

IDENTIDAD DOCENTE E IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL NIVEL PREESCOLAR

SANDRA LUZ LÓPEZ RODRÍGUEZ
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del
estado de San Luis Potosí

RESUMEN: La presente ponencia se estructuró a partir de la tesis doctoral: Identidades docentes del nivel preescolar en San Luis Potosí: recuperando las voces de jóvenes educadoras. Su objetivo es analizar cómo se construye la identidad docente de las profesoras del nivel preescolar y cómo se evidencia en sus narrativas biográficas. La metodología fue cualitativa, es un estudio de caso; el método de investigación es narrativo biográfico (como forma de construir o analizar los fenómenos narrativos), la técnica usada la entrevista a profundidad; se focalizaron los procesos que contribuyeron en la construcción y reconstrucción de las identidades docente de un grupo de maestras del nivel preescolar, a partir de sus narrativas biográficas analizadas bajo una perspectiva hermenéutica. Cinco educadoras del nivel preescolar adscritas a instituciones dependientes de

la Secretaría de Educación Pública, describieron sus antecedentes personales y familiares, su formación docente inicial, su vida profesional; Consuelo, Blanca, Alejandra, Diana y Elizabeth en propia voz narraron sus procesos identitarios. Surgió así esta ponencia que pretende dar a conocer algunos hallazgos derivados de la investigación, uno de los cuales es el descubrimiento de una gran cantidad de estereotipos, creencias, mitos y prejuicios originados en gran medida por la estrecha relación existente entre la *identidad docente* y la *identidad de género* de las educadoras participantes. Relación que determinó en algunas de ellas sus decisiones, como: la elección de esta carrera, tratando de responder a la clasificación socialmente aceptada de distribución sexo/género del trabajo. Con base en la información empírica, se identificó que en algunos de los casos estos estereotipos se reforzaron durante la estancia o acercamiento de las educadoras a instituciones de formación docente inicial, sindicales y hasta en los jardines de niños donde han laborado.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente, identidad de género, rol de género y mandato de género.

Introducción

Según Muchos han sido los intentos por incidir en la calidad de la educación básica en nuestro país a partir de la reestructuración de los *currícula* que orientan la formación de los docentes que laboran en esos niveles educativos, pero estos esfuerzos pocas veces han estado precedidos por procesos de evaluación sistematizada.

Tradicional y culturalmente se han difundido valoraciones axiológicas, epistemológicas y conceptuales que se adjudican a los profesores, las cuales se relacionan con el nivel en el que laboran. Por ejemplo, se creía que para ser docente en el nivel preescolar el único requisito indispensable *era el gusto por los niños y ser mujer*. Frases usuales que trataban de sintetizar las posturas anteriores eran, por ejemplo: “Estudia para educadora porque con ese horario vas a poder atender a tu familia”.

Así se torna necesario analizar la construcción de la identidad docente de los profesionales del nivel preescolar que se sustenta en procesos educativos y sociales permeados por estereotipos acerca de cómo ser *una buena educadora*, porque no se conoce con precisión cuáles son los procesos que más influyen en la construcción de la identidad docente, cómo lo hacen y por qué.

La identidad docente incide y puede caracterizar la práctica que las educadoras realizan día a día, en su ejercicio en las aulas. Su trascendencia consiste en que tal práctica se realiza a partir de las nociones epistemológicas, didácticas y conceptuales que sustentan esa identidad. Como señala Bolívar (2001), “la enseñanza es, primariamente, una actividad individual (única e interpersonal), donde la identidad personal condiciona los modos como ven y hacen su trabajo” (p.63).

Por otra parte, los cambios curriculares implementados en el nivel preescolar en 2004 y en 2011 han requerido en su momento una identidad docente diferente de las educadoras de preescolar, pero se dejó de lado el análisis de la influencia cultural de las instituciones educativas, los mitos o conceptos diversos sobre la identidad docente que diferentes actores consideraban debían ostentar las maestras del nivel; incluso ellas mismas. Tampoco se consideró la implicación de la identidad de género, de las docentes, ni de sus formadoras y formadores o de sus autoridades, cuyo impacto ha tratado de difuminarse por parte de las autoridades o del mismo Estado.

