



LA FIGURA LABORAL DE LA ASISTENTE EDUCATIVA: ENTRAMADO DE TRANSICIONES IDENTITARIAS PROFESIONALES

Alicia Cabrera Olguín
Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV

Área temática: Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Profesiones y mercado laboral.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

La presente ponencia versa en dar a conocer los resultados preliminares de la investigación realizada en el transcurso del doctorado en investigaciones educativas bajo la tutoría de la Dra. María de Ibarrola. Dicho estudio, de corte cualitativo, se realizó en dos Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) con la finalidad de conocer y analizar las transiciones profesionales en la formación de las asistentes educativas que se capacitan para asumir una función sustancial en el cuidado externalizado de la primera infancia y enfrentan un mercado laboral heterogéneo y precario.

La preparación profesional que reciben las asistentes educativas en estos centros de capacitación se encuentra al margen de la escolarización establecida por el estado en un espacio sui generis que las certifica en forma oficial para su inserción laboral. Se trata de cursos de corta duración que en 650 horas deben abordar una cantidad importante de contenidos enfocados al desarrollo de competencias asistenciales, de cuidados y educativas frente a niños que tienen entre los 45 días de nacidos y los seis años.

Las asistentes educativas conforman su identidad profesional en un entramado conflictivo por la naturaleza de su función, los ideales que tienen respecto a las condiciones laborales y la realidad del mercado de trabajo. Para analizar las dinámicas identitarias que se movilizan en esta configuración se usó la teoría de las transiciones profesionales (Gagnon, Perez-Roux y Balleux, 2011, 2013, 2016). Las conclusiones recogen rasgos relevantes de identidades profesionales tensionadas.

Palabras clave: Asistentes educativas, cuidados externalizados, primera infancia, figura laboral, transiciones profesionales.

Introducción

El cuidado externalizado de la primera infancia se ha constituido en las últimas décadas como una creciente actividad derivada de los cambios en las configuraciones familiares, la precariedad de los empleos y la inserción cada vez mayor de las mujeres en el mercado laboral. Para atender esta situación el Estado mexicano ha propuesto políticas públicas encaminadas a aumentar la cobertura en los servicios de guarderías y estancias infantiles, así como la obligatoriedad de la educación preescolar.

Una de las principales características del cuidado externalizado de los niños es la necesaria transferencia del cuidado de unas mujeres a otras (Robledo, Martín-Crespo, Pedraz, Cabañas y Segond, 2017) durante un segmento temporal importante de la jornada cotidiana, que lo convierte en un servicio de proximidad y relacionalidad por los vínculos entre la persona cuidada (que es un niño pequeño) y el cuidador (Girardo, 2014).

Otra de las cualidades de la externalización de los cuidados refiere al contexto en el que dichas prácticas se realizan, porque valida socialmente las formas adecuadas del cuidado, justificadas en los saberes especializados (Santillán, s/f) que aportan las disciplinas científicas, las prácticas sociales (la familia como primera institución), las comunicaciones y la tecnología.

Sin embargo, la concepción de niño como sujeto de derechos es reciente; la noción moderna de infancia, en la que los niños son considerados como objeto de protección, de juegos y de aprendizaje, se concibe en el siglo XVI (Pedraza, 2007). Entre las disciplinas que han explicado a la primera infancia y las bases oportunas para su atención, se encuentra la pediatría, la puericultura, la psicología y la pedagogía (Colangelo, 2008; Coll, Palacios y Marchese, 1992; Chateau, 1959/1982; Carretero y Castorina, 2012).

Aunado a lo anterior, recientes investigaciones señalan que la adecuada intervención educativa en esta etapa de la vida permite una mejor inserción social a largo plazo porque se desarrollan en mayor proporción las capacidades físicas, intelectuales y emocionales (Del Río, 2013; Fujimoto, 2011; Ramírez, 2011). Por ende, cuidar a la primera infancia, debiera significar congruencia con los preceptos mencionados, pero la creciente demanda de este tipo de servicios se identifica porque es realizada por mujeres (que tienen necesidad de insertarse laboralmente en un empleo decente) que preparadas o no para ello, reciben una remuneración casi siempre precaria, con bajo reconocimiento social y en espacios laborales heterogéneos.

