



LO MASCULINO: APROXIMACIONES IDENTITARIAS EN COLECTIVIDAD SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES EN EL NIVEL DE PREESCOLAR

Cesar Enrique Villanueva Coronado
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

Rafael Benjamín Culebro Tello
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

Área temática: A.9) Sujetos de la educación.

Línea temática: 4.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

Esta investigación es un estudio de caso instrumental desde la perspectiva metodológica de Robert Stake (1999), nace del interés por conocer y describir las identidades del género masculino en las prácticas colectivas en el nivel preescolar. Por medio de la técnica de la entrevista semi-estructurada se hace una recuperación de las percepciones que los actores del nivel tienen sobre el género, la identidad y la masculinidad; los datos procesados por medio de análisis de contenido, apuntan a la constitución de un campo ideológico dominado por una carga histórica y dispositivos discursivos que definen la masculinidad en identidades constituidas por una cultura institucional dominada por lo femenino y la idealización de lo maternal como requisito para la primera enseñanza, estereotipos como la “maestra jardinera” posiciona a lo masculino como un arquetipo que es en ocasiones incompatible con el medio y que perfla las prácticas entre educadores y educadoras.

Palabras clave: Género, Identidad, Masculinidad, Educación Preescolar, Educador.

Introducción

El presente proyecto surge para conocer y describir la construcción de la identidad masculina en el nivel de Educación Preescolar general en el Estado de San Luis Potosí desde el concepto de percepción, empleando un estudio de caso instrumental (Stake, 1999) para identificar las características de género, identidad, prácticas y contextos sociales en los que se desenvuelven los educadores en el nivel educativo de preescolar.

La percepción desde este planteamiento se basa en una postura psicosocial (Berstein, 1993) en la que las significaciones son producto de las interacciones sociales, el habla y los procesos de asimilación y construcción que operan en los sujetos se establecen en la interacción con el espacio social y cultural que gira en torno a las prácticas; la percepción se constituye como un paquete lingüístico de significación mediado por el acto de hablar (Habermas, 1999), el filtro de la historicidad y la relevancia o valor que se dota al objeto, a manera de un dispositivo (Anzaldúa, 1998), que funciona como discurso que hace hablar y madeja que entreteje su complejidad, vínculos y trama.

El trabajo contribuye al estado del conocimiento sobre las percepciones en el ámbito del género, pues incorpora al análisis el concepto de vivencia en el sentido del cómo se vive el género desde la experiencia masculina de los educadores en el nivel educativo; desde su origen la educación preescolar en el Estado se posiciona como una profesión feminizada, el sentido se recupera desde los estereotipos sociales sobre la maternidad en la primera crianza. A la fecha, este subsistema se conforma con un total de 4077 mujeres y 191 hombres, lo que permite documentar desde la mirada de un grupo minoritario como se constituye lo masculino en un espacio configurado por lo femenino.

La vivencia laboral entre colegas de ambos sexos configuran un espacio que puede ser documentado no solo en el orden ideológico, sino cultural, discursivo y psicogenético, al final los actores constituyen un campo en que emerge un núcleo central donde se articulan las prácticas, el *hábitus*, posibilidades de interacción, construcción de las significaciones y cómo estas son conceptualizadas por sus participantes.

Delimitación del problema

Los estudios sobre el género en educación se desarrollan en 4 núcleos de discusión: 1) estudios de género sobre el análisis estadístico de la distribución de la población y la paridad (González Jiménez, 2016); 2) Las implicaciones del género en su incorporación en las asignaturas en educación básica (Trejo, Llaven, Pérez, 2015); 3) El papel de las agencias socializadores sobre la equidad de género (Calvo, 2016); 4) Procesos formativos para la asimilación de pautas conductuales igualitarias (CONAPRED, 2018)

En el ámbito de educación preescolar son limitados los estudios sobre la percepción del género masculino, aspectos como la desproporción numérica en la población, sus valores históricos, las relaciones interpersonales mediadas por arquetipos anquilosados sobre el rol social y las expectativas sobre las

prácticas posiciona a los educadores como un grupo vulnerable ante las situaciones y prácticas cotidianas, es por este motivo que la investigación social tiene un área de oportunidad en las percepciones sobre el género con la finalidad de afrontar la vulnerabilidad al documentar el conocer, sentir, actuar desde categorías como identidad, colectividad, rol y masculinidad delimita la siguiente problemática: ¿Cómo las percepciones influyen en la construcción de la vivencia, la identidad masculina, sus roles y prácticas en los actores en el nivel de preescolar?

