente en el contexto de la pandemia COVID-19.

Sin embargo, en conjunto, los datos revelan que la apropiación digital emergente no fue exclusiva de un solo tipo de formación, sino un proceso compartido que permitió a las docentes visibilizar su labor pedagógica en escenarios de incertidumbre.

A partir de lo anterior, resulta pertinente caracterizar en la siguiente gráfica, las actividades que las maestras de preescolar reconfiguraron durante la pandemia covid-19, de acuerdo al contexto educativo en el que desempeñaban su función.

GRÁFICA 3.



Fuente: Elaboración propia.

En esta representación gráfica, se realiza el cruce de dos variables: Sector educativo y ¿Qué actividades de su práctica docente tuvo que reconfigurar durante el contexto del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19? En ese sentido, los datos obtenidos fueron los siguientes.

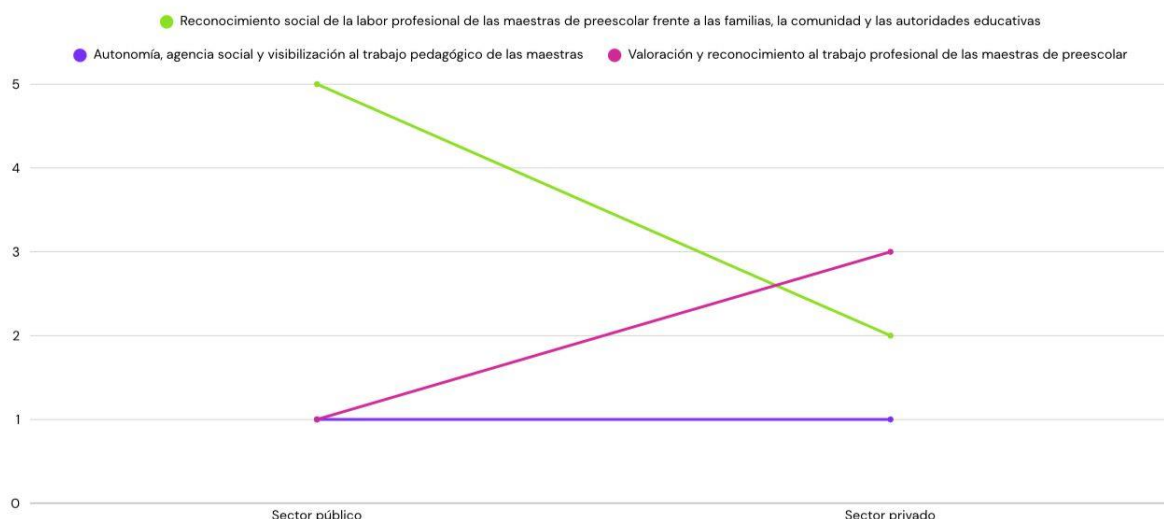
En cuanto al sector público, tres maestras (23.1%) reportaron haber realizado “El diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje mediante plataformas digitales como Teams, Zoom, Meet y redes socio digitales. Mientras que otras tres docentes (23.1%) realizaron el “Diseño y adaptación de materiales didácticos para entornos virtuales”. En contraste, solo una docente (7.7%) de este sector señaló “La reconfiguración de la planeación didáctica, formas de evaluar y contenido curricular”.

Por su parte, en el sector privado, la participación fue diferente: cuatro maestras (30.7%) afirmaron haber centrado su trabajo en el “Diseño de espacios emergentes de interacción y aprendizaje mediante plataformas digitales como Teams, Zoom, Meet y redes socio digitales”, mientras que dos maestras (15.4%) mencionaron el “Diseño y adaptación de materiales didácticos para entornos virtuales”.

En esa tesitura, esta diferencia muestra que la apropiación digital emergente no fue de manera uniforme; es decir, estuvo condicionada a los recursos institucionales, la infraestructura tecnológica y el contexto sociocultural de las maestras y los estudiantes. No obstante, en ambos sectores se identifica un común denominador; a saber, la adaptación tecnológica y la incorporación de los recursos tecnológicos dentro de la práctica docente de las maestras de preescolar.

Bajo esa lógica, resulta pertinente investigar qué beneficios provocó dicha apropiación digital emergente en el quehacer docente de las maestras de educación preescolar.

SECTOR EDUCATIVO * ¿QUÉ BENEFICIOS CONSIDERA QUE GENERÓ LA APROPIACIÓN DIGITAL EMERGENTE, PROVOCADA POR LA PANDEMIA COVID-19, EN EL QUEHACER DOCENTE DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR?



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 4 muestra los resultados obtenidos del siguiente cruce de variables: Sector educativo y ¿Qué beneficios considera que generó la apropiación digital emergente, provocada por la pandemia COVID-19, en el quehacer docente de las maestras de educación preescolar?

En el sector público, una maestra (7.7%) mencionó que el principal beneficio percibido fue la “Valoración y reconocimiento al trabajo profesional de las maestras de preescolar”. Por su parte, otra docente (7.7%) refirió que la apropiación digital emergente provocó “Autonomía, agencia social y visibilización al trabajo pedagógico de las maestras”. Finalmente, cinco maestras (38.5%) mencionaron que existió “Reconocimiento social de la labor profesional de las maestras de preescolar frente a las familias, la comunidad y las autoridades educativas”.

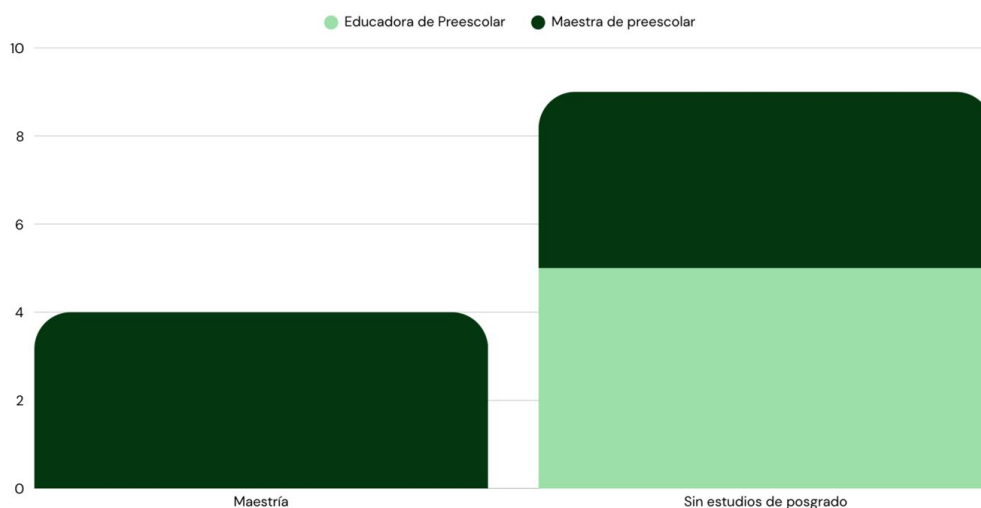
En cuanto a las maestras del sector privado, una docente (7.7%) indica que el beneficio que percibió fue “Autonomía, agencia social y visibilización al trabajo pedagógico de las maestras”. En contraste, 3 maestras (23.1%) señalaron la opción de “Valoración y reconocimiento al trabajo profesional de las maestras de preescolar”. Por último, dos maestras (15.4%) mencionaron “Reconocimiento social de la labor profesional de las maestras de preescolar frente a las familias, la comunidad y las autoridades educativas”.