Diversos debates se ponen en juego a partir de las condiciones de los cuidados externalizados de la primera infancia, el primero de ellos alude a la responsabilidad frente a los niños ¿quién debe encargarse de los cuidados: el Estado o las familias? La bibliografía sugiere que el Estado participa en velar por el cumplimiento de dichos cuidados, pero la responsabilidad de los cuidados es de las familias de los niños.

Un segundo debate que se propone recae en los límites de la función asistencial y la función educativa de los cuidados de la primera infancia, la centralidad en una u otra función pone en peligro la formación integral del niño. Las cuestiones son ¿quién debe asistir en las necesidades básicas de los niños? ¿quién debe educar a los niños? El sistema educativo oficial reconoce la educación preescolar a partir de los tres

años y aplica su obligatoriedad, pero los primeros años de vida se dejan al subsistema de educación inicial, quedando poco claros los preceptos de lo que se debe hacer en pro del niño en estas edades.

El tercer debate, refiere a la escolaridad y capacitación requerida para el personal dedicado a la externalización de los cuidados de la primera infancia. Acorde a los datos del INEE (2006) es posible afirmar que se encuentra personal frente a grupo de preescolar con bachillerato y licenciatura, pero en Educación Inicial se encuentran titulares de grupos que tienen poca o nula escolaridad y en el mejor de los casos, tienen una capacitación en asistencia educativa, cabe enfatizar que pocas son las investigaciones que se abordan al respecto.

Derivado de este tercer debate, se analiza el perfil profesional requerido en los preescolares generales oficiales, debe por ley (Ley General del Servicio Profesional Docente), tener licenciatura en educación preescolar y disciplinas afines. Únicamente en los CENDI de SEP se encuentra como figura laboral subordinada a la asistente educativa, que requiere tener la certificación para poder ocupar el puesto.

La certificación de asistente educativa se obtiene al cursar 650 horas de formación en la especialidad de asistente educativa que imparten los CECATI, distribuida en tres cursos: Atención y cuidado de niños lactantes, maternos y preescolares en centros de atención infantil. Los requisitos de ingreso consisten en tener cumplidos 15 años y pagar los derechos del curso.

En los centros de atención infantil de los que se obtuvo información contratan a asistentes educativas o voluntarias, las cuales tienen que realizar funciones que rebasan su formación y las condiciones del contrato laboral. Esta situación viene acompañada con la precarización de las condiciones laborales que se sujeta a la inestabilidad, la informalidad y la falta de seguridad que viven estas mujeres que tienen la necesidad de obtener un empleo decente.

El énfasis central en la investigación fue analizar la construcción de la figura labora de las asistentes educativas en los CECATI. Es una figura laboral que se perfila para realizar funciones de asistencia y ayudantía a la educadora y a la puericultista, que es uno de los rasgos de la subordinación, otro refiere a las condiciones laborales del mercado heterogéneo y demandante y otro más que se identificó en el transcurso del trabajo de campo, refiere a la falta de claridad en la función, es decir, se prepara para ser asistente, pero con nociones de educadora.

La gran responsabilidad que implica atender a la primera infancia contra la casi inexistente literatura referente a las asistentes educativas y a los CECATI, los muy reducidos requisitos de ingreso a la especialidad y la cantidad de conocimientos que deben ser adquiridos en un lapso tan corto derivó en las preocupaciones abajo mencionadas, que sirvieron como ejes rectores para el trabajo de indagación:

1. Cómo se conceptualiza la importancia de la externalización de cuidados de la primera infancia.
2. Quiénes son las estudiantes que ingresan al CECATI y cómo se realiza el proceso de capacitación de asistente educativo considerando las condiciones de su ingreso.

3. Cómo se va adquiriendo la identidad profesional, considerando que se trata de una profesión subordinada. Derivadas de las preguntas de investigación se realizaron los objetivos para dar claridad a los alcances de la investigación y las líneas de acción a seguir.

Objetivo general

- Comprender la construcción de la figura laboral de asistente educativa con base en sus transiciones identitarias profesionales.

