

ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL DE UN GRUPO DE EDUCADORAS DE NIVEL INICIAL*

ANALYSIS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS' GENDER
STEREOTYPES AND ITS INFLUENCE ON THEIR CAREER CHOICE

Rosalía Retana**, Rubén Velázquez***, Fernando Salinas-Quiroz****

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue conocer las posibles implicaciones de los estereotipos de género (EG) en la elección profesional de un grupo de educadoras de nivel inicial. Se entrevistó a 26 educadoras, siguiendo los lineamientos del análisis temático. Se construyeron ocho subtemas de manera inductiva y al ser contrastados con la teoría se agruparon en cuatro temas: 1) Influencia hetero-patriarcal en la vida de las educadoras, 2) Trabajo con la primera infancia, 3) Vocación de educadora y 4) Los problemas de la educadora.

* Los resultados que se exponen, forman parte de la investigación “Análisis de los estereotipos de género y sus implicaciones en la elección profesional de educadoras de nivel inicial”, realizada por los dos primeros autores y dirigida por el tercero para optar al grado de Licenciado en Psicología Educativa (LPE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ciudad de México, México, 2019. Asimismo, esta investigación fue galardonada en el sexto *Concurso de Tesis sobre el Fenómeno Discriminatorio en la Ciudad de México*, Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED).

** Licenciada en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional de México. email: rosaliaretana537@live.com.mx, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7903-6660>

*** Licenciado en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional de México. email: rubenvelazquez1991@hotmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9773-534X>

**** Autor de correspondencia. Doctor en Psicología, Profesor Titular, Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México. email: fsalinas@upn.mx, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1257-6379>

Los resultados muestran que los EG influyen en la elección profesional de las participantes, pues gran parte de las entrevistadas se identificó personalmente con características del estereotipo tradicional de feminidad, pese a no relacionarlo explícitamente con el sistema hetero-patriarcal.

Palabras clave:

Educación de la mujer, condiciones de empleo del docente, orientación profesional, educación de la primera infancia, docente mujer, estereotipo sexual.

Abstract:

The aim of this research was to understand the possible implications of gender stereotypes (GS) on the professional choice of a group of female early childhood educators. Twenty-six female educators were interviewed, following the guidelines of the thematic analysis. Eight sub-themes were inductively defined and, when contrasted with the theory, were grouped into four themes: 1) Hetero-patriarchal influence on the lives of female educators, 2) Working with early childhood, 3) The vocation of the female educator, and 4) The problems of the female educator.

The results show that the GSs influence the participants' professional choices, since a large part of the interviewees personally identified with characteristics of the traditional stereotype of femininity, despite not explicitly relating it to the hetero-patriarchal system.

Keywords:

Women education, teacher working conditions, vocational guidance, early childhood education, women teachers, gender stereotype.

1. Introducción

El objetivo de la presente investigación fue conocer las posibles implicaciones de los estereotipos de género (EG) en la elección profesional de las personas; específicamente en un grupo de educadoras de nivel inicial. Al explorar la literatura disponible al respecto, se encontró sólo un texto que aborda la relación de los EG con las decisiones voca-

cionales de aquellas personas que enseñan en el preescolar, así como la feminización de su labor (López, 2013); no obstante, no se encontraron publicaciones de este tema para el nivel escolar inicial.

Contextualización de la situación de las mujeres dentro del ámbito laboral

A lo largo de la historia, las mujeres siempre han trabajado (excepcionalmente a los círculos económicamente más privilegiados en periodos históricos específicos); sin embargo, su trabajo no ha sido reconocido explícitamente y se les han asignado faenas consideradas de “naturaleza femenina” relacionadas con la procreación, la reproducción y el cuidado de otras personas, lo que ha anulado e invisibilizado su labor (Hernández, et al. 2009; Lagarde, 2011).

En América Latina, es a partir de la década del setenta del siglo pasado, que aumenta el ingreso de las mujeres al ámbito laboral (Berger, 2009), por lo que comenzó a gestarse un cambio para concebirlas también como proveedoras en su entorno familiar. En la actualidad, las mujeres laboran en un mundo globalizado, capitalista y hetero-patriarcal; dentro de este contexto, ellas se encuentran en una situación de discriminación y opresión que se manifiesta de múltiples maneras. Lagarde (2011) utiliza la categoría *doble opresión* para explicar cómo todas las mujeres sufren de opresión de género sin importar la clase social a la que pertenezcan; no obstante, únicamente las mujeres oprimidas por el capitalismo padecen tanto la opresión de género como la de clase.

