

TRANSFORMACIONES DEL MODELO CULTURAL DE LAS EDUCADORAS DE PREESCOLAR

MERCEDES PALENCIA VILLA

Resumen:

En el presente artículo analizo dos generaciones de educadoras, con la finalidad de comparar la manera en que la identidad profesional se ha ido transformando al paso del tiempo; se recupera la narración en torno a la metáfora denominada madre-jardinera, debido a que alrededor de ésta se entretejió un modelo vinculado estrechamente con el origen de la profesión de las educadoras, la cual se ha estructurado a través de la relación mujer-madre-educadora. Desde esta lógica, las rupturas discursivas de dicha relación nos permiten encontrar las contradicciones y resistencias hacia un modelo estereotipado de la profesión referida. Las nuevas generaciones se enfrentan a una identidad compleja, en virtud de que al paso del tiempo ha dejado de ser coherente el modelo cultural primigenio, ya que la construcción de la identidad ha dejado de ser una responsabilidad social, para convertirse en un proceso individual.

Abstract:

In this article I analyze two generations of female teachers in order to compare the way professional identity has transformed over time. The narration revolves around the metaphor called the mother-gardener, the basis of a model closely related to the origin of the female teaching profession—which is structured around the woman-mother-teacher relation. According to this logic, the discursive ruptures of the relation allow us to discover the contradictions and resistance to a stereotyped model of the female teaching profession. New generations face a complex identity since the original cultural model has lost its coherence over time. The construction of identity is no longer a social responsibility, but has become an individual process.

Palabras clave: profesoras, identidad profesional, factores culturales, análisis del discurso, México.

Keywords: female teachers, professional identity, cultural factors, analysis of discourse, Mexico.

Mercedes Palencia Villa es Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa, de la Universidad de Guadalajara, Hidalgo núm. 935, Zona Centro, CP 44100, Guadalajara, Jalisco, CE: barcelona.mercedes@gmail.com

Presentación

En el presente texto analizaré los discursos de las educadoras en torno a su profesión, con la finalidad de comprender los significados que se desprenden de las metáforas que generaron la identidad profesional y dar cuenta de las transformaciones que se detectan en las nuevas generaciones de educadoras.

El análisis de los discursos institucionales que dieron origen a la carrera de las educadoras me condujo a identificar una tríada inseparable entre naturaleza-mujer-madre.¹ Cabe señalar que las metáforas forjadas sobre dicha relación presentan significados compartidos en la cultura general respecto de la identidad femenina pero, además, el modelo cultural (Widdershoven, 1993)² de las educadoras tiene su propia especificidad que legitima el hecho de que ésta sea una profesión destinada a las mujeres.³ Los discursos institucionales conforman marcos normativos de acción que van más allá de la propia entidad que los genera; comprender la relación que existe entre la cultura general y su recreación, en espacios específicos de acción, me permitió entender que la identidad es algo dinámico, que se encuentra inmersa en un proceso permanente de reconstrucción. Es decir, en la recreación de la identidad profesional hay una circulación de significados elaborados y reelaborados en otros espacios de interacción social que repercuten, necesariamente, en la propia definición de la práctica profesional.

De este modo, la transmisión de los modelos culturales a las generaciones actuales se concretiza principalmente en metáforas, las que se construyen a partir de estos significados compartidos. Dicha perspectiva se apoya en la localización, dentro de los discursos de las educadoras entrevistadas, de elementos que rompen con la relación esencialista entre mujer y madre. La conciencia discursiva y práctica son ejes de análisis que permiten identificar dichas rupturas. Es decir, la conciencia discursiva es la capacidad de los actores de expresar verbalmente las condiciones sociales, en especial las de su propia acción; por el contrario, la conciencia práctica consiste en lo que los actores saben, pero que no pueden expresar discursivamente.

Estas herramientas analíticas me permiten suponer que las propiedades estructurales no están “dadas” de una vez y para siempre, pues son producidas y reproducidas por la acción humana. Por ello resulta importante partir del supuesto en el cual los actores hacen un registro reflexivo de su

obrar y lo relacionan con el modo en que aplican reglas y recursos en la constitución de su interacción. (Giddens, 1995:307).

En un primer momento presentaré algunos estudios previos en torno a la formación de la institución de preescolar y la conformación de un campo eminentemente femenino. Parto de la premisa relacionada con la metáfora de la madre-jardinera, que se encuentra vinculada con la identidad profesional, y establezco las diferencias generacionales que encontré. Finalmente, a lo largo del documento analizo las entrevistas realizadas, con el objetivo de evidenciar que la identidad ha dejado de ser un dato para convertirse en un problema, como señala Marcela Gleizer (1997:17): “la identidad ha dejado de ser una responsabilidad social para pasar a ser una responsabilidad individual, donde las exigencias externas parecen sobrepasar las capacidades individuales para hacerles frente”. Tal es el caso de la maternidad, que ha dejado de ser coherente y articulada alrededor de una asociación de virtud, núcleo del hogar y responsable de la crianza de los hijos. Las contradicciones detectadas en la aplicación de las entrevistas reflejarán dicho proceso.

Estudios previos sobre esta temática

Ana María Fernández (1994) analiza cómo las profesiones se despliegan en un código público y un saber técnico-racionalizado, mientras que el mundo doméstico, privado, organiza el conocimiento de una manera distinta, a partir de un saber empírico, producto de la experiencia; por lo cual se trata de un saber espontáneo tradicional, surgido de costumbres y hábitos heredados. En este sentido, el nivel de preescolar se convierte en la continuación del hogar por medio de la maternidad simbólica⁴ que representan las primeras educadoras, y la relación madre-infantes se constituye, con el tiempo, en la metáfora de la madre-jardinera. La feminización del campo profesional se evidencia cuando los hombres que trabajan en este nivel educativo son considerados como “anormales”, ya que su participación se da por excepción, pues están ahí “casualmente”. Debido a ello, había una dificultad manifiesta en convertirse en profesor de jardín de niños, sin defraudar el emblema de la masculinidad.⁵

En esta línea, desarrollé una investigación en torno a los hombres que trabajan como educadores, y encontré que a pesar de ser minoría, logran alcanzar puestos directivos en mayor proporción que las mujeres; esto se debe a que los estereotipos de género sobre las profesiones conduce a las

autoridades a designarlos en puestos estratégicos vinculados con el ejercicio del poder (Palencia, 2000). Cuando realicé dicha investigación, obtuve información en el sentido de que los educadores fueron asignados a estas plazas por falta de maestras de preescolar, pero esta situación ha cambiado, pues actualmente algunos jóvenes deciden estudiar la carrera de educadores en el sistema semi-escolarizado.