Objetivos particulares

- Identificar las características de la externalización de los cuidados de la primera infancia.
- Conocer el programa de formación de la especialidad de asistente educativa de los CECATI.
- Analizar las razones por las que las mujeres estudian asistencia educativa.
- Identificar las características y la importancia de la apropiación de una identidad profesional y su relación con el desempeño laboral.
- Comprender los procesos mediante los cuales van formando su identidad profesional usando como referente la teoría de las transiciones.

Los hallazgos reportados en esta ponencia refieren a la primera fase de trabajo empírico y su respectivo análisis (observación participante y entrevista semiestructurada). El trabajo completo de investigación incluye la transición al mercado laboral de las estudiantes entrevistadas.

El análisis consideró a la teoría de las transiciones profesionales (Balleux, 2011; Gagnon, Mazalon y Balleux y Pérez-Roux, 2012; Gagnon, 2013; Perez-Roux, 2012), lo que permitió ubicar en las asistentes educativas tres transiciones:

1. Las herramientas que les permitan transitar entre la identidad de ser mujer a ser asistente educativa, como figura laboral central en la externalización del cuidado de los niños.
2. El conocimiento popular que guía el cuidado de los niños al interior del hogar y el conocimiento competente que se exige a la figura laboral.
3. La motivación entre una formación académica casi nula e inconclusa a una formación profesional en el campo del cuidado, educación y atención infantil.

Desarrollo

Marco teórico y conceptual

Las asistentes educativas se constituyen identitariamente en un entramado conflictivo que emerge de un proceso de capacitación que se acompaña por las creencias, expectativas y saberes populares del

cuidado de los niños. Los elementos teóricos y científicos aprendidos en la capacitación les aporta las nociones para enfrentar el futuro ejercicio de su profesión, que como tal, carece de límites claros entre la función asistencial y la función educativa y socialmente se encuentra desvalorizada.

La identidad profesional de la asistente educativa se entreteteje entre el deber ser que la formación le exige en respuesta a las políticas públicas de atención a la primera infancia y la realidad vivida hasta ese momento. La identidad profesional no aparece de la noche a la mañana, es parte del proceso de formación profesional del individuo y su construcción se fortalece al “acceder a un empleo estable, trabajar un oficio que corresponda a las capacidades adquiridas, reconocerse como competente, beneficiarse de una carrera satisfactoria, adaptarse a los cambios de la empresa, afrontar los períodos de desempleo” (Dubar, 1993, p. 310), que representan etapas del proceso complejo de construcción de la identidad y que se convierten en categorías que avalan al individuo como un profesional (Dubar, 1993; Donnay y Charlier, 2006).

La construcción de la identidad profesional requiere de dinámicas y estrategias que se adquieren durante la formación, Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005) dicen que se trata de un proceso encaminado a lograr una imagen de sí, en tanto profesional. Una de las características fundamentales en este proceso es la asimilación de los saberes que fundamentan y dan sentido a su práctica profesional, una segunda característica importante es el reconocimiento de la comunidad en la que desempeña su práctica profesional.

Este proceso de construcción identitaria se compone de transiciones que no necesariamente son lineales y que aparecen en forma simultánea a las respuestas que el individuo debe dar en el espacio laboral. Dichas transiciones (Gagnon, Balleux, Perez-Roux, 2009, 2011, 2013) las vive el sujeto cuando adquiere nuevas competencias y formas de afrontar su quehacer profesional o cambia de una profesión a otra.

En la teoría de las transiciones profesionales, se establece que una identidad transita con mayor facilidad cuando: a) las herramientas de la pedagogía sistemática reemplazan progresivamente a la pedagogía popular y estructuran la reflexión profesional, y b) las nuevas concepciones de enseñanza son vividas y aplicadas en diferentes situaciones o acompañadas en sus procesos (Balleux et. al., 2009).