Otra evidencia de la opresión de género en el ámbito laboral es la brecha salarial: en México reportes del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres, 2016) refieren que las trabajadoras son menos remuneradas por el simple hecho de ser mujeres, aunque su preparación y el tiempo invertido en el trabajo sea el mismo que dedica un hombre (Inmujeres, 2016). Por ello “Las mujeres exponen con claridad ser las más pobres entre los pobres” (Girón y González, 2009, p.79). La precarización de las mujeres sigue vigente, ya que en el período de 2010-2017, seguían recibiendo un salario menor al de los hombres en diversos campos de trabajo (Inmujeres, 2017).

División jerárquica sexual del trabajo

En la cultura hetero-patriarcal existe una división jerárquica sexual del trabajo donde tradicionalmente se ha asociado a las mujeres con la esfera doméstica; es decir, el trabajo dentro de casa, las labores de crianza y las de cuidado (Hernández et al., 2009, p.32). Dentro de este sistema, las mujeres no son reconocidas como personas independientes, ni mucho menos como “verdaderas” proveedoras, por lo que en los escenarios laborales muchas veces son poco reconocidas y destinadas a realizar labores feminizadas. Tales tareas suelen estar mal remuneradas, puesto que una de las bases de la opresión de género se encuentra en la dependencia económica y en el sistema capitalista (Lagarde, 2011; Hernández et al., 2009; Organización Internacional del trabajo [OIT], 2016). La marcada división entre profesiones feminizadas y masculinizadas se sustenta en la creencia de que los trabajos “femeninos” requieren de una serie de habilidades y destrezas que se piensa que son “propias de las mujeres” (Sarrío et al. 2004).

Conceptualización de género

González (2012) afirma que el género no está consolidado, ya que se construye constantemente cada vez en la esencia que define los discursos sobre las mujeres y los hombres. En nuestro entorno, tales discursos hablan de hombres y mujeres como bloques opuestos y complementarios en el que la heterosexualidad es normativa. La capacidad reproductora de la mayoría de las hembras humanas ha servido para que las argumentaciones biologicistas, esencialistas y patriarcales prevalezcan, al delinear una supuesta disparidad entre varones y mujeres –distinción ficticia que incluso ha sido aceptada por feminismos de la diferencia– (González, 2012).

En cuanto a la naturaleza del género, Butler (2013) argumenta que, al haber sido construido a lo largo del tiempo, es imposible determinar su génesis, por lo que para la autora se trata de “una forma contemporánea de organizar las normas pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo de vivir

el propio cuerpo en el mundo”. Como consecuencia de lo anterior, resulta imprescindible tener en cuenta que dentro de la estructura binaria, jerárquica y heteronormativa de género, el definirse como “hombre” o “mujer” es asumir y aceptar categorías políticas, las cuales, siguiendo esta propuesta teórica, son un “momento histórico” dentro del desarrollo de la categoría sexual.

Estereotipos de género

Los EG, al estar basados en la estructura binaria de género condicionan y limitan el desarrollo, así como la identidad humana, ya que toman como referentes los diseños hetero-patriarcales (Barberá, 2004; Colás y Villaciervos, 2007; Lamas, 2013). Los estereotipos de género (EG) hacen referencia a interpretaciones consensuadas a nivel sociocultural, por lo que son componentes esenciales de la identidad, ligados a los prejuicios, de manera que no sólo son descriptivos, sino que también son prescriptivos (López-Sáez, 1994; Rocha y Díaz, 2012). Los EG responden al contexto en el cual se habita, por lo que no se puede hablar de EG globales, sino que transmutan con el cambio social (López-Sáez, 1994; Rocha y Díaz, 2012). Los EG no se limitan a clasificar rasgos de personalidad según el género, sino que también engloban a los roles de género, a las características físicas y a las habilidades cognitivas (Barberá, 2004; López-Sáez, 1994).

Elección académico-profesional

La elección profesional está influenciada por un complejo entramado de condiciones sociales y elementos individuales (Martínez, 1993; Mosteiro, 1997). En un entorno hetero-patriarcal es muy común que las mujeres sufran la presión de sus familias para que no estudien alguna profesión que les permita salir de su localidad (Martínez, 1993), dicho de otra manera, se espera que las mujeres se mantengan dentro de la esfera doméstica.