Un estudio clásico sobre la temática anterior es el efectuado por Chistine Williams (1995), quien realizó una investigación similar en Estados Unidos en tres carreras femeninas: bibliotecarios, enfermeros y educadores, llegando a la conclusión de que el techo de cristal⁶ se convierte en escalera de cristal, cuando los hombres ingresan a carreras femeninas. Williams muestra cómo los hombres que realizan trabajos femeninos se apropian creativamente de determinadas tareas que dentro de espacios destinados a mujeres pueden considerarse más masculinas y, de esta manera, legitiman su presencia. De tal modo, señala que el género en los centros de trabajo actúa y que los sujetos no son pasivos. Los hombres en carreras femeninas reciben mayores consideraciones, se les pide que realicen ciertas especialidades, identificadas como masculinas, y tienen facilidad para llegar a puestos directivos. Las condiciones institucionales estructuradas en un marco cultural sexista, conducen a la promoción de los hombres en campos femeninos, quienes a pesar de ser minoría logran mejores puestos que las mujeres.

La teoría del capital humano explica la segregación ocupacional, en tanto que las mujeres eligen racionalmente su destino y son responsables del capital humano que invierten en el desarrollo profesional (Walby, 1988). A pesar de ello, esta perspectiva no toma en cuenta las condiciones estructurales de la división sexual del trabajo. En los años setenta, los estudios se centraron sobre todo en la explicación de los motivos personales de las mujeres para elegir carreras que pudieran ser compatibles con su vida familiar. De este modo, se discutió que las oportunidades para los sexos son diferentes y que la elección de una carrera tiene influencias estructurales que llevan a ser seleccionadas según las circunstancias y las condiciones de género.

Estos primeros trabajos sobre segregación laboral estuvieron fuertemente influidos por el análisis marxista, que la explica con base en las relaciones entre capital y trabajo; dentro de esta perspectiva se enfatiza la interacción entre el capitalismo y el patriarcado y sus repercusiones en

la organización del trabajo. El capitalismo tiende a diferenciar a sus empleados conforme al género, para justificar los bajos salarios otorgados a las mujeres. Las teorías feministas marxistas fueron las primeras que dejaron de caracterizar el trabajo como atributo sexual masculino y reivindicaron el trabajo doméstico de las mujeres al reconocerlo como necesario en la reproducción social. Al evidenciar la situación doméstica en su categoría social, se inició un debate en torno al “trabajo invisible” y no remunerado por la sociedad; el que contribuye, sin duda, al resto de la economía con su aportación de servicio gratuito del que depende la población trabajadora. Esta discusión permitió comprender algunas de las razones por las que las mujeres han preferido ocupaciones que requieren turnos de medio tiempo.

A pesar de sus aportaciones, los trabajos de corte marxista no se escapan de caer en una interpretación sexista porque, como señala Negrey (1993), el no-trabajo es ejecutado durante el tiempo en que el individuo está lejos de su trabajo asalariado y el doméstico no se reconoce como tal; así que, según esta autora, el género está presente en el trabajo de medio turno ya que existen varias formas de trabajo de medio tiempo, las que responden a diferentes maneras de segregación laboral conforme al género.

Un estudio que da cuenta del papel que juega el género en la institución de preescolar es la tesis doctoral de Aurora Elizondo (1993), titulada *Maternaje en educación preescolar: un modelo de mujer*. Con las herramientas de análisis que ofrece el psicoanálisis, la autora estudia los elementos simbólicos de los discursos que conformaron la institución, con el objeto de reconocer los significantes que imperan en torno al “modo de ser” del docente de preescolar. Las fuentes discursivas en las que se basa son tres: primero, las normatividades y las reglas de funcionamiento de la institución; después los documentos que dan cuenta del proceso de consolidación de ésta; y finalmente, la información obtenida de la aplicación de entrevistas abiertas. Asimismo, establece una analogía entre los discursos institucionales y el mito de la Virgen María; lo anterior debido a que, según la autora, este mito presenta una red de significaciones fundamentales en la cultura occidental.

La metáfora madre-jardinera

Mi primer acercamiento a la metáfora madre-jardinera fue a través de las entrevistas, lo que me obligó a investigar su construcción histórica.⁷ Uti-

lizar la denominación de jardinera, en lugar de educadora, y de plantas, en lugar de niños, nos introduce en el ámbito metafórico, y al respecto debemos recordar que las palabras funcionan como receptáculos de las ideas y que las metáforas son parte integrante de un modelo cultural en términos que la mayoría de nosotros pensamos y actuamos (Lakoff y Jonson, 1995). Es decir, la metáfora consiste en una manera de concebir una cosa en términos de otra, y su función es comprenderlo de esta manera. Es por ello que llamar a las educadoras jardineras, las conduce a identificarse con el cultivo de los niños y, además, a responsabilizarse del crecimiento de los infantes, de manera similar a la concepción tradicional de ser madres.

Las consideraciones anteriores fueron reafirmadas cuando entrevisté a Gabriela, quien manejó el concepto de “madre-jardinera”, pues ella trabaja como educadora desde hace 27 años y al preguntarle acerca del modelo de educadora que se fomentaba en la época en que ingresó a la carrera, me respondió categóricamente que se trataba del ya referido, y cuando le pregunté sobre su significado me respondió:

Es una especie de mamá que tenía muchos hijos, que tenía que educarlos y cuidarlos con la misma delicadeza con que cuidas a las flores. En ese tiempo se le daba mucha atención a los hábitos, más que a los conocimientos y las actividades se centraban en los hábitos. La educación tenía mucha disciplina, cosa que se ha perdido demasiado... los programas cambiaron, pero en ese momento éramos madres-jardineras.

Por otra parte, Adriana, educadora de 25 años de edad, soltera y con tres años de servicio, me comentó que durante sus años de estudio el ideal de una educadora residía en lo siguiente:

Pues, ser una maestra, pero como guía, que es emprendedora; les llaman jardineras o sea que siembran la flor, siembran el granito, para que dé la flor. También es la mujer que respeta, es honesta pues debe querer a los niños, ser mamá, ser psicóloga, ser doctora, ser de todo. Cuando está uno con los niños debes demostrar que eres importante, ¿no? Qué tienes ahí, como quién dice... la base de toda su vida, lo que hagas bien o mal puede repercutir en los niños.