REFERENTE CONCEPTUAL

Identidad docente: Autoconcepto dinámico y como tal cambiante, estructurado por las educadoras a partir de su historia biográfica, contexto gremial e institucional, que incluye: creencias, valores, actitudes y modos de ser que ellas consideran necesarios para ser docentes. Qüesta (2007) conceptualiza que la identidad implica “sentirse parte de un colectivo con historia, memoria, presente y proyecto futuro desde las particularidades personales, grupales o colectivas” (p. 65) Martínez (2007) lo describe como un proceso infinito.

Identidad de género: Representación de lo que una mujer o un hombre consideran como la forma en que deben asumir su rol de género, resultado de un proceso de aprendizaje histórico y cultural que es a la vez individual y colectivo. Otro elemento fundamental que retoma Alonso (2004) es el *rol de género* considerado como el conjunto de actitudes, acciones y obligaciones socialmente establecidas para los hombres o mujeres, lo que una sociedad en un tiempo específico considera “deben hacer” o “dejar de hacer”. Surge también el concepto de *Mandato de género* que se transmite a través de las generaciones, como “roles, espacios, derechos, obligaciones, lenguajes, bienes y recursos que corresponderán a cada persona según sea hombre o mujer”. (p. 55)

Respecto a este tema Morgade (2010) considera que:

Las definiciones de “lo masculino” y “lo femenino” derivadas de la división sexual del trabajo propia del capitalismo industrial y la era de la revolución burguesa han marcado y marcan la subjetividad social docente. Antes que poseer una “esencia femenina”, los sujetos “se hacen femeninos” (o “masculinos”) al interactuar con los significados hegemónicos, se producen discontinuidades, rupturas, cambios y nuevas configuraciones. (p. 21)

Planteamiento del problema

El género es una categoría de análisis que fue imprescindible documentar en la investigación por su aparición como un tema recurrente en las narrativas biográficas de las educadoras participantes y en razón de que es fundamental durante la estructuración de la *identidad docente*, pues en algunos casos determinó la elección de la carrera (como sucedió con Alejandra, Blanca y Diana). En razón de lo anterior, esta investigación coincide con la postura de Belausteguigoitia (1999), quien destaca que el “vínculo entre los estudios de género y la educación es un híbrido, multi-trans-inter-disciplinario”, y que es necesario construir “conceptos de diferencia, separación, límite y frontera” (p. 9).

Por otra parte Guzmán (1997), destaca que es papel del Estado garantizar el acceso de las mujeres a distintos espacios públicos. Al respecto podemos observar que, en el sistema educativo del Estado de San Luis Potosí, son contados los casos de mujeres que han logrado escalar los peldaños de la titularidad de cargos públicos importantes, quedando éstos al paso del tiempo casi restringidos a los varones, a pesar de que la feminización del magisterio es más que evidente.

En el presente documento se retoman algunos aspectos que, sobre el concepto de género, las participantes de la investigación compartieron al identificar el grado de importancia que atribuyeron a los procesos de estructuración del mismo en relación con su persona, su profesión y su identidad docente. Los referentes considerados para esta clasificación son las expresiones explícitas o implícitas que reconocieron, determinaron -o aún determinan- su toma de decisiones en todos los ámbitos de su vida pero, sobre todo, los relacionados con el espacio laboral. Otro elemento que se considera relevante señalar es que todas las educadoras aceptaron que habían estructurado su *identidad de género* desde los parámetros que les proveyeron sus familiares más cercanos (padre o madre, hermanos, abuelos, etc.).

Resultado del análisis de las entrevistas se identificó lo que las participantes conceptualizaban como rol de género y mandato de género, lo que por ejemplo para Diana representaba una prioridad, a partir de la cual eligió su profesión. Tal parece que el mandato de género era el que direccionaba la toma de decisiones que impactaban su identidad docente, como por ejemplo, los espacios de profesionalización en los que participaba. Por otro lado, Elizabeth nos permitió saber que en su caso fue posible la reconstrucción del mandato de género, y vivirlo de forma diferente, y a partir de ello promover espacios áulicos en los que las alumnas y los alumnos compartieran una experiencia sin límites y sin ataduras debido al género.