La elección profesional se rige, entre otros componentes, por elementos psicosociales como el prestigio social de las diversas carreras, el entorno familiar, la estructura económica, el sistema

educativo, los estereotipos profesionales y el género (imponiendo a las mujeres la inclinación hacia profesiones feminizadas ligadas con los EG tradicionales). Pese a lo anterior, muchas mujeres deciden oponerse a este sistema opresor e incursionan en áreas del conocimiento tipificadas como masculinas (Colás y Villaciervos, 2007; Mora, Muñoz y Villareal, 2002).

Educación inicial y la profesión de educadora

A lo largo de la historia, la profesión docente ha sido conceptualizada como una necesidad del Estado, ya que se les confiere a las maestras de escuela la tarea de formar ciudadanas y ciudadanos, homogeneizando culturalmente y disciplinando a las niñas y a los niños a la postre. En congruencia con esto, a nivel social, a las mujeres se les exigen múltiples cualidades morales y “buenas costumbres”; de hecho, es común escuchar que las maestras son como una “segunda madre”, vinculando su profesión con una fantásica vocación y un inhumano espíritu de sacrificio (Cambón y De León, 2008). En el imaginario social, las maestras suelen ser concebidas como una especie de mezcla entre *La Mujer Maravilla*, Santa Teresa y el sobreviviente imaginario de la modernidad: la función materna (Cambón y De León, 2008).

En el año 2018, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) propuso el fortalecimiento de las políticas públicas, teniendo como núcleo la valoración del trabajo en la primera infancia y la constante formación docente, lo cual se vería reflejado, entre otros aspectos, en una homogeneización del salario de las y los maestros de todos los niveles educativos y la campaña por eliminar la feminización de la profesión de educadora de nivel inicial, combatiendo los EG relacionados con la maternidad y los roles de cuidado opresivos para las mujeres, que rigen dicho nivel educativo (OMEP, 2018).

El casi nulo reconocimiento social y económico del trabajo de las educadoras mexicanas, en lo general, pero particularmente, de aquellas que atienden el nivel inicial (0 a 3 años de edad) es una realidad que urgentemente amerita ser revertida, motivo por el cual se propuso como objetivo conocer cuáles son los EG de un grupo

de educadoras de nivel inicial y cuáles son sus implicaciones en su elección profesional.

2. Método

Se utilizó una metodología cualitativa, que se adapta a la complejidad del contexto sociocultural de las participantes. Concordando con Mieles et al. (2012), en cuanto a que el conocimiento es una concreción de quien investiga y quien proporciona los datos por medio de la interacción, por lo que la subjetividad y la intersubjetividad son vistas como instrumentos que sirven para conocer la realidad de las personas y no representan un impedimento para la creación de conocimiento.

Se eligió la entrevista semiestructurada como método, ya que permite un acercamiento más profundo y flexible para comprender y analizar el discurso personal de cada educadora. Para las entrevistas se diseñó un guion que fue validado por cinco especialistas en estudios de género, sexualidad, metodología, feminismos, teoría queer, psicología de la educación, educación inicial, apego y masculinidades.

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional para buscar profesionales de la educación que: 1) Estuvieran frente a grupo en Centros de Educación Inicial (CEI); 2) Laboraran en la ciudad de México y 3) Se auto identificaran como mujeres. El muestreo arrojó que las personas que cuidan, atienden y educan a las niñas y los niños tienen distintos niveles educativos, que van desde puericulturistas o asistentes educativas (con formación técnica), hasta licenciadas en educación preescolar, psicología educativa o profesionales con alguna maestría en áreas afines, por lo que se determinó no entrevistar a un solo tipo de educadoras, sino trabajar con la diversidad de perfiles.

Participantes

Para obtener la información se entrevistó a las participantes, cuyas edades fluctuaron entre los 22 y los 59 años de edad. Tras culminar

la entrevista número 26, las narrativas de las entrevistadas dejaron de aportar datos nuevos (criterio de saturación), por lo que se dejó de recoger información. En consecuencia, participaron en el proyecto 26 educadoras; sus entrevistas fueron audio-grabadas tras la firma del consentimiento informado, que garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información. En la Tabla 1 se resumen sus principales datos sociodemográficos.