De acuerdo a los datos obtenidos, se puede inferir que la apropiación digital emergente actúo como dispositivo de visibilización y agencia social en las maestras de preescolar en diferentes contextos educativos, en tanto que transformó de manera restringida la percepción social del quehacer docente de las maestras, al reconocerlas como sujetas autónomas y de conocimiento.

Por tanto, los datos sugieren una relación entre la apropiación digital emergente y la atribución de agencia social en las maestras de preescolar. En ese sentido, al hablar de agencia social, en la siguiente gráfica se observa cómo el grado académico influye en la manera en que las participantes se identifican profesionalmente como educadoras o maestras de preescolar.

GRÁFICA 5.

GRADO ACADÉMICO * ¿USTED SE CONSIDERA EDUCADORA O MAESTRA DE PREESCOLAR?



Fuente: Elaboración propia.

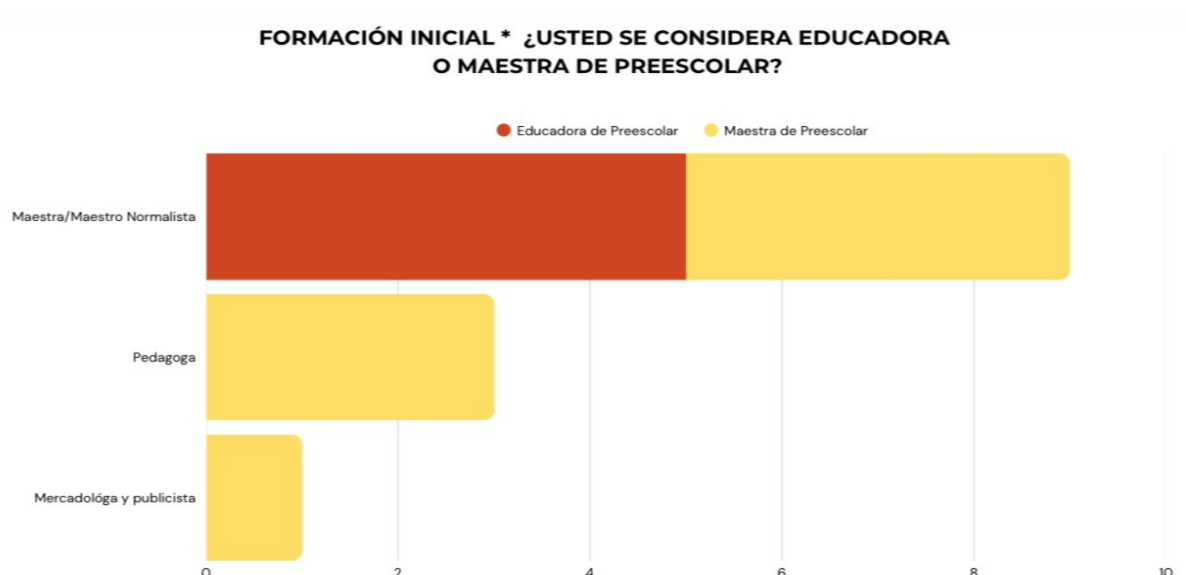
La gráfica 5 muestra la relación entre el grado académico de las participantes y la manera en que se autodefinen profesionalmente. En el caso de las cuatro maestras que cuentan con grado de maestría, todas se identifican como “Maestras de preescolar”, lo cual representa el 30.7% del universo. En cambio, quienes no tienen estudios de posgrado, existe una distribución más equilibrada: una parte significativa (5 maestras) se consideran “Educadoras de preescolar”, lo que equivale al 38.5% de la muestra; mientras que 4 maestras se identificaron como “Maestra de preescolar”, lo cual en términos relativos se traduce al 30.7% del total.

En síntesis, se puede interpretar que la autopercepción profesional está vinculada con el nivel de formación académica, ya que el término “maestra de preescolar” predomina entre quienes poseen estudios de posgrado, mientras que el término “educadora de preescolar” es más frecuente entre quienes no lo tienen.

Por tanto, se sugiere una fragmentación de la identidad profesional de las maestras, en la que el nivel académico actúa como un factor en la manera de nombrarse, percibirse y de posicionarse dentro del ámbito educativo. De esta manera, esta distinción puede reflejar no solo diferencias en la formación, sino también en las representaciones sociales que las educadoras tienen de su profesión y de sí mismas como sujetas de esa práctica.

A manera de ahondar en lo anterior, en la siguiente gráfica se analiza si la formación inicial de las maestras de preescolar actúa como factor clave en la concepción de su identidad profesional.

GRÁFICA 6.



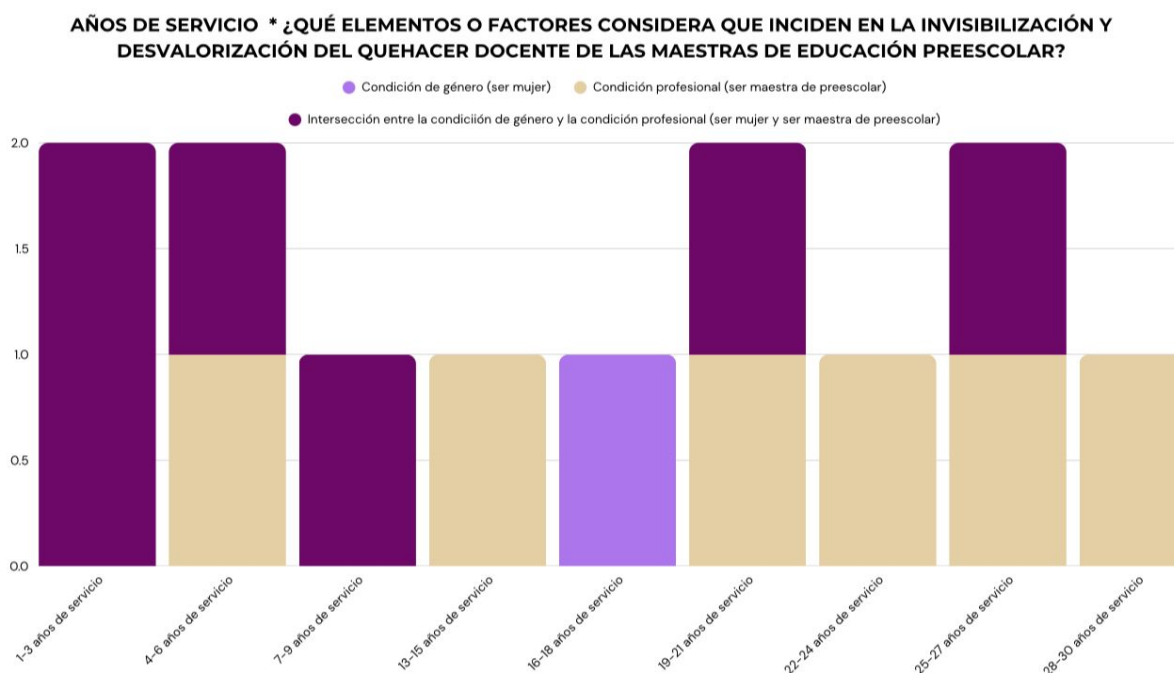
Fuente: Elaboración propia.