También se refirieron posturas de crítica a los roles tradicionales que la sociedad estipula a las educadoras con diferentes identidades en juego como las de *mujer-maestra-esposa-joven*, desde la perspectiva de quien no había dado este paso y continuaba con su proyecto individual, siendo los de Consuelo y Blanca dos casos disímboles.

Cuerpo y estética

Tal vez no sea necesario recordar que desde el punto de vista social existe una legitimación ideológica del conjunto de comportamientos que se asignan a la mujer. Tales conductas conforman un estereotipo sobre un *deber ser* femenino. Éstos son transmitidos a través de la cadena generacional, de madres a hijas. Según Casanova (1989), mitos y prejuicios presentes en el *estereotipo de género*: “Implican la negación que hace la mujer de su sexualidad, de su cuerpo, de su capacidad de pensar y decidir, situación que propicia una actitud de dependencia y sumisión inicialmente hacia la madre y posteriormente hacia el esposo y los hijos.” (p. 6). A partir de los resultados de la investigación podríamos agregar que la actitud de sumisión se manifiesta también ante las autoridades del plantel donde las educadoras laboran.

La autora continúa expresando que, como resultado de lo anterior, se determina ideológicamente a las mujeres que “incorporan” y aceptan un repertorio axiológico que difícilmente se puede alejar de elementos como abnegación, sumisión, aceptación del sufrimiento, etcétera, que fueron frecuentes en algunos discursos como el de Alejandra, Blanca y Diana y en un contra discurso claramente evidenciado por Elizabeth, así como en reflexiones al respecto por parte de Consuelo.

En los casos de las participantes de la investigación, por ejemplo, Blanca no informó mucho sobre su *identidad de género* verbalmente, pero sí a través de las decisiones que había tomado hasta la fecha en que se realizaron las entrevistas. En ese momento, se encontraba viviendo todavía en la casa paterna, y permanecía soltera. Argumentó que no se había independizado económicamente, porque se sentía con la responsabilidad de cuidar y atender a sus padres y a su hermano con necesidades educativas especiales. En cambio, Consuelo también era soltera, tenía novio, pero señaló no tener planes a corto plazo para unirse en matrimonio. En su narrativa mencionó que los roles tradicionales femeninos no eran una opción que ella aceptara sin analizar.

En cuanto a las educadoras casadas, cada una mostró una identidad de género diferente: Elizabeth enfatizó en todo momento una idea alternativa sobre su identidad de género, a partir de las figuras masculinas que habían estado cercanas en las diferentes etapas de su vida, como su padre, su hermano, su entrenador y su esposo, quienes según ella coincidieron en hacerle ver que era capaz de hacer cualquier cosa que se propusiera, y que las decisiones de su vida podían tomarse en común acuerdo con la gente que la

rodeaba, aunque fueran del sexo opuesto. Lo anterior se evidenció en diferentes momentos de su narrativa, como en el siguiente párrafo: “Como mis papás no han hecho esa distinción de ser hombre o mujer, yo no le veía gran problema”. E5e2-291

Por su parte, Alejandra había asumido una posición permeada por los controles estéticos que la sociedad impone a las mujeres, narró cómo el cuerpo y la estética se convirtieron para ella en referentes primordiales a través de los cuales consideraba que los *otros* valoraban su identidad femenina. Le preocupaba su apariencia física, y su trabajo había sido también influido por el factor estético. Por ejemplo, a pesar de conocer los avances teóricos en pedagogía, admitió que la docencia tradicional la determinaba en razón de que sentía la necesidad de obtener la aprobación *estética* sobre su trabajo por parte de los padres de familia. Así, ante la presión que sentía, ella creía que los trabajos realizados por sus alumnos o por ella misma debían contener elementos *estéticos* que atendieran los “requerimientos del siguiente nivel educativo: la primaria”.

En el ámbito profesional, Alejandra intentaba desprenderse también de la idea de que para ser considerada una buena educadora debía cumplir con el requisito de ser una mujer bonita y arreglada. Esta idea, o metáfora de identidad de la educadora de preescolar, fue recurrente en varias entrevistadas. Al respecto Muñiz, (2008) enfatiza lo siguiente:

El cuerpo se concibe como aparato semiótico, como un entramado simbólico, como instrumento místico y finalmente, como espacio virtual. Como puede advertirse a partir de los enfoques antropológico e histórico, las representaciones del cuerpo humano se convierten en imágenes performativas que proyectan los valores sociales. (pp. 16-22.)