Adriana, a diferencia de Gabriela, concibe la metáfora como un legado de anteriores generaciones y esto se evidencia cuando señala *les llaman*, de manera impersonal. Por su parte, Gabriela identifica esta metáfora como resultado de una imagen que se imponía institucionalmente. Cuando ella afirma “éramos madres-jardineras”, habla de una metáfora que las caracterizaba a todas y deja de ser impersonal, para ubicarla en una época. Esta metáfora cobra sentido, en generaciones anteriores a Gabriela, como es el caso de Patricia, de 65 años de edad y 40 de servicio, la cual me manifestó:

Tenemos mucha responsabilidad porque podemos mal formar al niño; a nosotras nos van a entregar una hojita en blanco, quizás ya escrita o mal escrita, o como quiera. O una plantita, medio chueca, medio derecha, tenemos que ayudar a la familia a enderezar esa plantita, porque los primeros años de 4 a 5 años de edad, son importantísimos en la vida de los niños; somos como sus segundas madres.

En este sentido, la metáfora de madre-jardinera tiene relación con otras, y a partir de sus ideas la educación y la agricultura tendrían aspectos en común, lo que posibilitaría la formación de un concepto que abarcaría los significados compartidos en la historia de la Pedagogía. Bajo esta óptica, los niños serían considerados como flores que requieren mayores cuidados, para comprender que éstos son vulnerables en la tierna etapa en que se encuentran. Esta vulnerabilidad sólo puede ser protegida y lograr un crecimiento sano, si los niños tienen a su lado una buena jardinera. Se refuerza la idea de que las educadoras son las responsables de la educación de los infantes; sin embargo, también se considera la posibilidad de que los niños no siempre se muestren “tan puros”, pues cabe la posibilidad de que algunos se asemejen a “una hoja mal escrita” o a “una plantita chueca”. Esto desmitifica la pureza de la infancia, porque reconoce la diversidad de los niños.

La experiencia acumulada por Patricia, le ha permitido observar diferentes contextos educativos, en donde los niños se enfrentan desde muy pequeños a situaciones difíciles; ya que su “pureza” original puede haberse dañado por problemas familiares y, en esos casos, el jardín de niños se convierte en un refugio, ante un contexto adverso. Esta similitud entre la educadora y la madre ha conducido a Patricia a opinar que esta carrera

atañe exclusivamente a las mujeres, tal como lo confirman los siguientes testimonios:

Patricia (65 años, 40 de servicio, 4 hijos)

¿Usted cree que esta profesión puede realizarla un hombre?

No, le quitaría para mí gusto, la sensibilidad de una madre, para empezar [...] las madres no permitirían que un hombre toque a sus hijos pequeños; los hombres tienen otro sentimiento, no tienen ese instinto maternal que tenemos las mujeres.

A su vez, Rocío (25 años, 5 de servicio), avala parcialmente lo anterior al señalar:

[...] no me imagino a un hombre, aunque podrá ser cariñoso [...] y he observado que se desesperan con los niños; no están acostumbrados a tratarlos, aunque podrían aprender a hacerlo.

Patricia concibe la maternidad inherente a las mujeres y la carrera de las educadoras como destinada a ellas, mientras que Rocío considera que los hombres también pueden aprender a tratar a niños pequeños, pero en ambos testimonios no cambia el concepto sobre la relación educadora-maternidad en los mencionados discursos. A pesar de que “la imagen materna” en la práctica de esta profesión surge del modelo cultural de familia, esta asignación es resultado de la división de espacios entre hombres y mujeres. Esto le permite a Rocío desplazar su discurso hacia nuevas alternativas, en las cuales la imagen del padre se transforma y trasciende a la esfera pública.

La generación de los setenta

Las educadoras que pertenecieron a la década de los setenta enfatizan las diferencias sexuales entre hombres y mujeres; consecuentemente conciben esta profesión como eminentemente femenina, porque las cualidades maternales se consideran como innatas para ejercerla. Esta idealización de la feminidad conduce a identificar esta carrera como propicia para encontrar un marido, y dicha coherencia ideológica las lleva a creer que esta profesión estaba de “moda”, en los años setenta. Como lo señalan en los siguientes discursos:

Alicia (50 años)

Las educadoras se distinguían de las normalistas en que eran clasemedieras; todas de familias muy unidas, no había hijas de divorciados o hijas de madre soltera... no, no, para nada... Ninguna de trato popular no... yo recuerdo que a pesar de estar en la misma Normal de Primarias, las compañeras no se casaron con maestros, como sucede en la Normal de Primarias. Ellas tenían... novios de otras carreras; nadie se casó con un maestro, se casaron con licenciados o con hombres de negocios; en fin, se distinguían de alguna manera.

Elena (54 años)

[Al preguntarle: ¿qué cualidades debía tener una educadora cuando ingresaste a la Normal de Educadoras? comenta:]

Cuando yo ingresé a la carrera, una cualidad importante era ser bonita [se ríe...] tenían fama de ser muy bonitas, muy arregladas, tener cualidades artísticas, tocaban instrumentos. El prototipo era la maestra de los cuentos... con su delantal muy limpio. Era una carrera de niñas bien... que tenían acceso económico, para invertir en los trabajos de los niños, para que fueran muy bonitos.

Socorro (53 años)

[Esta misma idea de estatus se aprecia en el relato siguiente:]

Curiosamente en esa época, era como un estatus la carrera; había chicas, pues digamos... bien, estaba de "moda" y se veía muy bien en una mujer, pues te podía servir para cuando te casaras [...] a las educadoras del Galicia les pusieron "las niñas bonitas de Guadalajara", nada más competían con ellas las Mercedarias, que estudiaban decoración; eran las carreras de moda.

[¿Por qué estudiaste la carrera?]

Bueno, yo tenía todas las opciones del mundo para estudiar cualquier carrera, y como era "macheterita", mi papá quería que estudiara lo que quisiera, pero quería que estudiara la prepa y que después decidiera la carrera. Mi papá, no te creas... que estaba convencido... me decía que eran "nanas con título", él como que esperaba que estudiara algo más como mis tías, una era química y la otra gerente de una fábrica.

Los testimonios anteriores son reveladores, ya que nos permiten saber que ser educadora era la profesión que estaba de moda, como lo señala textualmente Socorro. Actualmente no es una carrera de "moda", pues las

expectativas de las mujeres son muy diferentes, mientras que durante la década de los setenta para la mayoría de las mujeres resultaba muy cómodo especializarse en una tarea reservada por tradición a las mujeres, ya que su destino era el matrimonio. Sin embargo, llama la atención que el padre de Socorro las considerara “nanas con título”, lo que nos hace pensar que en esta apreciación la educadora estaba lejos de desarrollar el intelecto. Este escaso reconocimiento académico tenía que ser compensado con otros “valores”, que permitiesen a estas mujeres defenderse de las apreciaciones despectivas y luchar por diferenciarse de otras carreras similares; es decir, si las normalistas se acercaban a un modelo cultural con mayor reconocimiento social, ellas eran diferentes en “clase”, en estatus y en aspiraciones femeninas.