La transición profesional aparece como un tiempo marcado en el espacio abierto del cambio, se configura en forma individual y colectiva para dar paso a la reconstrucción de sus referentes y poder dar sentido a la acción (Balleux y Perez-Roux, 2013). Aunque los obstáculos, las impresiones de adversidad, la edad, los horarios, la conciliación trabajo, familia, estudios, crean tensiones, se observa una dinámica de transformación. La construcción identitaria se fortalece cuando existe una anticipación de referencias y de realidades de la nueva profesión, la buena voluntad de comprender y de asumir los nuevos roles, así como el acompañamiento y la proximidad en el nuevo oficio (Balleux et. al., 2009, pp. 20-21).

Marco metodológico

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa porque la obtención de los datos se basó en diversas fuentes empíricas, que requirió el uso de procedimientos adecuados (observación, cuestionarios y entrevistas) a las necesidades propias de la investigación (Corbin y Strauss, 2002).

La inscripción al curso (observación participante)

La primera entrada al campo se dio con la observación participante, que acorde a Jaccoud y Mayer (1997); Paillé y Muchielli (1996) consiste en participar realmente en la vida y actividades de los sujetos observados, según la categoría de edad, sexo o status... (p. 211); consistió en la inscripción al curso “Cuidado de niños preescolares en los Centros de Atención Infantil (CAI)” en un horario de 8:00 a 12:00 horas, durante 10 sesiones. La finalidad de esta fase de trabajo fue conocer los principales rasgos de la formación, por ejemplo: quién impartía la capacitación, quiénes eran las alumnas, cómo se organizaba la capacitación, qué papel tenían de las prácticas en la formación, qué espacios laborales se ofertaban a las estudiantes y cómo eran los procesos de formación al interior del aula.

El curso dio inicio en el mes de abril de 2015, con un total de 34 estudiantes, de las cuales 8 fueron de nuevo ingreso y las 26 alumnas restantes ya tenían realizado uno o dos cursos. Se realizó el registro y transcripción de cada una de las sesiones a las que asistió, además de la obtención del material teórico y práctico de la formación.

Algunos datos relevantes obtenidos: las edades de las participantes fluctuaban entre los 15 y 46 años, el estatus social era medio bajo, con pocos recursos para poder comprar los materiales o pagar el curso. Hacían con mucho entusiasmo las actividades requeridas, aunque varias se tenían que retirar en cuanto terminaba el curso para recoger a sus hijos, algunas de ellas se retiraban al trabajo. Lo que era una urgencia, acorde a las interacciones verbales, la necesidad de aportar al gasto familiar.

Con respecto a la docente del curso -con base en la experiencia y formación docente de la investigadora- se apreció que tuvo dominio conceptual y disciplinar del programa de formación, además del manejo de la didáctica en cada una de las sesiones trabajadas. La centralidad de la formación era que las integrantes practicasen la conducción de clases, dinámicas, juegos y actividades manuales con sus pares para poder realizarlo en forma posterior con los niños. Se les reiteraba la necesidad del manejo de protocolos para la formación de hábitos en los niños, así como el énfasis en una imagen de pulcritud propia de la asistente educativa.

En su conjunto, lo que se apreció fue orden y dinamismo en la capacitación de la especialidad, en cuanto a las alumnas se observó participación y compromiso.

La especialidad de asistente educativa era la que mayor demanda tenía en ese CECATI, razón por la que se ofertaban siempre tres grupos en horarios distintos: de 8:00 a 12:00, de 11:00 a 15 y de 13:00 a 18:00.

El recorrido por los grupos (la entrevista semidirigida)

En forma posterior, se realizó la presentación formal con el director del CECATI, a quien se le solicitó la entrada para poder realizar la entrevista a profundidad a algunas alumnas del plantel, sin embargo, argumentó que por el tiempo corto de capacitación, se podría hacer una entrevista semidirigida a la totalidad de estudiantes que se encontraban cursando la especialidad en ese momento.

Se obtuvieron 49 entrevistas, el instrumento aplicado emitió datos demográficos, socioeconómicos y vocacionales. Los datos demográficos fueron: sexo (aunque todas son mujeres), edad, estado civil, lugar de residencia y cantidad de hijos. Los datos socioeconómicos obtenidos fueron tipo de vivienda, personas con las que vive, último grado de estudios y situación laboral. El objetivo de esta información tiene que ver con el contexto de las alumnas y las motivaciones que de esas condiciones pudiera derivar en la asistencia educativa como empleo decente.