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las percepciones que influyen en la vivencia de las prácticas en el nivel de preescolar?
- ¿Cómo se concibe lo masculino en torno a las percepciones de los actores en educación preescolar?
- ¿Cuáles son las dimensiones que constituyen la identidad de las educadoras sobre el trabajo del educador en el Nivel de Educación Preescolar?

Propósitos:

- Describir cómo se constituye la identidad de los educadores en el nivel preescolar.
- Documentar cuáles son las experiencias personales que llevaron al docente varón en el nivel preescolar a elegir una profesión catalogada como feminizada.
- Describir las percepciones que el contexto social y laboral tiene sobre las figuras masculinas en el nivel de preescolar.

Justificación

La construcción de la identidad sobre una práctica social se gesta desde la formación inicial y continúa a lo largo del trayecto profesional, esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente y la vivencia sobre su trabajo constituye experiencias, satisfacciones e insatisfacciones.

La percepción sobre el oficio deriva de una amalgama de estratos, enmadejados en torno a modelos arquetípicos que la sociedad tiene sobre la docencia, la experiencia juega un doble papel, por un lado un cúmulo de modelos discursivos que delimitan el ser docente, por el otro, cómo estos modelos encajan con el reconocimiento y papel que le otorga la sociedad (Vaillant, 2007). En vista de esta perspectiva la identidad profesional no es separable de las identidades individuales como un todo, ni de las identidades colectivas que las sustentan (López, 2008).

Las identidades profesionales son por tanto las normas identitarias que configuran el *Yo-nosotros* y pueden localizarse en el ámbito de las actividades de trabajo remunerado, son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo. Dichas formas no solamente identifican a los actores dentro de un escenario educativo o laboral en un sistema de acción, sino que comprende una apropiación biográfica (representación de su rol profesional en su identidad personal) mediante la identificación de trayectorias en el curso de la vida laboral (Dubar, 2002)

El tema es pertinente ante las circunstancias actuales en las que se observa trabajar a los docentes varones en el nivel educativo de preescolar, por la percepción que el contexto laboral y profesional tiene de él, sobre su intervención docente, su preparación profesional y su elección de la profesión. Esta postura se manifiesta ante la vulnerabilidad que los docentes tienen en este nivel, el ejercicio de poder que realizan algunas educadoras, directoras en su condición de mayoría, ante la expectativa que los padres de familia pueden tener sobre la intervención y atención de un docente varón educando a sus hijos.

El asunto es intrincado, la valoración de una mujer, su feminidad, está entrelazada con su desempeño como madre, esposa o ama de casa y no como trabajadora o ciudadana. La valoración del hombre se da justamente al revés: su masculinidad depende de sus logros laborales o públicos y su desempeño como padre o amo de casa no cuenta. Este desequilibrio tiene costos para ambos y sobre todo, para las hijas y los hijos.

Es por ello que la labor del docente varón en el Nivel de Educación Preescolar es poco reconocido a diferencia del ejercicio de las mujeres, en contraste con las funciones de los varones dentro del nivel es que la mayoría de las jefas de sector o supervisoras que cuentan con una figura masculina es su zona lo eligen como asesor técnico pedagógico, lo cual se contradice ante las miradas y supuestos personales que cada una de las mujeres en el nivel tienen sobre él.

Según Dubar (2002) las transformaciones sociales, culturales y económicas de la globalización que han afectado la vida cotidiana individual y colectiva, han generado crisis en las identidades profesionales y es por ello que se puede considerar que no existe ninguna forma identitaria, cultural, narrativa, reflexiva o estatutaria, que sea dominante, a reserva de que se instituya como dominante.

Estas crisis han transformado también las instituciones en las que se constituían las identidades. De este modo las crisis, "son las puestas a prueba de la gestión identitaria que los individuos deben hacer de sí mismos y de los otros, en todos los aspectos de la vida social y en todas las esferas de la existencia personal". La identidad en crisis, atraviesa por tal situación que llega a ser insostenible, invivible, insoportable, hace sufrir y es agotadora. Muchas veces aparece como una catástrofe que lleva a cambiarse "a sí mismo". Al respecto Dubar (2002) refiere que para hacerle frente habría que poner todo en cuestión y renunciar a todo eso.