Socorro describe el tipo de chicas que ingresaban a la Normal: “niñas bonitas de Guadalajara” y esta catalogación le permitía “competir” con otras chicas que incursionaban en el campo de la decoración. ¿Por qué competían? Es evidente que la carrera les proporcionaba atributos socialmente establecidos para ser buenas madres y además eran “bonitas”, con habilidades artísticas. Cubrían todos los requisitos para ser un modelo de mujer idóneo para casarse pronto.

Mientras Socorro identifica de “moda” esta profesión de “niñas bonitas”, en la época de los setenta, Beatriz considera que actualmente se puede identificar una educadora “actualizada” y tradicional, a través del énfasis que le atribuye a la belleza.

Beatriz (53 años)

[Cuando le pregunté, ¿cómo distinguiría a una educadora tradicional de una actualizada?, ella afirmó:]

Considero que una educadora tradicional busca tener buena imagen, que todo esté muy bonito, no importa cómo. Es muy importante para ella que los padres la admiren por el trabajo de los niños, y no le importa hacerlos ella misma, sin que intervengan los niños. Por el contrario, una educadora actualizada, es la que propicia la inquietud en los niños por aprender, sin forzarlos y que hagan las cosas por ellos mismos, aunque a los padres no se les presenten trabajos bonitos.

Beatriz va más allá, al darse cuenta de que el énfasis de las educadoras anteriores por demostrar su feminidad tenía como resultado una mayor

dependencia de los infantes. Al hacerlo, rompe con un fantasma de la maternidad, que hace que las mujeres vean en sus hijos simbólicos una continuación de ellas, y confiere una mayor importancia a la separación del “otro”, respetando su proceso. Aquí, tanto lo moderno como lo tradicional conservan su ubicación relativa, y se convierten en puntos de partida para identificar elementos transformadores.

Generaciones actuales

Adriana (25 años, 5 años de servicio)

[Adriana es una joven educadora soltera, que estudió en una escuela particular y se ha desarrollado profesionalmente en jardines de niños también particulares. Al preguntarle, ¿qué crees que te inclinó a estudiar esta carrera? Respondió:]
Pues no sé... empiezas desde niña a jugar a ser maestra y tienes alguna inclinación por tu condición de mujer... cuando tuve que decidir me inclinaba por diseño, siempre me ha gustado pintar, crear... y hacer mucho material... Sin embargo, sentí un poco fría la carrera, pero tienes contacto con los materiales pero con los niños no... Los niños me llamaban la atención porque son muy creativos y yo me inclino mucho en la creatividad, relaciono la educación con mucho material de colores.

Para esta joven fue significativa la imagen del jardín de niños como un lugar en donde hay muchos colores, y los niños manifiestan su creatividad libremente. Tal imagen no es ajena a nuestra representación de un jardín de niños, pero no permaneció en ella por mucho tiempo, ya que la contrasta con su experiencia y manifiesta que en ocasiones tenía poca paciencia con los niños.

Al advertir una ruptura entre el discurso normativo y el realista, esto me condujo a cuestionarla sobre la posibilidad de cambiar de profesión y contestó lo siguiente:

Sí, ahora sigo con la inquietud de estudiar diseño o artes plásticas. Me gustaría cambiar de carrera; es que se me ha hecho muy pesada y ya supe qué es ser educadora... se requiere demasiada paciencia que no tengo con los niños, a mí me gustaría centrarme más en el del diseño gráfico. Es demasiada responsabilidad con los niños y las mamás siempre están encima de ti... no soy tan paciente.

De esta manera, la experiencia cotidiana con los niños, la hizo acercarse a una realidad, según la cual el jardín de niños no era ese mundo mágico, ya que le exigía mucha paciencia; esto la ha obligado a buscar la calidez que pensaba no encontraría en los colores de sus creaciones, así como a disfrutar de sus propias obras de arte y alejarse de la culpabilidad que le ocasiona sentir antipatía por algunos niños/as. Igualmente, cuando ella afirma: “las mamás siempre están encima de ti”; es un grito de ayuda, pues en esta profesión no sólo se le pide tener un conocimiento amplio sobre el aprendizaje de los niños, sino también ejercer en cierto sentido la maternidad.

Julia (26 años, 5 años de servicio, un hijo)

[Julia es la única mujer que en su casa sintió de parte de sus padres mayor protección, en comparación con sus hermanos; cuando llegó el momento de elegir su carrera tuvo muchas dudas y solicitó el consejo de sus padres.]

Ellos me decían, la escuela es de puras mujeres y tratas con niños, porque los jóvenes y adultos son puros problemas. Ellos tienen una imagen de que el trabajo de educadora es bonito, confiable, por ese ambiente en que convives con niños, en comparación con otros trabajos. Por ejemplo mi mamá siempre fue de la mentalidad que las hijas sufren mucho y siempre corren mucho peligro. Así que siempre fui sobreprotegida de mis padres; a mis hermanos los dejaban salir a todas partes y a mí no; a veces tus papás te perjudican inconscientemente; mi sobreprotección me creó problemas para relacionarme con los demás. Por esto no me atreví a desobedecerlos. No muy convencida entré a la normal, pero cuando empecé a ir a prácticas y veía a los niños los comparaba conmigo, y pensaba: “me hubiera gustado que mis papás me trataran de diferente manera”; esta idea me ayudó a encontrarle sentido a mi carrera de educadora. Podía trascender en las niñas del jardín de niños.

El jardín de niños se convirtió en un lugar seguro para Julia, y esto se debe a que la infancia es concebida como un mundo aparte y diferente al de los adultos; se considera al mundo infantil como carente de maldad. La infancia se identifica en términos comunes como *la edad de la inocencia*, y ésta como un atributo natural de los infantes. Los padres de Julia decidieron por ella, mientras que a la entrevistada le resultaba imprescindible transformar la educación que recibió de sus progenitores. Debido a ello, le interesa enseñar lo que sus padres le negaron, es decir “hacer niños in-

dependientes”, lo que implicaría que desde pequeños aprendieran a decidir por ellos mismos.