La segunda sección referida a la experiencia laboral se constituyó para averiguar si trabajaban en forma remunerada, cuál había sido su último empleo remunerado y el relato de las actividades de un día específico. La tercera sección, contenía 8 preguntas abiertas para conocer las razones por las cuales estudian para asistente educativa, por qué el CECATI, la posibilidad de continuar los estudios una vez concluida la especialidad y la proyección de su posible espacio laboral al concluir.

El uso de la entrevista estructurada permitió obtener resultados importantes para la identificación y el análisis de las transiciones profesionales de las estudiantes, sin embargo, se reflejaron límites para los que se había programado la entrevista en profundidad con una muestra de las alumnas y de egresadas. Se realizaron las gestiones correspondientes en el mismo CECATI, pero llegó el sismo del 19-09-17 y el plantel sufrió daños que no le permitieron normalizar sus actividades en forma progresiva.

¿Quiénes son, qué saben, que deberían saber, qué esperan y cuál es su identidad profesional? La entrevista en profundidad

En tanto se esperaba la normalización de las actividades del CECATI 162 para poder realizar la acordada entrevista en profundidad, se ocupó el tiempo para pilotear el instrumento con seis asistentes educativas en función (sólo una de ellas tenía la especialidad y no era egresada de CECATI, las restantes con diversas formaciones) en una guardería subrogada del IMSS ubicada en el Municipio de Chalco.

La reparación de la infraestructura del CECATI 162 fue lenta, los cursos se siguieron impartiendo en forma intermitente en instalaciones prestadas y con modificaciones de horarios, por lo que, para no importunar la ya difícil normalidad de la actividad del mencionado CECATI se tomó la decisión de buscar otro CECATI que impartiera la especialidad.

Cabe mencionar que esta toma de decisiones siempre se realizó con el acompañamiento de la asesora de tesis. La entrevista -tras las gestiones realizadas en el CECATI 135- se realizó a seis estudiantes de reciente ingreso y su seguimiento a la conclusión de la especialidad en Cuautitlán Izcalli. Otro grupo de entrevistadas fueron 4 asistentes educativas egresadas de CECATI, así como las interacciones verbales con la docente del grupo.

Los resultados en extenso de esta fase se encuentran en la tesis de grado y no serán ahondados con profundidad en esta ponencia.

Conclusiones

Hallazgos del estudio

La *primera de las transiciones* se ubica desde la decisión de su inscripción e ingreso al CECATI para prepararse en aquello que socialmente se supone que por su género debe conocer y dominar: “el cuidado de los niños” a convertirse en asistente educativa como figura laboral en la externalización del cuidado de los niños.

No es posible hablar de una transición identitaria sin que existan rasgos de las otras transiciones que en ella convergen, por ello la *segunda transición* incide en la búsqueda de los cambios que existen en la persona a partir del cruce o “choque” de los conocimientos especializados y científicos del cuidado de la primera infancia y los saberes populares del cuidado.

El análisis realizado permitió indagar las formas de enfrentar los roles jugados en su vida cotidiana como mujeres. Se encontró que la multiplicidad de actividades que realizan suma nuevas actividades, compromisos y retos, que les significa el aporte documental acerca de los contenidos de la formación, lo que culturalmente “debería ser fácil”, pero que origina conflictos en sus saberes y creencias del cuidado de los niños.

La idea tan arraigada socialmente “*Que era fácil hacerlo*” ha cambiado, se presenta la segunda transición puesto que identifican conocimientos y diferencian los saberes populares, ahora conocen las teorías del desarrollo de los niños y las etapas por las que transitan como datos de los más relevantes de su formación hasta el momento.

En forma central, *encontrar un empleo* significa una necesidad imperante, pues únicamente tres estudiantes no consideran la búsqueda de un empleo como asistente educativo, la mayoría asegura que trabajará ejerciendo en *forma estable* la especialidad en algún centro de desarrollo infantil (*inserción profesional*).