Tabla 1. Características de las educadoras

Pseudónimo	Edad	Técnico / bachillerato	Licenciatura / pregrado	Maestría (posgrado)
Yael	44		Educación preescolar	
Sofía	23	Puericultura	Psicología educativa	
Victoria	26		Educación preescolar	Maestría en gestión de escuela y derechos humanos
Jaqueline	40		Educación	
Pamela	25	Asistente educativa	Psicología educativa	
Sandra	28	Puericultura	Educación preescolar	
Elena	38		Educación preescolar	Maestría en desarrollo educativo
Teresa	41	Asistente educativo / Trabajadora social a nivel técnico	Psicología	Maestría en psicoterapeuta transpersonal
Natalie	36		Educación preescolar	
Elizabeth	28	Puericultura	Psicología educativa	
Aura	38		Educación preescolar	Maestría en psicología educativa

Lilith	26		Educación preescolar	
Liliana	25		Educación preescolar	Maestría en educación preescolar
Aurora	59		Educación	
Vania	38	Asistente educativo	Educación preescolar	
Mireya	51	Niñera especializada		
Ana	32		Educación preescolar	Maestría en educación básica
Jocelyn	27	Puericultura	Educación preescolar	
Viridiana	50		Educación / Psicología educativa trunca	
Itzel	48		Educación preescolar	
Andrea	24		Pedagogía	
Lina	28	Bachillerato con formación técnica en docencia	Educación preescolar	
Karina	22		Educación preescolar	
Miranda	50		Educación	
Luna	45		Educación preescolar	
Kitty	48	Asistente educativa con bachillerato		

Plan de análisis

Se siguieron los lineamientos del análisis temático (Braun y Clarke, 2006), que permite la organización, identificación y revisión a detalle de la información recogida para reconocer patrones o temas que, mediante una insistente lectura, puedan ser de utilidad para llegar a resultados que permitan la comprensión o interpretación

del fenómeno estudiado. Las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas para facilitar el análisis con el apoyo del software Atlas ti.

Resultados

Producto de lecturas repetidas de las transcripciones, se organizaron los códigos en ocho subtemas inductivos; esto es, desde las respuestas de las participantes y no desde la teoría, definiéndolo de la siguiente manera:

1) *La educadora: madre y mujer*. Las participantes narran cómo se identifican con características representativas de “lo femenino”, particularmente en lo referente a labores de cuidado.

2) *Mi sueño: ser educadora*. Se refiere a la vocación para convertirse en maestra, así como el significado que asignan a su labor educativa.

3) *El educador: padre o abusador*. Los hombres dentro de los CEI pueden ser vistos como “figura paterna” por ser fuertes y protectores, pero también como agresores físicos y sexuales en potencia.

4) *La educadora multiusos*. El trabajo de las educadoras es muy demandante, superando sus labores educativas.

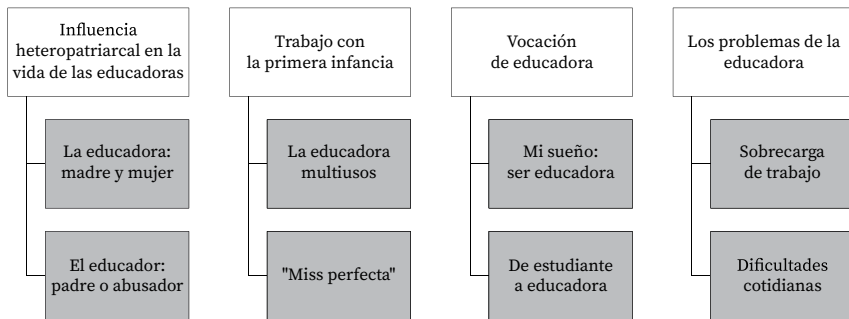
5) *“Miss perfecta”*. Se refiere a las características que posee una buena educadora según las participantes.

6) *Dificultades cotidianas*. Diferentes obstáculos que encuentran en su ámbito laboral y en su vida personal.

7) *Sobrecarga de trabajo*. Interferencia en el trabajo de las educadoras con las niñas y los niños, así como con las actividades fuera de su horario laboral.

8) *De estudiante a educadora*. Narraciones sobre cómo tomaron la decisión de ser educadoras.

Posteriormente, se contrastaron los ocho subtemas con el marco teórico para reconocer patrones que siguieran tanto una aproximación inductiva, como una deductiva. De esta manera, se reagruparon los subtemas que se relacionaban entre sí para “revestirlos” de teoría.

Figura 1. Temas y subtemas

Nota: El color blanco representa a los temas y el color gris a los subtemas.