Desarrollo

En cuanto a la adscripción teórica del proyecto se emplea el estudio de caso instrumental, bajo el enfoque interpretativo para mencionar como se constituyen las identidades del género masculino en el nivel de preescolar. Puesto que se considera que dichos esquemas se analizan desde la diversidad de perspectivas de sus actores que interactúan en el nivel, padres de familia, docentes del nivel y el contexto en donde se desempeñan. El sector en el que se realiza dicha investigación es el 9 de la región centro, en él, se encuentran cuatro docentes varones laborando frente a grupo.

El esquema de la metodología es cualitativo, utilizando como instrumentos la entrevista semiestructurada y como técnicas la grabación de las entrevistas de los docentes varones, maestras educadoras y padres de familia que han tenido contacto con algún docente varón como educador del nivel preescolar. El procesamiento del dato recuperado se realizó desde la perspectiva metodológica de triangulación clásica de categorías analizadas en matrices (Bertely, 2000).

Desde Stake (1999) “la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación” (pág.20), donde se pretende que el intérprete sea capaz de observar y recoger objetivamente lo que ocurre en el campo de la investigación permitiendo perfeccionar o dejar de la misma manera las preguntas que en un primer momento se diseñaron para obtener información relevante sobre lo que se observara o de lo que se quiere indagar acerca de la práctica docente de las educadoras.

Las personas que fungen como investigadores cualitativos deberán tener la capacidad para destacar la comprensión de todo lo que existe para poder realizar una descripción en donde se le permitirá al lector comprender de qué se está hablando. Para lo cual Robert Stake (1999) afirma que “es esencial que la capacidad interpretativa del equipo de investigadores no pierda nunca el contacto con el desarrollo de los acontecimientos y con lo que se va revelando, en parte para reorientar las observaciones y proseguir con los temas que afloren” (pág.45).

Durante el trabajo de campo se menciona que el investigador no es intervencionista tratando de no llamar la atención durante este tiempo enfocándose en observar y de esta manera se puede denominar una observación naturalista, puesto que el investigador ponen en acción los conocimientos previos que trae consigo acerca del caso a estudiar, teniendo estos datos registrados el investigador procederá a vaciar la información a documentos más formarles para ir dando sentido a la investigación.

En relación a lo que es un estudio de caso, desde una mirada sencilla puede ser de diversos intereses ya sean en relación a la educación o a los servicios sociales en que se encuentran inmersas personas e instituciones. La manera en que se trabaja el estudio de caso en donde una persona o un grupo de personas se pueden prestar para llevarlo a cabo siempre y cuando esto sea innovador en cuanto al tema a investigar.

Stake (1999) menciona que “si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizás aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuente con actores dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio” (pág.17).

Este trabajo se articuló a una visión en la que se pueda desarrollar una interpretación fundamentada en la recogida de datos al analizar las entrevistas de los docentes dentro de la institución educativa, puesto que permitió obtener conclusiones que ayudaron a fundamentar la información obtenida.

El uso del método

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso instrumental desde Stake (1998), sobre este referente se establecieron los siguientes pasos: 1) contextualización del escenario, 2) definición de las dimensiones para constituir el caso, 3) definición del caso, 4) caracterización, muestreo y aplicación de los instrumentos, 5) contraste entre el dato obtenido y el caso, 6) reporte de hallazgos.

Resultados de investigación

1. Sobre la perspectiva de género en la identidad masculina

La incorporación del varón al ámbito de la educación preescolar rompe con una cultura dominante sobre la imagen social de la educadora, este *hábitus* es una construcción asociada con la maternidad y la protección a los infantes, estas visiones convergen, precipitan y reconstruyen una visión sobre el desarrollo infantil amalgamado en dos visiones que permiten percibir las prácticas de la minoría, su vulnerabilidad y resistencia o desde el dato recuperado en los casos analizados: -Los varones han incorporado a la cultura institucional una visión más inclusiva al romper con su incorporación en roles tradicionalmente femeninos como el de la educadora jardinera, bonita, dulce y romántica. Esta condición social cuestiona los principios naturalistas de Froebel (1889) que toma de referencia de Rousseau (1779) sobre la primera infancia, el cultivo del hombre en el acto de la educación, las características identitarias afianzadas por la ternura del “alma femenina”, el tacto amoroso necesario para el cuidado del jardín .