[Julia estudió la maestría en educación, y afirma que estos estudios le ayudaron a desarrollar mejor sus actividades:]

Descubrí que los procesos de aprendizaje no son tan intuitivos como uno piensa, y como que no puedes sortear así situaciones, o improvisarlas; ¡Definitivamente no! Creo que entre más estudio, más me adentro en lo que es el proceso de aprendizaje. Me doy cuenta de que el niño tiene un enorme potencial y no puedes dejarlo a la deriva; hay un momento en el que debes decidir. Por ejemplo el programa te marca como objetivo principal: lograr la autonomía del niño por medio del consenso de reglas sociales dentro del salón de clases. En la práctica te das cuenta que difícilmente esto se logra, porque por principio de cuentas el programa señala que se maneje un listado de normas, convenios en los que los niños participan en elaborarlos, con el fin de que se respeten. Sin embargo, cuando te involucras en conocer el proceso de desarrollo del niño, te das cuenta que eso no sirve para nada. En esa edad, los niños no pueden concentrarse en una relación temporal, más allá de lo que sucede en ese momento. Por lo tanto, a los dos o tres días de ese convenio, el niño no le da ningún sentido. Por lo tanto, descubrí que es necesario que en situaciones espontáneas de los niños es importante cuestionarlos y con ellos llegar a reflexiones que propicien normas sociales.

Julia utiliza un discurso a partir del cual cuestiona la normatividad y la confronta con la realidad que se vive en el jardín de niños. La tensión entre lo normativo y la realidad la resuelve mediante un tercer elemento que es el “conocimiento”. Cabe hacer notar que en la actualidad los discursos acerca de la maternidad adquieren matices científicos, pues las madres “modernas” no confían sólo en su instinto maternal, sino que la psicología ha aportado nuevos lineamientos que las obliga a confiar en sistemas “expertos”. Sin embargo, el mismo discurso científico acerca de la psicología infantil apoya la cercanía de la “madre”, en la etapa de la primera infancia. Las madres con mayor información acerca del desarrollo infantil conocen la importancia de estar cerca del infante por lo menos los dos primeros años de vida; en cambio, las madres que tienen poca información, se apoyan en los cuidados “tradicionales” que se originaron en casa. Ambas tienen mucho que opinar sobre el cuidado de los niños pequeños

(de 0 a 5 años de edad), ya que su confianza no es ciega, y este nuevo elemento en su discurso la lleva a señalar respecto del perfil ideal de la educadora debido a que:

Definitivamente te exige mucho: tener una presencia agradable, dominar un conocimiento bastante amplio, conocer el desarrollo del niño desde la etapa prenatal e involucrarte mucho en los procesos mentales.

El trabajo para Julia se convierte en algo complejo, porque además de exigirle que desarrolle su maternidad en el ejercicio de su profesión, la hace recapacitar sobre la importancia de que tenga un amplio conocimiento; así, metafóricamente hablando, tiene que poner a trabajar tanto el “corazón” como el “cerebro”.

Adriana (25 años, 5 de servicio, un hijo)

[Adriana confronta el mito de la maternidad en preescolar con la realidad cotidiana, y lo construye de la siguiente manera:]

Esta relación maternal con tus alumnos, cuando estudias la carrera te imaginas siempre dedicada sólo a los niños. Pero al entrar a trabajar existe una desilusión muy grande, pues te das cuenta que predomina más el sentido oficial como: honores a la bandera, trabajos estadísticos para la inspección, etc.,.... Como que te das cuenta que *te debes más* a tu directora, a tu inspectora que a los niños, siempre te enfrentas con muchos reglamentos que te dicen lo que tienes que hacer, te limitan tus espacios y nunca puedes aprovechar situaciones espontáneas con los niños. Lo económico influye mucho, ya que es un trabajo como todos y nunca estás de acuerdo con el salario. Las cosas están cada vez más caras y te das cuenta que elegiste una carrera que nunca te sacará de pobre.

En el discurso anterior la frase *te debes más*, refleja la institucionalización de preescolar y de las relaciones sociales, ya que no consiste sólo en una relación unilateral afectiva entre la educadora con los niños, sino que dicho vínculo atraviesa diferentes niveles de jerarquía que tienden a la profesionalización de la educación. El proceso citado se refleja en los discursos institucionales, los cuales se legitiman a partir del consenso y de su transmisión a las nuevas generaciones. Por ello, son una herramienta discursiva imprescindible para comprender la continuidad de significados compartidos que forman parte de la identidad profesional. En muchas ocasiones

escuché durante las entrevistas no a la voz de la educadora, sino la “voz institucional”. Detecté dichos casos en las educadoras que ejercen un papel directivo dentro de la institución de preescolar, y a continuación procedo a reafirmar lo anterior.

Marta (42 años, 21 años de servicio, soltera)

[Marta tiene a su cargo la dirección de varias guarderías. Cuando le pregunté: ¿cree que existan diferencias en la formación de educadoras, cuando usted estudió, y ahora? Ella me respondió:]

Claro que existen; ahora tiene que cambiar el concepto de educadora, pues ya no es la que decora el salón y que se llenaba de la necesidad de sentir la ternura en los niños. Ahora ya no, tiene que entender que los niños son diferentes y debe aprender para conocerlos y satisfacer las necesidades de estructuración del pensamiento de cada uno de ellos.

En la anterior narración se considera que las educadoras no sólo necesitan decorar un salón y llenarse de ternura infantil, sino que requieren una mayor preparación. Esto se debe a un conocimiento especializado que conduce a afirmar que “los niños son diferentes”, obligando a la educadora a establecer las diferencias y a “especializarse en su profesión”. Lo anterior parece conducirnos a un discurso “moderno”, caracterizado por la búsqueda del cambio a través de la especialización de la carrera, sin embargo, hay una contradicción cuando hace referencia al perfil profesional y no lo delimita al aprendizaje de nuevas teorías pedagógicas, sino que también se le atribuye importancia a las actitudes. Al respecto le formulé la siguiente pregunta: ¿Cree que existan diferencias entre su generación y las nuevas generaciones de educadoras?