Tema 1. Influencia hetero-patriarcal en la vida de las educadoras

En este primer tema se agrupan códigos donde las educadoras pueden o no reconocer la influencia social y cultural que les influyó para elegir esta labor por tener características asociadas a su género; asimismo, cómo el sistema hetero-patriarcal hace ver al hombre en contacto con los/las niñas como agresor, por el simple hecho de ser varón. Las participantes identifican características personales necesarias para realizar su trabajo, las que son tradicionalmente vistas como femeninas (amor, cercanía, empatía, alegría, sacrificio responsabilidad y paciencia).

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

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

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

En esta temática, incluimos códigos que explican cómo las educadoras ven a los hombres: algunas mencionaron que en el nivel inicial existen muy pocos varones frente a grupo y que esto es más común fuera de la capital de la república. Sea que conozcan a un educador o no, la mayoría de las informantes mencionó que, si un hombre estuviera en educación inicial como colega, esto podría ser bueno para el nivel educativo, para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, o incluso para el clima laboral, debido a características que ellas consideran propias de los hombres: Fuerza, firmeza y paternidad.

Pues yo digo que tendría muchísima más energía, porque yo percibo al hombre como de manera más vital, como que tiene más energía, como que estarían jugando más tiempo, cosa que las mujeres de alguna manera somos como un poco más reservadas (Elizabeth, 28 años, Lic. Psicología Educativa).

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

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

Pese a lo anterior, resulta alentador que, aunque pocas, algunas participantes afirman que cada ser humano es diferente y que, si alguien tiene un buen desempeño como educador/a, tiene que ver con otras características que no son “propias” de un género, como la responsabilidad, la empatía y el gusto por el trabajo con las niñas y los niños.

Tema 2. Trabajo con la primera infancia

La temática del trabajo con la primera infancia gira en torno a la suposición de los beneficios que aporta en los niños y niñas el ser educado/a por “una buena maestra”. Las participantes sostienen que el trabajo con niñas/os menores de seis años de edad es muy demandante y que en muchas ocasiones ellas tienen que cumplir roles más allá del de educadora.

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

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

... yo creo que la base está en la inicial, o sea si tú formas valores, el razonamiento y toda esta parte a nivel preescolar... porque se supone que, si tú hablas de valores, reglas y hábitos en preescolar, lo que te corresponde y lo demás es extra (Jaqueline, 40 años, Lic. en Educación).

Tema 3. Vocación de educadora

En el tema tres se profundiza sobre parte de la historia de vida de las educadoras, quienes en su mayoría expresan el deseo que tenían desde niñas de ser maestras y cómo de alguna manera el contexto influyó en su elección profesional, pese a que no lo reconozcan conscientemente.

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

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

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

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

¡Ay, me encanta! ¡De verdad adoro a los chicos! Tienes experiencias malas y buenas, pero me encanta ver cómo van evolucionando, qué van aprendiendo y este... que todos los logros que pones en ellos, cómo van logrando grandes cosas. Y sobre todo ahorita cuando te encuentras con ex alumnos que ya están en la universidad, pues es una gran satisfacción (Itzel, 48 años, Lic. Educación Preescolar).

Tema 4. Los problemas de la educadora

El cuarto tema hace referencia a las dificultades a las que se enfrentan las educadoras en la realización de su trabajo con padres de familia y personal del CEI, así como a la discriminación por parte de otros profesionales de la educación, aunado al demérito social y a la sobrecarga de trabajo.

Dónde hay muchas diferencias y no se me hace justo, es en cuanto a los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, y cada quién, yo respeto el trabajo de cada uno de ellos, cada quién sabe de qué manera, pero, la verdad, nosotras realizamos muchísimo trabajo y no nos es reconocido, entonces, de hecho, desde los niveles educativos existe ya una discriminación. Tenemos las mismas responsabilidades y no es un salario justo... ¿A qué te dedicas?, ¿Qué estudias? Yo hacía referencia que estaba estudiando para educadora, para Educación Preescolar y decían: ‘Sí, para las bolitas y los palitos’. De hecho, ni siquiera tienen conocimiento de lo que implica nuestro trabajo (Luna, 45 años, Lic. Educación Preescolar).

...considero una discriminación hacia el asistente educativo, porque el asistente educativo es el que pasa y se implementa más horas con el infante tanto afectivamente, tanto didácticamente, tanto pedagógicamente y no es bien remunerado. De hecho, sí voy a comentar el sueldo, el sueldo que tenemos las asistentes educativas es de \$2,800 oscilando a \$3,200, esto es cada quincena o sea viene[n] siendo \$6,500, vamos a poner entre \$6,500 a \$7,000 porque algunas veces sí hay bonos, y yo considero que tendría que haber un aumento por toda la responsabilidad (Teresa, 41 años, Maestría en Psicoterapia Transpersonal).