La masculinidad y sus manifestaciones contribuyen a la desmitificación que hace Harf, et. al. (2002) al arquetipo social educadora “jardinera”, en donde el delicado tacto maternal que amerita el cuidado de un jardín no solo puede proceder del sexo o el rol sino de la condición humana, la comprensión del otro (infante-educador), sus lazos y condiciones que les provee dignidad; este tipo de masculinidad en el contexto del preescolar incorpora prácticas antagónicas que pese a ser reprimidas por la cultura dominante (maternidad) en preescolar, se debaten entre una identidad maternal, asociada al sexo y al rol y una masculinidad que demuestra su capacidad de crianza pese a los estigmas.

Los casos aportan al estado de la cuestión al concebir el género como una herramienta de inteligibilidad para ampliar la perspectiva del rol sobre el estereotipo que liga al sexo (masculino o femenino) a las prácticas

educativas en preescolar y en proyectos escolares para la mejora de la convivencia que adquieran una perspectiva más allá de los roles sociales al contemplar enfoques multiculturales.

2. Sobre los procesos de masculinización

Las relaciones que se dan entre los hombres suele estar mediada por la competencia, demostración, confrontación de la masculinidad que puede darse en el deporte, en el ámbito escolar y en el cuerpo, en donde se compite por ver quien tiene el pene más grande, los genitales más vistosos, quien eyacula en mayor cantidad y sobre todo, la presunción ante los amigos con supuestas hazañas sexuales.

En el caso del nivel de preescolar la masculinidad se construye en una dimensión política, la competencia entre ser buen educador o no radica en la capacidad de ser reconocido y protegido por un grupo de educadoras, lo hombres no se transforman en líder por su audacia sino por el reconocimiento y protección del grupo, existe un sesgo en la constitución de lo político desde el debate adversarial, las condiciones materiales son insuficientes por lo que el género se constituye en un nivel político en el sentido de hacer mover desde una cualidad o historia del educador al grupo de educadoras.

En tanto, Figueroa y Liendro (1995) mencionan que la masculinidad es una cualidad que se obtiene y que se puede perder debido a las circunstancias y a la historia de cada individuo (Hardy y Jiménez, 2001). A diferencia del derecho conferido por ser varón como ser arriesgado, agresivo, dominante y exitoso mostrando prácticas y comportamientos de seducción e imposición en la cultura de las escuelas de educación preescolar, el educador es percibido como flojo y menos entregado que una mujer (educadora), se le compensa al quitarle el sustantivo y sustituyéndolo por el “profe” el “maestro”, no el educador; el estereotipo de masculinidad puede tener transformaciones gracias a diversos factores y elementos que intervienen en su desarrollo como persona y las necesidades genera la disyunción entre educador y educadora por lo que se perciben condiciones de exclusión.

Los procesos de masculinización se encuentran en un campo ideológico constituido por símbolos culturales asociados con la maternidad, la feminidad y la crianza, los rasgos asociados a lo masculino como la fortaleza, el liderazgo y la iniciativa son concebidos como situacionales, en la dinámica sociocultural del nivel de preescolar, en referencia a prácticas asociadas a la distribución se espera que los educadores muestren ejercicio de la fuerza, habilidad y técnica, las educadoras consignan estas actividades a los maestros de educación física, en el caso de SLP la mayoría de estos son varones, en cambio las actividades vinculadas al cuidado y la interacción con los niños exigen actitudes femeninas asociadas a la crianza.

La colectividad juega un papel de productor simbólico de valores que constituyen un tipo de masculinidad que se subordina a las prácticas y escenarios, se cuestiona que un varón pueda representar sindicalmente el sistema de preescolar con argumentos asociados al sexo, “un hombre no puede representar a las educadoras”; por su parte, en el plano oficial es desproporcionado la distribución de la población entre supervisores varones y supervisoras, así como en los directores (entre 4% a 5% de la población en el nivel

de preescolar), aspecto que corrobora un claro sistema cultural que resalta ciertos valores, actitudes y cualidades que constituyen prácticas del preescolar. El colectivo se constituye como un dispositivo que acumula (campo cultural) y canaliza en los escenarios un *habitus* que articula en instituye que produce y perpetua, e influye en el significado de ser y hacer docencia en el nivel de preescolar.