Cuando yo estudié la carrera era más formal la persona, la educadora; ahora como que les da lo mismo el comportamiento en el aula, en el café o en su casa, ya que no marcan un límite. Recuerdo que cuando estudié éramos poquitas; ahora se ha masificado, han cambiado las cosas muchísimo. Tuve la oportunidad de sustituir a una maestra en la Normal, pero yo veía una familiaridad que no va en el aula. No puede ser tan floja la relación entre maestro y alumno. Me costó trabajo llevar una disciplina y hacerles ver cierta formalidad. Se empezaron a comportar como niñas consentidas y ellas me decían: “Tú nos quieres tratar como niñas de kinder” y les decía: “Compórtense como adultas y así las

trataré, si te comportas como niña así te trataré”. Tienen que ser formales, también la ternura, empatía pero sin comportarse como niñas..., las educadoras tienen que cambiar su conducta, su presencia que sea educable. Hasta la forma de reírse; no es lo mismo reírse con una carcajada que hasta los pies levantes delante de los niños; es necesario cuidar hasta eso. Por eso ser educadora es convencerse de que la formación de los niños depende de mi comportamiento principalmente.

En su respuesta, Marta caracteriza a su generación dentro de la “formalidad”, a la que define a partir del comportamiento de las chicas que no marcan “límites”, pero señala además que sus alumnas se sintieron tratadas como “niñas”. Es probable que la manera en que actúa reproduzca la forma aplicada por sus maestras, y olvida que las estudiantes actuales son diferentes en cuanto a la edad en que ingresan, así como en el contexto social en que se desenvuelven. Asimismo, la institucionalización de la carrera originó el acercamiento a teorías pedagógicas que fueron configurando elementos que modificaron el modelo cultural de esta profesión. Es probable que este modelo fuera compatible con el conductismo, según el cual el aprendizaje se basa en conductas observables y se produce por el condicionamiento de estímulo-respuesta. El que aprende juega un papel receptivo a esos estímulos y éstos deben ser “educables”. Bajo este modelo la educadora tiene que representar todo lo que resulta “educable”. Tales ideas perduran a través de generaciones y se encuentran presentes en varias entrevistas que realicé,⁸ tal como se muestra en las siguientes narraciones:

Alicia (50 años, 22 de servicio, un hijo)

En esa época se nos decía a las educadoras desde cómo vestir, la importancia que era llegar presentadas a la escuela, de ser un modelo, como patrón para los niños, de cómo debería ser la educadora, cómo debía de comportarse... Haz de cuenta como si fuera un decálogo, tienes que ser dulce, amable, con una muy buena presentación.

Socorro (53 años, 20 de servicio, soltera)

[Mientras Marta piensa que falta “formalidad” en las nuevas generaciones. Socorro, maestra de educadoras desde hace 20 años, considera que les falta “mayor afecto hacia los niños”:]

Todavía me tocó dar clases a educadoras que salían después de la secundaria, de tres añitos y como que el afecto a los niños va en detrimento; ahora veo a las licenciadas muy científicas, como para analizar al niño bajo un microscopio. Como que a lo mejor nosotras mismas tenemos la culpa de involucrarnos más en otros procesos, que son importantes desde luego, pero que caen mucho en la estadística fría. Por ejemplo: a las licenciadas de ahora les cuesta muchísimo trabajo que vayan y hagan con el niño el trabajo, que se sienten en el suelo –como lo hacíamos nosotras– o sea que se llenen de pintura, o que se pongan a jugar con los niños. Y yo les digo: “pero si eso es lo que estás estudiando, tienes que meterte con los niños y sentir lo que ellos sienten, si no, no puedes conocerlos” [...] Me da mucha tristeza, porque es lo más padre de la carrera... ahora siento que las licenciadas son muy científicas, pero les falta la sensibilidad que teníamos antes.

En el relato anterior se manifiesta una relación directa entre la identidad de la educadora y los niños; es decir, si la maestra es una científica, los niños son objetos de la ciencia. La separación de la afectividad y el conocimiento conduce a Socorro a construir su discurso de acuerdo con el modelo cultural tradicional de las educadoras, según el cual la separación en el mundo femenino es una amenaza, mientras que la separación de lo afectivo en el masculino es imprescindible. En nuestra experiencia física la cabeza está muy distante al corazón y, curiosamente, en el ámbito cultural se representa como actividades alejadas una de otra. Es por ello que comúnmente se dice: “Dejamos los sentimientos a un lado y tuvimos una discusión racional”. Lo emotivo y lo racional se consideran actividades opuestas y divergentes. En virtud de lo anterior, no nos resulta extraño escuchar en la opinión de Socorro, que la razón anula a la afectividad en las generaciones actuales de las educadoras.

Socorro concibe lo femenino y lo masculino como dos mundos opuestos y contradictorios: ¿Crees que se deben establecer diferencias entre niños y niñas?, le pregunté:

Actualmente hay mucho género, las mujeres han escalado muchas posiciones y me parece bien, pero creo que también debe darse una mística, como un valor de la condición femenina. Esto es formativo y elemental, pero se está perdiendo mucho, aunque yo soy enemiga que en el jardín se separen a las niñas de los niños. Pero, sí les hacía ver mucho a los niños, lo bonito que es ser niña y lo importante que es ser niño.

Esta última afirmación sintetiza lo asignado tanto a los niños como a las niñas, pero este marco de referencia no sólo pertenece únicamente al mundo simbólico, sino que trasciende en las actividades asignadas tanto a hombres, como a mujeres. A eso se debe que en el ámbito público se destinen espacios regulados por el modelo de mujer-madre, como son las educadoras, enfermeras, psicólogas, etcétera. Tal asignación cultural se transmite a las nuevas generaciones desde la más tierna infancia, y se encuentra tan interiorizada que se considera como “natural”.

Concepciones más allá de ser educadoras

En la cultura moderna, las relaciones de género sufren transformaciones en un mundo en el cual la información sobre la maternidad ha dejado de ser coherente, pues se encuentra articulada alrededor de su asociación con la virtud, el núcleo del hogar y la responsabilidad de la formación de los hijos. Este modelo cultural se encuentra enfrentado a otros que lo cuestionan y que las conduce a combinar tanto elementos tradicionales, como modernos:

Adriana (25 años, 5 años de servicio, soltera)

[Durante la narración establece combinaciones modernas y tradicionales:]

A mí no me gusta mucho que la mujer ahora haga todo; antes por lo menos se dedicaban a la casa y lo que sucede es que al hombre no le enseñan desde chico, ni a lavar, ni a cocinar como a las hijas. La mujer tiene mucho que ver en una familia, es como la base sentimental... y las mujeres podemos hacer mucho pero por abajito del agua, aunque los hombres creen que ellos mandan.