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

3. Discusión

Monsteiro (1997) agrupa a los elementos que juegan un papel importante en la elección profesional en características económicas,

influencias familiares, etnicidad y género. En el caso de las participantes, existe relación entre las características que tienen y aquellas que consideran propias de una educadora; por ejemplo, el gusto por estar en contacto los niños y las niñas e interesarse más allá del aspecto educativo: tales rasgos también son vistos como propios del rol materno (Cambón y De León 2008; Lagarde, 2011; Sarrio et al., 2004). Es importante no olvidar que estas características no son “naturales”, pues tienen una génesis sociocultural que inicia en la socialización primaria. Si a una mujer se le exige, desde pequeña, que mediante el juego y la convivencia diaria desarrolle habilidades propicias para la crianza y el cuidado de niños y niñas, es de esperarse que desarrolle cierto gusto por este tipo de actividades y llegue a considerarlas parte importante de su vida (Cortés y Parra, 2009).

En este sentido, no resultó sorprendente que gran parte de las educadoras mencionara, como parte de su historia de vida, que desde niñas tenían el deseo de ser maestras/educadoras y que jugaban con amigos o familiares a educar. Lo anterior permite ver cómo estos juegos moldearon su identidad personal y social por medio de roles, creencias, actitudes y actividades de cuidado (Cortés y Parra, 2009; González, 1998; Radl, 2001). Algunas, aunque las menos, reconocieron la influencia de algún familiar dedicado a la educación; este es uno de los componentes de la conducta vocacional que mencionan Mora et al. (2002), ya que los estudiantes consideran muy importante al apoyo emocional, no sólo en su decisión profesional, sino también en la conclusión de su carrera, destacando el papel de sus propias madres (López-Sáez, 1994).

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

Lo anterior puede explicarse como consecuencia de un sistema que se ha encargado de dividir las profesiones (sexo/género) con intenciones políticas y económicas, a fin de que la mujer sea dependiente de un hombre (González, 1998; Lamas, 2013; Rubín, 2013) y tenga un acceso más restringido al ámbito educativo y laboral. Según un reporte reciente de la Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2016), las mujeres trabajan mayormente realizando labores técnicas, informales y relacionadas con un bajo nivel educativo. Aunque las mujeres logren acceder a puestos de trabajo remunerado, las jerarquías que ocupan con respecto a los varones, las coloca en un lugar de desigualdad (Hernández et al., 2009). La idea de sacrificio femenino justificaría que por vocación su labor sea poco remunerada y reconocida en la sociedad (Lagarde, 2011); de hecho, las participantes mencionaron que a pesar de que pudieron dedicarse a otra cosa que les diera un mayor reconocimiento económico y social, no lo hicieron porque consideran que es su misión de vida y que al final no es tan importante el aspecto económico, pues hacen un bien para alguien más y su recompensa es personal, de manera que “no se ven” realizando otro trabajo que no sea este.

Esta problemática también se manifiesta en el sistema educativo mismo, ya que en educación inicial ni siquiera el aspecto arquitectónico está cubierto, pues casi cualquier lugar con ciertas “adecuaciones” podría fungir como espacio “escolar” para las/os niñas/os. Una serie de eventos han dejado al descubierto estas problemáticas, como el incidente en la Guardería ABC en el año 2009 donde murieron 49 niñas y niños (Salinas-Quiroz, 2017) o los espacios que se cerraron después del terremoto del 19 de septiembre del 2017. Estas condiciones de precarización vuelven un reto su labor (Alaniz y Farfán, 2016).

Un dato importante es que la educación inicial es vista por muchas personas como una herramienta para tener un mejor desarrollo laboral (Finco, 2015); no obstante, al considerar las respuestas de las educadoras participantes, nos atrevemos a afirmar que el supuesto desarrollo profesional de unas (mujeres que dejan a sus hijas e hijos en los CEI y que probablemente también lidian con

problemas laborales de todo tipo –incluida la precarización de su trabajo– es posible por la explotación laboral de otras (las educadoras), quienes manifiestan tener una feroz sobrecarga de trabajo, lo que significa una doble jornada laboral que aún sigue invisibilizada. Este cuadro incentiva la feminización de la pobreza y a la marcada división de clases sociales.