Conclusiones

Hablar de *género* es complejo, pues contiguo a su acepción tradicional en español convive su homónimo: la nueva categoría de *gender*. Esta nueva acepción ya circula en las Ciencias Sociales como el conjunto de creencias que, en una sociedad, se asumen sobre “lo propio” de los hombres y lo “propio” de las mujeres. Al comprender al género como una lógica cultural con consecuencias psíquicas se hace inteligible un motor para el proceso de mantenimiento y reproducción del orden social, se observa que la actual desigualdad socio-económica y política entre mujeres y hombres no es una conspiración patriarcal, sino que es resultado del proceso histórico que –a través del género– dan estructura y validan esas relaciones desiguales de manera absolutamente funcional en la sociedad. Desde hace años las feministas han venido subrayando la “configuración problemática” del género, pero el prejuicio hacia el feminismo ha impedido que se comprenda que el género no es un asunto de mujeres sino una compleja lógica cultural con resonancias psíquicas que concierne a todos los campos de la vida social, incluyendo al trabajo científico.

La evidencia muestra que la masculinidad en el nivel de preescolar se constituye en versiones situacionales: por un lado una masculinidad que exalta los roles masculinos y que en el plano de las interacciones entre educadores y educadoras delimitan las posibilidades de acción por parte de los varones, se espera que denoten fortaleza física y dominio disciplinario en el grupo por el hecho de ser varones; sin embargo existe una masculinidad que pone en riesgo el sistema de creencias de la población dominante, al mencionar que un hombre no puede representar a las educadoras, en razón de que su condición contraviene el arquetipo socialmente aceptado, etiquetas sociales consignan en el varón un conjunto de cualidades que son incompatibles a la vista del gremio con la imagen de la maestra jardinera (Crianza, rol sobre la maternidad y el cuidado).

El estigma social que caracteriza a las educadoras en general (la virtud, paciencia, virginalidad, creatividad y una feminidad hacia lo materno) posiciona a nivel social un gremio feminizado que resalta y legitima un sistema de creencias de forma transversal que atraviesa los valores, establece lo instituyente y códigos lingüísticos que median las interacciones sociales entre sus actores, las percepciones recuperadas en la población encuestada permitió construir categorías para entender como el sistema cultural de creencias y el acto del habla delimitan masculinidades situacionales que resaltan cualidades sobre los roles femeninos y masculinos.

El adjetivo situacional delimita un conjunto de valores culturales que sin bien, son vistos para el tipo de práctica que acompaña el discurso, el nivel de preescolar emplea una perspectiva sobre la masculinidad que permite la discriminación, el estigma y el estereotipo en la convivencia con una minoría que pertenece al nivel pero se percibe al interior del sistema de valores de la “maestra jardinera”, como un elemento añadido, extraño y desafiante para un núcleo cultural anquilosado, latente, que media con regularidad las interacciones entre sus actores.

Referencias

- Araya, U. (2001). La equidad de género en la educación. Revista la Ventana No 13. Documento digital.
- Arias, P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia).
- Berstein, B. (1993). Códigos elaborados y restringidos: 6. revisión y crítica. En: DÍAZ, Mario. La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá. p. 81-118
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura*. México: Paidós.
- Froebel, F. (1989). La educación del hombre, trad. Nuñez, Nueva York: Apleton.
- Gloria, C. (2016). La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje. Pp. 1-16.
- González, J. (2016). Estadísticas de género en educación básica: un estudio retrospectivo para el Distrito Federal, Jalisco y Michoacán. Revista Época, año 22. Pp. 133-156.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. España: Taurus Ediciones.
- Harf, R., et al. (2002). Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica. México: SEP.
- López, R. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial Revista Electrónica Sinéctica.
- Lamas, M. (2007). “Complejidad y claridad en torno al concepto género”, en *¿Adónde va la antropología mexicana?* Ángela Giglia, Carlos Garma y Ana Paula de Teresa (comps.). México: UAM-Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2007.
- Porras, Q. (2015). La implementación de habilidades para la vida en el adecuado abordaje de los conflictos en hombres: Una perspectiva desde las nuevas masculinidades Revista Electrónica Educare.
- Rousseau, J. (1979). Emilio, o la educación. Sepan cuántos, México: Porrúa
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Trejo, S. (2015). El enfoque de género en la educación. Revista Atenas, vol.4, num 32. Pp. 49-61