La representación gráfica 6, permite observar la relación entre la formación inicial de las docentes y su autopercepción profesional. De un total de 13 maestras, nueve docentes fueron formadas en Escuelas Normales, de las cuales cinco (38.5%) se identifican como maestras de preescolar, mientras que cuatro (30.7%) se consideran educadoras de preescolar. Por su parte, tres maestras (23.1%) con formación en “Pedagogía” se identifican exclusivamente como maestras de preescolar. Finalmente, una docente con formación en “Mercadología y Publicidad”, se identifica como maestra de preescolar.

De esta manera se puede inferir que dentro del proceso de formación existen creencias legitimadas social, cultural y pedagógicamente que determinan la concepción de las docentes; es decir, la identidad de las maestras es construida en campos y niveles de relación históricamente cambiantes y complejos. Por tanto, la identidad de las maestras es producto de procesos sociales, culturales, políticos y educativos que moldean su práctica profesional y educativa.

En esa misma línea de argumento, en el siguiente gráfico es importante observar los factores que contribuyen a la invisibilización y desvalorización del quehacer docente de las maestras de preescolar.

GRÁFICA 7.



Fuente: Elaboración propia.

La representación gráfica 7 muestra la relación entre los años de antigüedad y los factores que las participantes identifican como determinantes en dicha invisibilización y desvalorización.

En el grupo de 1-3 años de servicio, dos maestras (15.4%) señalaron “La intersección entre la condición de género y la profesional” como el principal factor asociado a la desvalorización de su labor. En el rango de 4-6 años de servicio, una maestra (7.7%) identificó “La condición de género” como causa principal. Mientras que una maestra (7.7%) mencionó “La condición profesional”.

En el grupo de 7 a 9 años de servicio, se registró una mención (7.7%) de “La condición de género” y otra (7.7%) de “La condición profesional” en el grupo 13-15 años de servicio. Por su parte, en el rango de 16-18 años de servicio, una maestra (7.7%) señaló “La condición de género” como factor principal.

En contraste, cuatro maestras (30.7%) entre los rangos de 19-30 años de servicio mencionaron “La condición profesional” como un elemento principal de desvalorización e

invisibilización. Finalmente, una maestra en el rango de 19-21 años de servicio mencionó “La intersección entre la condición de género y la profesional” como factor de invisibilización, así como la maestra del rango de edad entre 25-27 años de servicio, lo cual en términos relativos se traduce al 15.4% del total de la muestra.

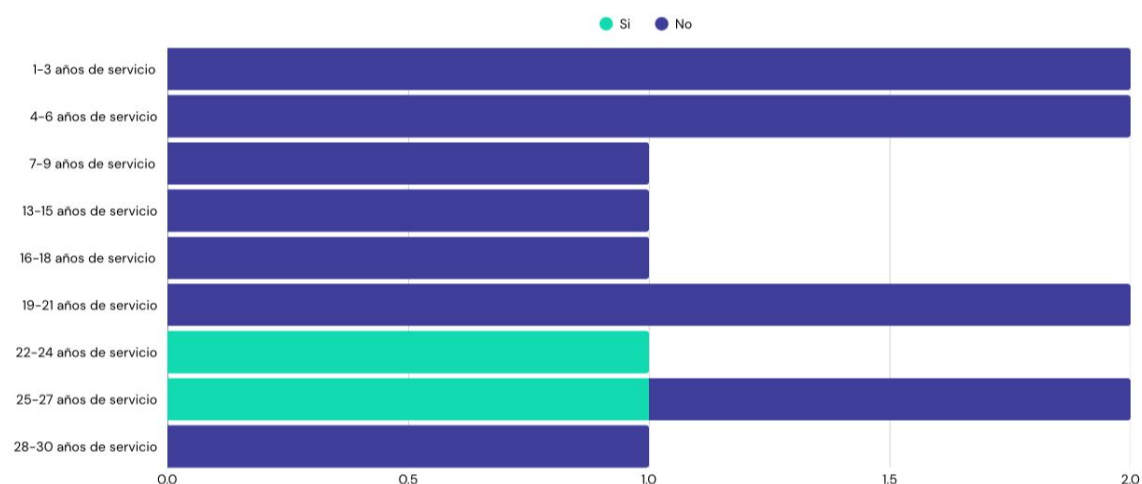
De acuerdo a lo anterior, los resultados evidencian que en los primeros años de servicio, la intersección entre la condición de género y la profesional se reconoce como un factor determinante, lo cual sugiere que las maestras más jóvenes perciben que ambas dimensiones operan simultáneamente en la configuración de su posición en el organigrama jerárquico institucional y sociocultural.

Conforme aumenta la antigüedad, se observa un desplazamiento hacia la condición profesional, especialmente en los grupos con más de 19 años de servicio. Este cambio podría interpretarse como el resultado de una experiencia prolongada dentro del sistema educativo, en la cual las desigualdades estructurales por condición de género se han naturalizado y normalizado.

En virtud de lo anterior, resulta pertinente analizar en el siguiente gráfico si las maestras de preescolar están de acuerdo con que la participación y los representantes sindicales estén dirigidos en su mayoría por hombres, en relación a sus años en el servicio profesional docente.

GRÁFICA 8.

AÑOS DE SERVICIO * ¿ESTÁ DE ACUERDO CON QUE LA PARTICIPACIÓN Y LOS REPRESENTANTES SINDICALES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR ESTÉN DIRIGIDOS EN SU MAYORÍA POR HOMBRES QUE POR MAESTRAS DE PREESCOLAR?