Así la autora enfatiza la forma en que el cuerpo ha sido utilizado en diferentes épocas de la humanidad para transmitir mensajes de los poderes hegemónicos sobre los aspectos axiológicos predominantes en la época, y señala que el cuerpo ha sido un medio para transmitir valores, lo que ha sido analizado desde la perspectiva de los enfoques antropológico e histórico.

Con base en lo anterior y analizando la información empírica desde los planteamientos de la perspectiva de género y a partir de la información proporcionada por el caso de Alejandra, es posible identificar cómo eventualmente la sociedad constriñe a las mujeres no sólo mediante roles tradicionales sino también a través de estereotipos

estéticos socialmente aceptados, por lo que se espera que una educadora de preescolar sea una “mujer joven y bonita”.

El asunto es que este estereotipo o idealización de “mujer joven y bonita” se convierte en el parámetro con el que algunas mujeres pretenden vivir y convertirlo en punto de referencia inamovible, sin importar el costo que tengan que pagar por ello, lo cual queda ejemplificado con la narrativa biográfica de Alejandra, quien se enfermó no solo por desgaste profesional, sino también por dejar de comer debido al afán de ser delgada y responder al estereotipo de belleza vigente. Al respecto Morgade (2010) señala que el cuerpo con el que se vive está eminentemente relacionado con “un sistema de género que establece un cierto orden (y su “desorden” correspondiente), técnicas de control relativas a un espacio y un tiempo, un sector socioeconómico, un grupo cultural, edad religión o capacidad física disponible, etc.” (p. 37).

A partir de lo anterior se puede deducir la importancia de incluir el tema del género como un elemento de análisis en los currícula formadores de docentes y en los espacios de formación continua en los que participa el magisterio del nivel preescolar del estado, eminentemente feminizado.

Se concluye que la identidad docente es una entidad dialéctica, resultado de circunstancias profesionales, históricas y sociales, personales y colectivas, familiares y culturales que se combinan y reestructuran en todo momento. Se trata de procesos históricos que responden a las condiciones específicas de un periodo de tiempo y los contextos en los que se desarrollaron las informantes.

Los procesos identitarios identificados se han dividido en dos tipos: a) los externos a las educadoras informantes –colegas, familia por un lado, y por el otro, b) los internos, que ejemplifican casos de resistencia y otro tipo de opciones personales asumidas.

Muchos elementos de la identidad docente se encontraron así supeditados al rol de género antes que a ninguna otra cuestión, tal como los asociados a la toma de decisiones respecto al manejo de los tiempos “libres”, esto es aquellos en los que no se encontraban en el plantel donde laboraban. El manejo de otros recursos, como los económicos, también estaban determinados por la prioridad con la que las educadoras

entrevistadas organizaban su vida personal: el rol de género que en algunos contextos se denomina como “tradicional”.

Bibliografía

Alonso G., C. (2004) La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico en: *Caleidoscopio, revista semestral, año 8, núm. 16, Ags, UAA.*

Bolívar, A., et. al. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, España, La Muralla.

Belausteguigoitia, M. / Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos, Feminismo y educación*. México, PUEG. UNAM

Casanova, M. P. et. al. (1989) *Ser mujer*. México, México, Sección de producción editorial.

Guzmán, V. (1997) *La equidad de género como tema de debate y políticas públicas*. Chile, Centro de Estudios de la Mujer. (en línea).

Martínez B., J. (2007) “Acerca de la crisis de la identidad profesional en el profesorado” en Duhalde, M. A. Coord. *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*, Argentina, Miño y Dávila.

Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México, D.F, UNAM.

Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires. Noveduc

Muñiz, E. (2008) *Registro corporales. La historia cultural del cuerpo humano*. México, UAM.

Qüesta, G. (2007) “Identidad de los Institutos Terciarios” en DUHALDE, Miguel A. Coord. (2007) *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*, Argentina, Miño y Dávila.

Rivas F., J. I. (2007) “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento, en: Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de*

conocimiento y acción. Buenos Aires, Novedades Educativas.

SEP. (1999) *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999*, México, SEP.

.....(2004) *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, SEP.

.....(2011) *Plan de estudios 2011. Educación bá*