Para Adriana actualmente resulta más difícil casarse, debido a que los roles ya no se encuentran plenamente definidos; cuando observa a mujeres casadas que realizan una “doble jornada”, le parece que se encuentran en peores condiciones y no le asombra que los hombres no realicen labores domésticas, pues considera que no fueron educados para ello. Esta pérdida de marcos de referencia estables la orillan a retomar una vieja frase que dice “por debajo del agua las mujeres tienen el poder”; lo que subyace en esta frase es que las transformaciones se hacen sin hacer ruido, y con estrategias inteligentes. Ante el poder se establecen medidas de resistencia que, por décadas, las mujeres han desarrollado dentro del ámbito familiar:

Yo creo que las mujeres casadas pueden lograr más si saben manejar a sus maridos; a ellos no les gusta que les griten. Mi mamá siempre ha manejado a mi papá, pero nunca ha alzado la voz, siempre acudíamos a ella para todo y sabíamos que ella abogaba por nosotros con mi papá.

Alicia (50 años, 22 de servicio)

[Le preocupa que desaparezcan algunos valores genéricos para hombres y mujeres:] Alcanzar un nivel de igualdad con el hombre, sin que se pierda la feminidad, ni el hombre debe de dejar de ser el tradicional, caballero y auténtico, atento con la dama; o sea no perder la esencia de los valores.

Alicia teme la pérdida de valores cuando se busca la igualdad entre hombres y mujeres; para describir en qué consistiría esta igualdad, recurre a imágenes publicitarias donde los varones participan en las actividades domésticas:

El compartir responsabilidades domésticas, creo yo que es el “coco” de las mujeres... Las personas que viven en pareja deben asumirlo..., el varón debe asumir su rol de compañero en todo, y caramba... hay cosas muy sencillas no nada más regar el jardín, ni lavar el coche, que incluso a veces eso ni lo hacen algunos, pero pueden aparte de eso cumplir con otros roles.

La pregunta de la entrevista que causó mayor controversia fue acerca del aborto. La mayoría de las entrevistadas lo concibió como “un asesinato” y consideró que existían medios anticonceptivos para evitar el aborto clandestino. Sin embargo, de las diez entrevistas a profundidad que realicé, tres fueron las que a mi parecer arrojan datos interesantes, debido a sus aportaciones que se caracterizan por tratar de comprender el aborto. Esto las conduce a que su opinión se genere en dos sentidos: por un parte como una decisión individual y, por otra, como una medida necesaria desde un punto de vista social.

Julia (26 años, 5 de servicio, un hijo)

[Julia se centra en la “empatía”, es decir la posibilidad de ponerse los zapatos del otro: aunque no está de acuerdo con el aborto, lo relata sin imponer su criterio, de la siguiente manera:]

¡No, creo que no! ¡no lo aceptaría! Sólo en caso de peligro de vida de alguno de los dos, porque se debe ser realista, y optar por lo conducente, ya sea ella o el

bebé. Bueno en caso de violación es muy fácil de tomar opiniones, pero igual como lo considero una situación bastante grave... pienso que quizás si influyera en el ánimo de la mamá abortar... no sé, posiblemente viéndose ya uno en esa situación..., es totalmente humano.

Este relato al principio confiere importancia a los aspectos legales, y poco a poco va siendo menos normativo. El elemento que le impulsa a relativizar sus opiniones, obedece a un momento “empático” y calificado por ella como “humano”. Concebimos “lo humano”, como imperfecto, en relación a la “perfección divina” y esto le permite conferirle “valor” a otros “valores”.

Elena (54 años, 25 de servicio, 2 hijas)

Bueno, no he tenido la oportunidad de discutir mucho sobre el aborto, aunque no puedo hablar mucho sobre esto, porque no lo he vivido, ni he tenido ese tipo de problemas; pero yo te diría que si tuviera que vivirlo en mi familia no estaría de acuerdo específicamente con mis hijas, porque ellas tienen la información para planear su vida sexual. Sin embargo, escucho en los jóvenes que tienen la inquietud por legalizar el aborto, pero no tanto por ellos, sino por la cantidad de mujeres que lo realizan en condiciones clandestinas y mueren muchas de ellas dejando varios hijos sin madre. En este caso me parece que el aborto sería una medida importante para la salud pública del país.

Este discurso, a diferencia del anterior, utiliza la “racionalidad” con la intención de comprender otras posturas y a la vez establece diferencias entre las posturas ideológicas, esto le permite desmontar los valores culturales. Hay otras maneras de ser solidarias con otras mujeres que opinan diferente, como es el siguiente caso de Alicia:

Alicia (50 años, 17 de servicio, 1 hijo)

Como mujer estoy de acuerdo con el aborto, pero como Alicia no, y creo que porque en mi situación personal sólo pude tener un hijo y me quedé con muchísimas ganas de tener más.

En Alicia, las opiniones encontradas acerca del aborto no sólo las ve en la sociedad sino en ella misma. Por una parte la impulsa su feminidad, pero

además se concibe a sí misma como una “mujer” comprometida con las “causas de las mujeres”. Lo anterior constituye un nuevo subconjunto de pertenencia ideológica; sin embargo, otra parte de ella es “Alicia”, como un sujeto individual y diferente. Para resolver sus “contradicciones”, acude a su papel como sujeto “social” e “individual”, en donde existen diferencias en cada uno de los valores contradictorios, pero conciliadores en su capacidad de ubicarlos en diferentes espacios.

Las anteriores formulaciones discursivas son ejemplos de la *conciencia discursiva*, la cual es capaz de reflexionar sobre la propia práctica como lo señala Giddens en la teoría de la estructuración. En la práctica feminista dicho proceso se refleja en la necesidad de asumir nuestras propias limitaciones, en donde las mujeres tendríamos que ser capaces de asumir crítica y libremente nuestra propia tradición, de medirse con ella, de rechazar sus elementos negativos y de reivindicar, en cambio, aquellos otros que, cualquiera que haya sido su función, revelan hoy una potencialidad positiva. Estas ideas nos conducen a comprender que el proceso de transformación de la identidad femenina tiene una doble interpretación: por una parte, la tradición que estructura su visión del mundo y, a la vez, aprender a medirse a partir de ella. Esto implica un alto grado de reflexión de las prácticas, de los discursos y el establecimiento de rupturas discursivas que conducen a contradicciones muy profundas.