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 8, se realiza el cruce de las siguientes variables: Años en el servicio profesional docente y ¿Está de acuerdo con que la participación y los representantes sindicales de educación preescolar estén dirigidos en su mayoría por hombres que por maestras de preescolar? De esta manera, los resultados fueron los siguientes.

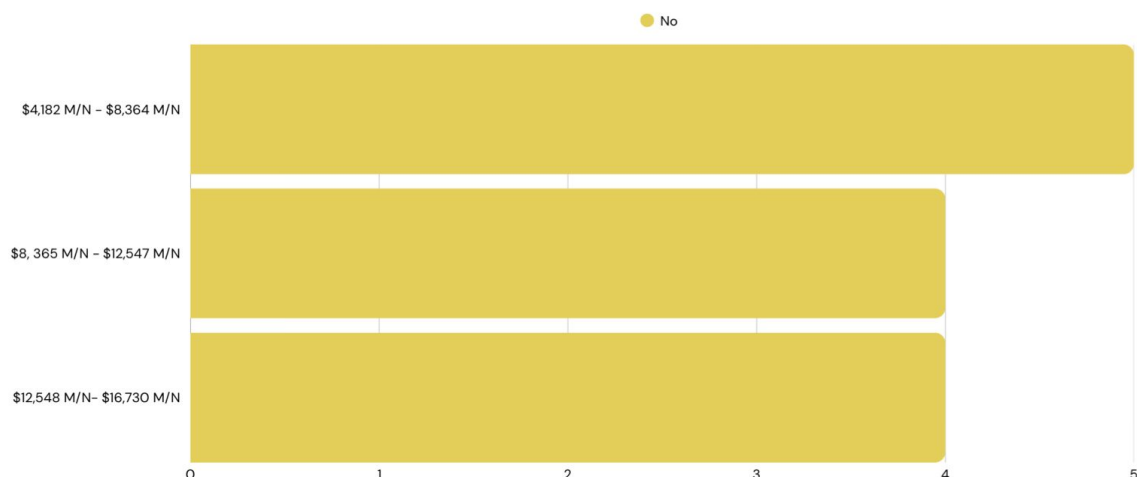
Cinco maestras (38.5%) que se encuentran entre los rangos de 1-10 años de servicio, mencionan que “No están de acuerdo con que la participación y los representantes sindicales de educación preescolar estén dirigidos en su mayoría por hombres que por maestras de preescolar”. Asimismo, en el grupo de 13-21 años de servicio, cuatro maestras (30.7%) concuerdan con la respuesta anteriormente señalada.

Por otro lado, dos maestras (15.4%) que están entre el rango de 22-27 años de servicio consideran que “Si están de acuerdo con que los representantes sindicales de educación preescolar estén dirigidos en su mayoría por hombres”. Finalmente, otras dos docentes (15.4%) de preescolar que oscilan entre los rangos de 25-27 y 28-30 años de servicio, expresan nuevamente que no están de acuerdo con dicha situación.

En concordancia con lo anterior, se observa una tendencia clara de desacuerdo en cuanto a que los representantes sindicales de educación preescolar estén dirigidos en su mayoría por hombres que por maestras de preescolar. Sin embargo, un grupo significativo de

maestras de preescolar que llevan más de 22 años en el servicio profesional docente, manifiestan estar de acuerdo con la composición masculina en los espacios públicos-políticos. Este dato resulta pertinente, pues podría significar que la percepción tradicional sobre el liderazgo sindical masculino persiste en maestras con mayor antigüedad.

PERCEPCIÓN ECONÓMICA MENSUAL APROXIMADA * ¿CONSIDERA QUE EL INGRESO ECONÓMICO QUE PERCIBE MENSUALMENTE CORRESPONDE CON LA TAREA QUE CONLLEVA SER MAESTRA DE PREESCOLAR?



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 9 muestra la relación entre la percepción económica mensual aproximada de las maestras de preescolar y su valoración respecto a la correspondencia entre dicho ingreso y las tareas que desempeñan durante su jornada laboral. Para ello, se realizó el cruce de las siguientes variables: Percepción Económica mensual aproximada y ¿Considera que el ingreso económico que percibe mensualmente corresponde con la tarea que conlleva ser maestra de preescolar?

De acuerdo a lo anterior, se puede observar que en todos los rangos salariales presentados, que oscilan entre \$4,182 M/N a \$16,730 M/N, las participantes manifiestan que el ingreso económico que perciben no corresponde con la magnitud, complejidad y compromiso que implica ejercer la docencia en el nivel preescolar.

Por tanto, se puede advertir de manera implícita la desvalorización del trabajo docente en el nivel preescolar. En ese sentido, la falta de reconocimiento económico responde a un contexto de desigualdad laboral y de género, que deriva en la invisibilización del quehacer docente de las maestras de este nivel.

De esta manera, se concluye el análisis bivariable, cuyas evidencias permiten establecer un punto de partida para profundizar en el siguiente capítulo sobre los principales hallazgos detectados, cuyo propósito es contrastarlos con los objetivos de investigación.

Capítulo V. Conclusiones generales: Líneas emergentes de investigación en torno a la apropiación digital emergente como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar

“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 capacidad intelectual”.

Jesús Castañeda Macías

Introducción

Los objetivos del capítulo son tres. 1) Identificar las características, elementos y condiciones que configuran el proceso de invisibilización de las maestras de educación preescolar. 2) Caracterizar la relación entre la apropiación digital emergente y la atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar. 3) Establecer líneas emergentes de investigación en relación a la apropiación digital como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar.

Para llevar a cabo estos objetivos, el capítulo se divide en tres momentos. En el primer momento se identifican y describen las condiciones sociales y culturales que configuran el proceso de invisibilización de las maestras de educación preescolar.

De esta manera, una vez que se hace evidente dichas condiciones, se retoma la apropiación digital emergente como un dispositivo de visibilización y atribución de agencia social en las maestras de preescolar.

En ese sentido, en el segundo momento, se caracteriza la relación entre la apropiación digital emergente y la atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar.

Finalmente, en el tercer momento, se establecen ciertas líneas emergentes de investigación, constituyendo así un marco de referencia para futuras investigaciones.