La educación inicial está atravesada por los EG, comenzando por el nombre de los centros formativos, pues varias participantes hicieron énfasis en que se trata de la “Normal de Educadoras”, lo cual excluye a los hombres. Aquellos varones que desean estudiar la carrera –vista como feminizada– son blanco de burlas por parte de la sociedad, en general, pues como mencionara Lagarde (2011), transgreden el orden social y de la propia masculinidad. En tanto consideremos que las mujeres son protectoras, pensaremos en los hombres como agresores. Estas ideas, basadas en EG, nos marcan de manera muy concreta: mientras no conozcamos los mecanismos por los cuales el género “jala los hilos” y dicta nuestras decisiones, existen pocas posibilidades de cambio real. Se trata de un sistema complejo que avala creencias en el nombre de la ciencia, como el pensar que desde nuestros antepasados nómadas se cumplían tareas en función del género –el cual, ni siquiera existía, ya que es un sistema complejo que se ha armado y sostenido por varios sistemas culturales– (Cucchiari, 2013). Estas ideas se han desmentido, ya que, aunque diferenciadas, las labores de la mujer no eran siempre demeritadas (Evans, 2017; Reed, 1993).

Las informantes creen que parte importante de su trabajo con las niñas y los niños radica en que pueden llegar a ser vistas como una figura materna; esto en parte se explica con la imposición de un modelo familiar nuclear de naturaleza hetero-patriarcal, en el cual la figura del padre y de la madre es “insustituible” para las y los niños, haciendo referencia a lo que Reed (1993) menciona como familia patriarcal.

4. Conclusiones

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

Cambón y De León (2008) manifiestan que al ser las forjadoras de nuevos y mejores ciudadanos/as -lo que también es expresado por las participantes, al ver en la infancia una apuesta por mejorar el mundo-, las educadoras pueden gozar cierto prestigio social por su trabajo (dicho sea de paso, que esto no se traduce en una mejor remuneración económica); sin embargo, este prestigio tiene un precio muy alto, pues con el pretexto de la vocación, se les suelen exigir múltiples demandas (entre las que detectamos la necesidad de estar en constante actualización; la exigencia de ser el soporte emocional y desvivirse por los y las niñas más allá de sus deberes educativos –al grado de mencionar que a veces cumplen el rol de madre, médica, enfermera, psicóloga, etc.– y la sobrecarga de trabajo). Lo anterior produce un desconocimiento de estas mujeres como trabajadoras, ya que la vocación está más apegada a una idea romántica de misión de vida, que a una labor remunerada.

Al ser una profesión feminizada, el trabajo de las educadoras no está reconocido a nivel social como una carrera que requiere profesionalización, por ser considerada un deber biológico e innato en las mujeres (Lagarde, 2011), al grado de no existir una licenciatura universitaria que aborde de lleno los primeros años de vida de las y los niños (de 0-3 años). La formación alcanzada por las partici-

pantes es de pregrado en educación preescolar o áreas afines como la psicología educativa y la pedagogía, o bien carreras técnicas en puericultura, asistente educativa y, en un caso solamente, niñera especializada. En concordancia con esto, al analizar las respuestas de las participantes, se hace evidente que no hay claridad sobre dónde alguien podría estudiar para dedicarse a la educación de niñas y niños pequeños, ya que varias de ellas descubrieron la carrera por iniciativa propia o por consejo de alguien más, lo cual habla de una pobre oferta educativa y de la necesidad de una urgente reestructuración en el área de orientación vocacional, lo que significaría replantear de raíz la forma en que psicólogas y psicólogos educativos acompañan las elecciones de sus orientadas/os.

Con base en todo lo anterior, concluimos que los EG efectivamente influyeron en la elección profesional de las participantes, pues pese a que gran parte de las entrevistadas se identificó personalmente con características del estereotipo tradicional de feminidad, e inclusive algunas reconocieron situaciones de machismo y de desigualdad de género, no lo relacionaron con el sistema hetero-patriarcal. Debido a lo anterior, sería de suma valía la creación de espacios de reflexión y crítica dentro de los CEI, donde todas las personas participantes tuvieran la oportunidad de expresar y problematizar las opresiones hetero-patriarcales que les atañen con el fin de idear estrategias de resistencia que les permitan cambiar la forma en la que entienden los EG.

Varias participantes refirieron que trabajar en una comunidad educativa donde la mayoría del personal está compuesto por mujeres, suele ser conflictivo y que en grupos de trabajo mixto el clima laboral mejora: esta dificultad de trabajar entre mujeres también es un producto patriarcal, por lo que construir relaciones laborales basadas en la sororidad es una buena alternativa para lidiar con dicha problemática.