Entre las razones para ser asistentes educativos predomina el gusto por el cuidado de los niños, que se puede traducir como un mandato social subliminal y expreso, así como la entrada al mercado laboral con una certificación otorgada por una institución oficial. Este reconocimiento avala su hacer y su identidad como docente. La mayoría se identifica como *maestra o miss*.

Finalmente, la relevancia científica y social del presente estudio radica en el conocimiento que aporta, socialmente se ha tenido la idea de que el cuidado de los niños es una extensión de las funciones que se realizan en el espacio doméstico, sin embargo, la realidad y los cambios sociales demuestran que se requiere más.

La profesionalización que requieren las asistentes educativas que realizan esta actividad tiene que ir acompañada de mejores condiciones laborales, el compromiso de tener bajo su responsabilidad a la sociedad que en algún momento será adulta, debe corresponder en igual forma a las condiciones en las que labora y realiza la actividad.

La investigación demuestra que la identidad profesional se traduce en mejor desempeño laboral, no es suficiente la vocación, sobre todo, porque se está hablando de mujeres que necesitan trabajar para poder aportar en el gasto familiar y poder compatibilizar las tareas del hogar y del empleo.

Existen muchos asuntos pendientes en las políticas públicas y no se trata únicamente de ofertar espacios de atención a la primera infancia, sino de ofrecer calidad, congruencia y coherencia.

Referencias

- Balleux, A. y Gagnon, C. (2011). *L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement*. Chapitre 9. En *Profession enseignante*. 153-166.
- Balleux, A. [Chercher principal] (2009). *Les transitions entre le métier et l'enseignement des nouveaux de formation professionnelle au Québec: un passage à comprendre et à accompagner. Rapport de recherche. Fonds de recherche Société et culture Québec*
- Balleux, A. y Perez-Roux, T. (2013). *Transitions professionnelles. Rechercheet formation* [Enligne]. 74|2013, misenligne 28 avril 2014, consulté le 21 juillet 2014, URL: <http://rechercheformation.revues.org/2150>.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). *Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España* Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(45). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Carrasco, Cristina (2011). *La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes*. Revista de Economía Crítica, no. II, primer semestre.
- De Ibarrola, María (2009). *Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo en México. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa?* En De Alba, Alicia y Glazman, Raquel (2009) *¿Qué dice la investigación educativa?* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 315-369.
- De Ibarrola, María, Silva Ruíz, Gilberto y Castelán Cedillo, Adrián (1997). *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Del Río, Norma (2013). *La primera infancia en el sistema educativo latinoamericano*. Anales de la Universidad Metropolitana. Vol. 14, No. 1, 2017: 69-90
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. (Nouvelle édition revue et augmentée). Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1993). *Formation post scolaire et identités sociales et professionnelles, en France*. La formation professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle.
- Dubar, C. (1992). *Formes identitaires et socialisation professionnelle*. In *Revue française de sociologie*, 1992, 33-4. Organisations, firmes et réseaux. pp. 505-529. http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622
- Fujimoto, Gaby. (2011). *El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa?* En la primera infancia (0-6 años) y su futuro. Palacios, Jesús y Castañeda, Elsa, Coord. Santillana, OEI.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Girardo, Cristina (2014). *Otras economías otros empleos*. Proyecto SEDU/DIE-CINVESTAV. INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Mayer, Robert (2017). Mesa I. *La atención y la educación de la primera infancia (0-5 años de edad)* en Foro "Educación para un desarrollo sostenible: la reforma necesaria". 23 de agosto. Patio Central de Xicotécatl.

Perez-Roux, Thérèse et Salane, Fanny, « Identités professionnelles en crise(s) ? », *Recherche et formation* [En ligne], 74 | 2013, mis en ligne le 28 avril 2014, consulté le 16 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2113>

Secretaría de Gobernación (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente* Diario Oficial de la Federación: 11/09/2013

Secretaría de Educación Pública (2002). *¿Qué es un Centro de Desarrollo Infantil?* CENDI. Dirección de Educación Inicial, SEP, México.

SITEAL (2013). *En la encrucijada. Mujeres adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*. OEI, SITEAL, UNESCO.

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (p. 341). Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, C. (1996). *Identidad y reconocimiento*.