5.1. El proceso de invisibilización de las maestras de educación preescolar

Las experiencias que compartieron las maestras de educación preescolar, permitieron identificar las condiciones que configuran el proceso de invisibilización de las maestras de educación preescolar. Dichas condiciones se dividen en dos dimensiones. Uno, condición de género y dos, la condición profesional. En lo que respecta a la condición de género se derivaron las siguientes categorías.

a) Feminización de la educación preescolar

Como se logró observar en el capítulo anterior, el predominio femenino dentro de este campo profesional es evidente. No obstante, el problema central no radica en el predominio de mujeres, sino en la tendencia institucional al insistir en un modelo femenino, en el cual los trabajos relacionados con la educación y el cuidado de la primera infancia son considerados propios de mujeres por ser reproductivos (Elizondo citado por Palencia, 2001 :195).

Por tanto, la feminización del nivel preescolar puede entenderse como un proceso simbólico de asignación de estereotipos y roles de género que derivan en la relegación de las mujeres en actividades asociadas al cuidado y la maternidad, marcada por el común denominador de la desvalorización, que conduce a una frecuente invisibilización del quehacer profesional de las maestras.

Bajo esa lógica, la feminización del trabajo docente en el nivel preescolar, refleja la división sexual del trabajo y la reproducción del modelo patriarcal, en el cual se asigna poder al género masculino y el cuidado a la mujer bajo el imaginario social de la “naturaleza maternal” .

b) Arquetipo femenino: Madre-maestra

El arquetipo femenino que se identifica en las maestras de preescolar corresponde al de madre-maestra, figura que combina la función educativa con el rol maternal. De este modo, las representaciones de maternidad, son producto de cualidades asignadas al género femenino, tales como ternura, paciencia, afectividad, dulzura, sensibilidad y “naturaleza maternal”.

En esa tesitura, el arquetipo de madre-maestra opera como un cautiverio²⁵ simbólico que legitima las funciones de las mujeres en el ámbito doméstico, es decir, en el cuidado de los otros como ser-de-otros. Los otros son sus padres, sus cónyuges, sus hijos, sus hermanos y los parientes de su esfera privada. En el caso de las maestras de preescolar, los otros son personas ajenas; es decir, de la esfera pública y de su vida profesional, cuyo requisito principal es cuidar y atender física, afectiva e intelectualmente a los alumnos (Cfr, Lagarde, 2021 :207)

En concordancia con lo anterior, se puede deducir que la condición de género es un factor estructural que legitima las desigualdades políticas, económicas, epistémicas, educativas, culturales, sociales y sindicales de las maestras de educación preescolar.

Siguiendo esa misma línea de argumento, es importante describir las categorías identificadas en torno a la condición profesional.

i. Las cuidadoras especializadas

Es importante señalar que la labor de las maestras de preescolar se percibe como una extensión del rol materno; es decir, como una actividad que implica cuidar, proteger y guiar a los niños y niñas del preescolar.

En esa justa dimensión, se reduce su quehacer profesional a una figura de cuidadoras; es decir, como maestras encargadas de atender no solo académicamente sino también de manera afectiva a los niños y niñas del preescolar.

En razón de lo anterior, el ejercicio docente, en especial, en preescolar, las maestras asumen una responsabilidad similar a la materna, en el cual predomina el amor, la vocación y la ausencia de un reconocimiento como profesión.

²⁵ Cautiverio es la categoría antropológica que sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad (Lagarde, 2021 :140)

ii. Las niñas grandes del preescolar

La infantilización de las maestras, se expresa en las prácticas y en los discursos que minimizan y desvalorizan su quehacer como docente, lo cual las coloca en una posición subordinada dentro del ámbito educativo. Asimismo, esta infantilización consiste en asociar su labor con la ternura, la docilidad y la diversión. Por tanto, esta concepción limita y desvaloriza la complejidad pedagógica de su labor como docentes.

En consecuencia, se generan estereotipos como “Niñera de los alumnos”, “La segunda madre”y “Maestra juguetona y divertida”. Así pues, dichas representaciones influyen en la forma en que las maestras construyen identidad profesional. Esta identidad se configura de manera dialógica con el imaginario social de “naturaleza maternal”. De esta manera, la infantilización funge como un mecanismo de invisibilización y desvalorización que limita el reconocimiento profesional y la autonomía de las maestras.

En ese sentido, ser docente de preescolar y ser mujer están definidas desde el cuidado del cuerpo del otro, en el ámbito privado: familiares, hijos, padres. En el ámbito público, alumnos. Por tanto, pareciera que ser profesora de preescolar consiste en reproducir, dentro de la vida profesional, funciones tradicionalmente asignadas al género femenino.

En síntesis, la invisibilización de las maestras de preescolar se configura a partir de la intersección de dos dimensiones; a saber, condición de género y condición profesional. Por un lado, la condición de género las sitúa dentro de un sistema simbólico que asocia la feminidad con el cuidado, la afectividad y la maternidad, reproduciendo estereotipos que naturalizan y normalizan su labor. Por otro lado, la condición profesional refuerza esta desvalorización al restringir su quehacer docente a actividades asistencialistas y de cuidado.

Luego entonces, la convergencia de ambas dimensiones consolidan un proceso de invisibilización que limita el reconocimiento social, institucional y epistémico de las maestras de educación preescolar.

No obstante, el confinamiento provocado por la pandemia covid-19, incentivó el uso emergente de las nuevas tecnologías y los artefactos tecnológicos en la práctica docente de las maestras, lo cual hizo posible la visibilización de su quehacer profesional.

En ese sentido, en el siguiente apartado se desarrollan las características que configuran dicha apropiación digital emergente como dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar.

5.2. La apropiación digital emergente como dispositivo de visibilización y atribución de agencia social en las maestras de educación preescolar

En este apartado, se describen los rasgos que conforman la apropiación digital emergente como mecanismo de visibilización. Las dimensiones identificadas, a partir de las experiencias compartidas por las maestras, son las siguientes:

a) Acceso y uso: Habilidades instrumentales y cognitivas de las maestras

Como se observa en los resultados del cuestionario, la mayoría de maestras de preescolar realizaron durante el confinamiento provocado por la pandemia Covid-19, la reconfiguración de su práctica docente por medio del uso de algunas plataformas digitales como Teams, Meet, Zoom y Redes socio digitales; además realizaron el diseño y adaptación de materiales didácticos, contenido curricular y formas de evaluar.

Bajo ese contexto, se puede afirmar que existió una apropiación digital emergente, en tanto que, como señala Crovi (2011 :4) la apropiación de las TIC se concreta en un ámbito socio-histórico específico, en el cual el individuo no solo tiene acceso a ellas, sino que cuenta con las habilidades para usarlas.

En el caso de las maestras de educación preescolar, esta apropiación digital fue emergente, ya que surgió como una respuesta inmediata a las condiciones impuestas por la pandemia COVID-19. Ante esta situación, las docentes lograron fortalecer habilidades

instrumentales y cognitivas-críticas²⁶, al tener que seleccionar, adaptar y evaluar recursos digitales que les permitieran sostener su práctica docente en entornos virtuales.