Referencias:

- Alaniz, C., y Farfán, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el gobierno del DF*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: Estereotipos y esquemas de género. En E., Barberá, I. Martínez, y A. Bonilla. (Ed.), *Psicología y género* (pp.55-80). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Berger, S. (2009). Globalización, exclusión e inserción en la economía mundial. En A. Girón (Ed.), *Género y Globalización* (pp. 53-76). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Butler, J. (2013). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Witting y Foucault. En M. Lamas. (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.303 -326). Distrito Federal, México: Porrúa.
- Cambón, V., y De León, D. (2008) *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Montevideo: Psicolibros.
- CEPAL. (2016). *Trabajo no remunerado de las mujeres*. Infografía. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/infografias/trabajo-remunerado-mujeres>
- Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Cortés, D.A., y Parra, G. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe*. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/articulo/view/651/5349>
- Cucchiari, S. (2013). La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: los orígenes de la jerarquía de género. En M. Lamas (ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 181-264). Distrito Federal, México: Porrúa.
- Evans, A. (2017). *Brujería y contracultura gay*. Ciudad de México: Pensaré cartoneras.
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13 (19), 85-96.

- Hernández, C., Camarena, M.E., y Castaneda, B. (2009). *Para las mujeres no todo el poder... pero sí todo el trabajo*. Distrito Federal de México: Ediciones EÓN.
- Girón, A., y González, M. (2009). Género y políticas macroeconómicas: migración en México. En A. Girón (Ed.), *Género y Globalización* (pp.131-164). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- González, R. (2012). Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o como salir del gatopardo. En J. Silva y R. Vázquez (Ed.), *Educación y género: aportes para la discusión jurídica* (pp 1-31). Distrito Federal, México: Suprema Corte de Justicia de la Nación: Fontamara.
- González, M. (1998). *Estereotipo de lo femenino y masculino* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma Metropolitana. Distrito Federal, México]
- Inmujeres. (2017). Mujeres en cifras. Trabajo no remunerado. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN3_2017.pdf
- Inmujeres. (2016). *Mujeres y hombres en México 2016*. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2016.pdf
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Distrito Federal de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría “género”. En M. Lamas (Ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 97-125). Distrito Federal, México: Porrúa.
- López-Sáez, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*. 9 (2), 213-230.
- López, S.L. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista Electrónica Sinética*. 41, 1-17.
- Martínez, T. (1993). Familia y elección de carrera. *Perfiles Educativos*, 60, 1-6.
- Mieles, M.D., Tonon, G., y Alvarado, S.V. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74,195-225.
- Mosteiro, J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1, 305-315.

- Mora, L., Muñoz, G., y Villareal, C. (2002). Percepciones sobre la feminidad y sus implicaciones vocacionales en mujeres adolescentes. *Educación*, 26 (1), 103-120.
- OIT. (2016). *Las mujeres en el trabajo*. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf
- OMEPE. (2018). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://www.omeplatinamerica.org/wp-content/uploads/2018/09/CLADE_PrimeiraInfancia2018_esp_web.pdf
- Radl, R. (2001). La socialización en función del género. *Revista Multidisciplinaria de Gerontología* 11(4),189-196.
- Reed, E. (1993). *Sexo contra sexo o clase contra clase*. Puebla: Fontamara.
- Rocha, T., y Diaz, R. (2012). *Identidades de género más allá de cuerpos y mitos*. Distrito Federal de México: Trillas.
- Rubin, G. (2013). Tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. En. M. Lamas. (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.35-96), Distrito Federal de México: Porrúa.
- Salinas-Quiroz, F. (2017). *Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo*. Primera Edición. Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional Ciudad de México.
- Sarrió, M., Ramos, A., y Candela, C. (2004). Género, trabajo y poder. En. E. Barberá y I. Martínez y A. Bonilla. (Ed.), *Psicología y género*. (pp.193-215), Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En. M. Lamas (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp.265 –302), Distrito Federal, México: Porrúa.
- Solana, M. (2013). Pornografía y subversión: una aproximación desde la teoría de género de Judith Butler. *Convergencia*. 62, 159-179.
- Valdivieso, M. (2009) Globalización, género y patrón de poder. En A. Girón (Ed.), *Género y globalización* (pp.27-52), Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Recibido: 28.01.2020 Aceptado: 27.06.2020