En síntesis, la apropiación digital emergente se hizo visible en el momento en que las maestras de educación preescolar integraron las nuevas tecnologías y los artefactos tecnológicos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en su vida diaria.

b) Apropiación digital emergente: Entre la visibilización y el reconocimiento de las maestras de educación preescolar

Las declaraciones de las maestras de educación preescolar evidenciaron que la apropiación digital emergente no solo implicó la reconfiguración de su práctica docente al espacio virtual, sino que fungió como un dispositivo de visibilización.

Una característica principal de esa visibilización fue el reconocimiento del quehacer docente de las maestras de preescolar frente a las familias, la comunidad y las autoridades educativas. Así como la valoración de su trabajo profesional.

En esa tesitura, este proceso favoreció el reconocimiento y la atribución limitada de agencia social en las maestras. Entendiendo que la agencia social es la capacidad que tienen los individuos para actuar y transformar las condiciones sociales y estructurales que limitan su autonomía y libertad (Giddens citado por González, 2021:11).

Así pues, las maestras de preescolar lograron revalorizar su papel profesional y consolidarse como sujetas de conocimiento dentro de su campo profesional a través de la apropiación digital emergente.

²⁶ Las habilidades instrumentales están relacionadas con el manejo básico a un nivel técnico de los equipos. Las cognitivas críticas Las cognitivas-críticas implican ya un proceso de aprendizaje que requiere que las y los usuarios de TIC hayan desarrollado previamente otras habilidades como las de la lectura y la escritura para poder aprender los lenguajes digitales y multimedia y puedan aprovechar los recursos y entornos digitales que tienen a la mano; cuando hablamos de la dimensión crítica nos referimos a la posibilidad de seleccionar, organizar y sobre todo analizar la información, queda claro que el desarrollo de esta segunda habilidad digital requiere de procesos de formación o autoformación (Garay, 2021:156)

Por tanto, pensar en la posibilidad de empoderar a las personas por medio de la apropiación digital, permite mirar el proceso de apropiación con un sentido realmente transformador (Cfr Garay, 2022 :208).

De este modo, se hace evidente la relación entre la apropiación digital emergente y la atribución de agencia social en las maestras de preescolar, ya que la apropiación digital emergente en tanto dispositivo de visibilización, modificó de manera limitada la percepción social del rol de la docente de preescolar. Además, posibilitó la apertura de espacios de acción, visibilidad y reconocimiento a la voz y al quehacer profesional de las maestras.

En concordancia con lo anterior, se identificaron diversas líneas emergentes de investigación en torno a la apropiación digital como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar. Bajo esa lógica, en el último apartado se desarrollan dichas propuestas de estudio.

5.3. Líneas emergentes de investigación

El análisis de esta investigación permite identificar ciertas áreas de investigación emergentes que se podrían retomar en futuras ocasiones. En ese sentido, se destacan las siguientes líneas emergentes de investigación.

1. La apropiación digital de las maestras de preescolar en post pandemia: Entre el conocimiento declarativo y el procedimental. Esta línea emergente de investigación se centra en explorar si, tras la experiencia de enseñanza a distancia derivada del confinamiento de la pandemia COVID-19, las maestras de preescolar continuaron incorporando de manera efectiva los recursos digitales a su práctica docente o bien, si quedó reducido a un conocimiento declarativo.
2. Brechas digitales: La condición de género y la condición profesional como factores de desigualdad en la apropiación digital de las maestras de preescolar. Esta línea emergente trata de analizar cómo la condición de género y la condición profesional inciden en la integración de las TIC a la práctica docente de las maestras de preescolar.

3. Pedagogía digital: Deconstruyendo el estereotipo de la educadora de preescolar. Esta línea emergente de investigación se centra en analizar cómo la apropiación digital puede potenciar prácticas pedagógicas innovadoras que contribuyan a cuestionar y transformar los estereotipos tradicionales en torno a la figura de la educadora de preescolar.
4. Redes socio-digitales como espacios de visibilización y ciberactivismo educativo en las maestras de educación preescolar. En esta línea, se propone analizar cómo las maestras de educación preescolar utilizan las redes socio digitales para visibilizar su labor pedagógica, compartir saberes y ejercer ciberactivismo educativo, promoviendo el reconocimiento social y profesional de su labor como docente.

En razón de lo anterior, las líneas emergentes de investigación presentadas evidencian diversas dimensiones y aristas sobre la apropiación digital como dispositivo de visibilización de las maestras de educación preescolar. Dichas perspectivas ofrecen un marco de referencia para futuras investigaciones en el campo educativo.

Finalmente, los objetivos de investigación se llevaron a cabo en tanto que se logró identificar, describir, caracterizar y analizar cómo la apropiación digital emergente provocada por la pandemia COVID-19, fungió como un dispositivo de atribución de agencia social en las maestras de Educación Preescolar.

Paralelamente, se identificaron los factores sociales y culturales que históricamente invisibilizan a las maestras de preescolar, entre los cuales destacan los estereotipos de género, roles de género, arquetipos, la atribución simbólica de la infantilización, entre otros. Dichas condiciones limitan la expansión plena de la agencia social y la consolidación de una identidad profesional autónoma en las maestras de educación preescolar.

De este modo, en última instancia, se plantea reconocer la apropiación digital emergente como un dispositivo de visibilización, que permite reflexionar y analizar críticamente las condiciones estructurales que históricamente han invisibilizado el quehacer profesional de las maestras de educación preescolar.

Cibergrafía

1. Aguilar, C. & Sandoval, E. (1991). “ Ser mujer- Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”. 137-166. Colegio de México. ISBN: 968-12-0471-9. Disponible en: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/qj72p793q?locale=es> [Recuperado 28/07/25]
2. Alcubierre, B. (2016). “La infantilización del niño”. :321-346. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Bonilla Artigas. ISBN: 978-607-8450-67-1. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/314695869_La_infantilizacion_del_nino [Recuperado 23/07/25]
3. Apple, M. (1989). “Maestros y Textos”. “Enseñanza y trabajo de las mujeres”. :61-87 Ediciones Páidos. ISBN:84-7509-567-4. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/349875564/Michael-W-Apple-Maestros-y-textos-Una-economia-politica-de-las-relaciones-de-clase-y-de-sexo-en-educacion-104-pag-pdf#page=1> [Recuperado 29/07/25]
4. Ávila, D. & García, J. & Hernández, C. & Vargas, M. (2015). “Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México”. Revista Estudios de Género. La ventana. ISSN 1405-9436. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/884/88446716006.pdf> [Recuperado 4/07/25]
5. Bastidas, F. & Torrealba, M. (2014). “Definición y desarrollo del concepto “proceso de invisibilización” para el análisis social. Una aplicación preliminar a algunos casos de la sociedad venezolana”. :515-533. Volumen 23. No. 3. Espacio abierto Cuaderno Venezolano de Sociología. ISSN 1315- 0006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12232258007> [Recuperado 9/08/25]
6. Beauvoir, S. (1949). “El segundo sexo. :139-150. Disponible en: https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Simone%20de%20Beauvoir%20-%20El%20segundo%20sexo.pdf [Recuperado 23/07/25]
7. Blázquez, N. (2012). “Epistemología feminista: temas centrales”. : 21-39. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: 978-607-02-1286-4. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf [Recuperado 20/10/25]

8. Campos, E. (2016). "Una nueva institución: El Jardín de Niños en México". :20-39. Secretaría de Cultura. Educadoras y Maestras. Volumen 2. Disponible en: <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/LasMaestrasVol2.pdf> [Recuperado 28/08/25]
9. Castañeda, J. (2025). "La discriminación de género y la invisibilización profesional en torno a las resonancias histórico-biográficas de las maestras de educación preescolar". Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/186859/1/4220%20-%20UPN092DPPSCAJE2025.pdf> [Recuperado 1/11/25]
10. Castañeda, J. & García, N. & Fuentes, M. (2023). "Las resonancias históricas de las maestras de educación preescolar: la cartografía de la desvalorización, el silencio y la invisibilización". :13-25. Revista Momento Pedagógico, Número 55. Vol. 1. Disponible en: https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2023/04/Revista-Momento-Pedagogico_55-Vol.-1.pdf [Recuperado 1/09/25]
11. Castañeda, M. (2012). "Etnografía feminista". :217-239. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: 978-607-02-1286-4. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf [Recuperado 20/10/25]
12. Covi, D. & López, R. (2011). "Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica". :69-78. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200005 [Recuperado 13/08/25]
13. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2024) "Estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa". México. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/> [Recuperado 5/11/24]
14. Correa, P. (2023). "Maternidades en serie". Capítulo 2. :17- 33 Marco teórico. Universidad Iberoamericana León. Guanajuato, México. ISBN: 978-607-8861-13-2. [Recuperado 14/07/25]
15. Cruz, F. (2006). "Género, psicología y desarrollo rural: La construcción de nuevas identidades". Capítulo 3. Representaciones sociales, estereotipos e identidad social. :44-50. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. ISBN: 84-491-0753-9. Disponible en:

https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/fondo/pdf/87506_all.pdf

[Recuperado 9/07/25]

16. Chincoya, N. (2021) “Deconstruyendo el estereotipo de la docente de preescolar en tiempos de pandemia”. Instituto Estatal de Educación Pública. Revista de Filosofía y Educación. ISSN: 25252089. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/4733/3854> [Recuperado 9/08/25]
17. Diario Oficial de la Federación (1992) “Acuerdo Nacional para la Modernización en educación Básica (ANMEB) Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> [Recuperado 22/05/25]
18. Diario Oficial de la Federación (1989) “Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994)” Segunda sección. 6.2.2. Educación” : 40-42 Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf [Recuperado 22/05/25]
19. Diario Oficial de la Federación. (2007) “Programa Sectorial de la Educación 2007-2012” Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5028684 [Recuperado 25/05/25]
20. Diario Oficial de la Federación. (1995). “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”. “Los medios electrónicos en apoyo a la educación” : 26-30. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0 [Recuperado 23/05/25]
21. Estrada, J. & Castro, T. (2016). “Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia”. Revista Educación y Desarrollo Social. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585941> [Recuperado 9/07/25]
22. Fernández, J. (2005). “La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica”. :7-31. Vol. 18. Universidad Complutense de Madrid. ISSN: 0214-0314. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A/7582> [Recuperado 9/08/25]

23. Garay, L. (2019). "La alfabetización digital, más allá del uso de las herramientas. Retos para la formación de ciudadanos en sociedades participativas". :74-89. Editorial de la Universidad Nacional de Plata. ISBN 978-987-4127-89-. Disponible en: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/84597/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Recuperado 24/95/25]
24. Garay, L. (2021). "Apropiaciones digitales para el ejercicio de los derechos digitales. Estrategias alfabetizadoras para desarrollar habilidades críticas". :149-155. Ria Editorial. ISBN: 978-989-8971-43-2 Disponible en: http://bibliotecadigitalconecic.iteso.mx/bitstream/handle/123456789/7502/TOMO2_compressed.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Recuperado 13/08/25]
25. Garay, L. (2010). "Acceso, uso y apropiación de TIC entre los docentes de la UPN". "Tecnologías de la Información y la Comunicación en la UPN. Institución y comunidad académica". Universidad Pedagógica Nacional. ISBN:978-607-413-080-5. [Recuperado 13/08/25]
26. Garay, L. (2022). "Colibríes tecnológicos. Apropiaciones digitales para la acción política". Universidad Pedagógica Nacional. [Recuperado 7/11/25]
27. García, G. & García T. "Decisiones y estrategias en el desarrollo de las TIC'S" :5-33. Red Iberoamericana de Academia de Investigación. México. ISBN 978-607-99603-5-3 Disponible en: <https://redibai-myd.org/portal/wp-content/uploads/2022/02/978-607-99603-5-3.pdf#page=12> [Recuperado 3/12/24]
28. Gil, A. & Del Villar, F. & Moreno, A. & García, L. & Moreno, M. (2011). "El conocimiento declarativo y procedimental en voleibol: ¿Es determinante la categoría del juego para su desarrollo? :117-130. Asociación Española de Ciencias del Deporte Cáceres, España. ISSN: 0214-0071 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2742/274222159008.pdf> [Recuperado 27/05/25]
29. Herminio, J. & de la Orden. A. (2017) "Metodología de la investigación". Bloque 4 "Reconoces los modelos de investigación cualitativa y cuantitativa, así como sus métodos de aplicación". 56-79 y "Elaboras un marco teórico" 102-108. Pearson. ISBN: 978-607-32-3932-5. [Recuperado 20-04-25]
30. Jiménez, E. & Fernández, A. (2019). "El imaginario social del docente de nivel preescolar". Revista de Educación y Desarrollo. Universidad Autónoma de Puebla. Disponible en: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/50/50_Jimenez.pdf [Recuperado 18/06/25]

31. Jung, C. (1970) “Arquetipos e inconsciente colectivo”. Capítulo 4 “Consideraciones teóricas sobre la naturaleza de lo psíquico”. Epílogo. :173-180. Paidós. Buenos Aires, España. ISBN: 84-7509-121-0. Disponible en: <https://archive.org/details/jung-carl-gustav.-arquetipos-e-inconsciente-colectivo-ocr-1970/page/n6/mode/1up?view=theater&q=arquetipos> [Recuperado 6/04/25]
32. Lagarde, M. (2022) “Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia”. Perspectiva de Género :13-40. Ciudad de México. Siglo XXI. ISBN: 978-607-1266-3 [Recuperado 24/04/25]
33. Lagarde, M. (2021). “Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas”. México. Siglo XXI. ISBN: 13: 978-607-03-0690-7. [Recuperado 27/08/25]
34. Lamas, M. (2007). “El género es cultura”. Carta Cultural Iberoamericana. Disponible en: <https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/Teor%C3%ADa%20de%20G%C3%A9nero/TG-8%20El%20g%C3%A9nero%20es%20cultura.%20Marta%20Lamas.pdf> [Recuperado 16/06/25]
35. Leiva, V. (2005). “La maternalización de la enseñanza básica en el aula. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Instituto de Investigación en Educación. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504002.pdf> [Recuperado 11/07/25]
36. Lipmann, W. (1929). “La opinión pública”. Parte III. Los estereotipos. Capítulo 7. Los estereotipos como mecanismo de defensa. ISBN: 9788493238131. Disponible en: <https://www.labiblioteca.mx/llyfrgell/2128.pdf> [Recuperado 9/07/25]
37. López, S. (2013) “Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial”. Sinéctica. ISSN 2007-7033. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200007 [Recuperado 27/06/25]
38. Loyo, A. (2002). “La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio”. Instituto de Investigaciones Sociales. Revista Mexicana de Sociología. México. ISN: 0188-2503/02/06403-02. Disponible en: <https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60366> [Recuperado 17/06/25]

39. 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: <https://revistavoces.net/historia-de-la-enmjn/> [Recuperado 2/09/25]
40. Moro, O. (2003). "¿Qué es un dispositivo?" Revista de Metodología de las Ciencias Sociales. No.6. :29-46. Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1374433.pdf> [Recuperado 13/08/25]
41. Norys, A. (2007). "La imagen de la madre: Su valoración en Educación Inicial". Universidad de Oriente. Venezuela. ISSN: 1316 - 4910. Disponible en: <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art12.pdf> [Recuperado 13/07/25]
42. Olivier, G. (2024) "Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen I y II, México. Universidad pedagógica Nacional / Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Disponible en: <https://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos> [Recuperado 5/11/24]
43. Ortiz, A. & Rodríguez, E. (2020). "De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México". Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires, Argentina. :50-65. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384779306005> [Recuperado 14/06/25]
44. Páez, M. (2008) "El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños". :123-139 Revista Iberoamericana de Educación. Organización de estados iberoamericanos para la educación. Madrid, España. ISSN: 1681-5653 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004708.pdf> [Recuperado 29/08/24]
45. Palencia, M. (2001). "La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras". La ventana. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5202170.pdf> [Recuperado 4/07/25]
46. Palencia M. (2009). "Transformaciones del Modelo cultural de las Educadoras de Preescolar". Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 14 . Núm. 42. :787-810. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a6.pdf> [Recuperado 15/08/25]
47. Rueda, M. (2003). "Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002". "Presentación de la colección". Volumen 1. :4. Consejo Mexicano de Investigación

- Educativa (COMIE). ISBN:968-7542-24-1. Disponible en: https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v01.pdf [Recuperado 16/06/25]
48. Ríos, M. (2012). “Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género”. :179-197 Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: 978-607-02-1286-4. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf [Recuperado 20/10/25]
49. Sánchez, L. & Calderón, G. & Carrillo, A. (2020). “Las profesoras de preescolar: extensión de la jornada de trabajo y la naturalización de los cuidados familiares como definición del trabajo docente”. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Disponible en: <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2335/2388> [Recuperado 9/07/25]
50. Sandoval, E. (1997). “Mujer, Maestra y Sindicalista”. :269- 289. Colegio de México. Disponible en: https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_monograph/chapter/2583718/pdf [Recuperado 29/07/25]
51. Sandoval, E. (1992). “Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente”. : 57-70. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/viewFile/14647/13061> [Recuperado 9/08/25]
52. Secretaría de Educación Pública. (2016) “Programa @prende 2.0. Programa de inclusión digital” : 31-64 Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199129/PROGRAMA_APRENDE.pdf [Recuperado 27/05/25]
53. Secretaría de Educación Pública. (2001) “Subprogramas sectoriales. 1. Educación básica”. “Política de fomento al uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación en la educación básica” :145-148. Disponible en: <https://www.sev.gob.mx/HEMEROTECA/PLANACEDU/tercerapartea.pdf> [Recuperado 24/05/25]
54. Secretaría de Educación Pública. (2003). “Programa “Enciclomedia” 2006-2012” : 11-20 Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclomedia.pdf> [Recuperado 24/05/25]

55. Secretaría de Educación Pública. (2008). “Alianza por la Calidad de la Educación”. Disponible en: <https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-educacional/anexo21/Alianza%20por%20la%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf> [Recuperado 25/05/25]
56. Secretaría de Educación Pública. (2020). “Aprende en casa”. Disponible en : <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/> [Recuperado 3/06/25]
57. Secretaría de Educación Pública. (2004). “Ley General de Educación, en materia de educación preescolar”. Primera sección :95-97 Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref05_10dic04.pdf [Recuperado 24/05/25]
58. Siles, I. (2004). “Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad. Tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación”. :73-82. ISSN: 1021-1209. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4796446.pdf> [Recuperado 13/08/25]
59. Taylor, C. (2006) “Imaginarios Sociales Modernos”. Capítulo 2 “¿Qué es un imaginario Social” :37-47. Paidós Ibérica. Barcelona. ISBN: 84-493-1899-8. Disponible en: <https://dokumen.pub/imaginarios-sociales-modernos.html> [Recuperado 15/04/25]
60. Villarroel, P. (2015). “Recorrido metodológico en educación inicial”. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. :153-170. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096008.pdf> [Recuperado 14/06/25]
61. Vergara, M. (2014). “La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión”. Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. :111-120. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064795010.pdf> [Recuperado 18/06/25]
62. Vergara, M.(2016). “La práctica docente. Un estudio desde los significados”. :73-99. Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779> [Recuperado 11/08/25]
63. Villalpando, C. & Estrada, M. & Álvarez, G. (2020). “El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas”. vol. 15, núm. 2. : 229-240. Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/4677/467763400008/html/#redalyc_467763400008_ref35 [Recuperado 11/08/25]
64. Zemelman, H. (2021). “Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas” Universidad del Zulia. Instituto Pensamiento y Cultura en

América, México. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/> [Recuperado 5/11/24]