Reflexiones finales

El objetivo principal de este artículo consistió en analizar las distintas maneras de concebir una misma profesión, a través de las entrevistas realizadas a educadoras de dos generaciones, las cuales giraron en torno al ámbito femenino, la maternidad y al papel de la educación preescolar. El análisis realizado me condujo a configurar el modelo cultural de las educadoras, a través de la metáfora de madre-jardinera. No obstante lo anterior, destacan las distintas maneras como estas mujeres dedicadas a dicha labor profesional seleccionan eventos de su historia personal, con la finalidad de construir una narración que le da sentido a su identidad. De esta manera, encontré que los sueños frustrados en su vida personal o las carencias afectivas son transformados en diversos significados que le proporcionan un sentido a su profesión; la maternidad ejercida en el ámbito público da como resultado una actividad compleja y rica en experiencias

personales, que se manifiesta en las diversas maneras de concebir esta carrera destinada a las mujeres. Lo anterior se debe a que las entrevistadas interpretan en el presente el proceso narrativo de su vida y esto implica una reconstrucción; la selectividad de la memoria permite darle articulación y coherencia a su historia. Seleccionan aquellos eventos que les proporcionan un sentido a su existencia y la identidad cobra legitimidad interna en este proceso, como resultado de la interacción entre un discurso social y su propia historia.

Del mismo modo, la relación entre el sujeto y el discurso institucional tiene como resultado la emergencia de diversos discursos al modelo cultural de las educadoras. Uno de ellos es la teoría feminista, la cual ha dejado de ser un discurso sólo para “élites intelectuales” o “militantes radicales” y se ha convertido en un marco de referencia al cual pueden acceder tanto hombres como mujeres. Actualmente es uno de los diversos discursos que circulan en la sociedad, y compite entre ellos para lograr legitimidad. No obstante, las nuevas generaciones han llegado a considerar que este discurso ha pasado de moda, y esto se debe principalmente a que no se adecua a las condiciones actuales de las mujeres, quienes al igual que los hombres luchan por las oportunidades laborales.

Del mismo modo, resulta interesante aclarar que los jóvenes varones han ingresado a estudiar la carrera de educadores, sobre todo en el sistema abierto, pero esto no garantiza que los estereotipos desaparezcan, ya que a veces sucede un fenómeno contrario. Es decir, cuando pregunté a dichos jóvenes por qué eligieron esa carrera,⁹ con frecuencia me contestaron que su decisión se apoyó en las posibilidades de lograr una plaza docente, a través de vínculos familiares. Dichas actitudes nos hacen reflexionar sobre el abandono de las intenciones vocacionales, sólo para aprovechar las oportunidades que ofrece el mercado laboral tan competido en estos tiempos, lo que adquiere matices totalmente distintos a los que dieron origen a la profesión que nos ocupa.

Las jóvenes educadoras han dejado paulatinamente de acogerse al modelo cultural de la madre jardinera, el cual no tiene ya la misma vinculación que en las generaciones anteriores, cuando constituía un prototipo de acción profesional; hoy en día lo importante para las educadoras consiste en adquirir los conocimientos psicológicos y pedagógicos que les permitan desarrollar mejor su trabajo. Al mismo tiempo, aunque requieren paciencia y disposición afectiva en el desempeño de su trabajo, lo que podría

considerarse como relacionado con la imagen materna, en la práctica adquiere matices diversos que nos hacen reflexionar sobre la complejidad de esta profesión y las distintas competencias, tanto intelectuales como afectivas que abarca. Ante esta situación, cuando las educadoras tienen una pareja e hijos, se ven obligadas a desarrollar una doble jornada, como profesionistas especializadas y madres de familia, por lo que requieren del apoyo de sus maridos para lograr sobrevivir tanto en su vida profesional como en el ámbito personal.

Finalmente, incluí el tema del aborto debido a que ha generado controversia en el estado de Jalisco, y porque considero que los estereotipos sexuales se originan en oposiciones binarias, sin dar cabida a la tolerancia. Incluso pude percatarme de que no necesariamente la edad de las mujeres entrevistadas resultaba ser un elemento clave para establecer posturas contrarias, pues tanto educadoras jóvenes como de edad madura opinaron desde diferentes marcos de referencia; sin embargo, me pareció interesante rescatar la capacidad de aceptar la diferencia, como un valor indispensable en sociedades complejas, y romper con los estigmas que genera el discurso unitario en un campo considerado eminentemente femenino.

Notas

¹ En las memorias de Rosaura Zapata, fundadora del nivel de preescolar, señala esta relación de la siguiente manera: “No podría precisar cuál fue y sigue siendo la acción de las educadoras y cuál de las madres. El valor de esa acción estriba precisamente en que los dos esfuerzos se han fundido en uno solo, que con aliento poderoso, realiza cualquier intención” (1951:73).

² Este concepto hace referencia a marcos significativos a través de los cuales los individuos ordenan la realidad, permitiéndoles la realización de determinados tipos de acciones y posibilitándoles la reconstrucción de su identidad.

³ En este sentido, Elizondo considera sobre la feminización del campo profesional, que “el problema no se encuentra en el predominio de mujeres, sino en la tendencia institucional a insistir en un modelo de mujer en el que prevalece un mundo de lo mismo, en donde la diferencia y la presencia del otro tiende a negarse” (1993:124).

⁴ La maternidad simbólica, a diferencia de la biológica, se caracteriza en su función simbólica por pasar de lo individual a valores universales. A la singularidad de los elementos se le contraponen la universalidad de las relaciones que los unen: al designarlos, el lenguaje crea el sentido que estas relaciones engendran y este poder se manifiesta a través de aquello que, a partir de ese momento, será enunciado como ley de la relación presente entre los elementos (Castoriadis-Aulagnier, 2004).

⁵ Castoriadis-Aulagnier (2004) define el registro de lo imaginario como el conjunto de los enunciados que poseen la función de emblemas identificatorios y la imagen especular que debe servirles como punto de anclaje. Estos emblemas se presentan ante el Yo como idénticos a sus posesiones, definidas, a su vez, por el mensaje que, a partir de ellas, vuelve al sujeto para decirle “quién es él”. Ser igual a la imagen que admira la mirada de aquellos que el Yo admira son las dos formulaciones que

adopta el anhelo narcisista en el campo de la identificación.

⁶ “El techo de cristal” es una categoría de Mabel Burín, es una metáfora que ha sido utilizada en varios artículos para explicar las dificultades que atraviesan las mujeres cuando ingresan a carreras masculinas, para explicar que no pueden acceder a puestos directivos con la facilidad con que los hombres lo hacen cuando ingresan a carreras femeninas.

⁷ A partir del énfasis que pone Rousseau en la educación de los infantes, se transforma la propia concepción social que se tenía de ella. El gran ingenio de Rousseau consistió, principalmente, en convencer a los demás de que “a las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación” (1979:2), recurriendo a la agricultura, tan importante en esa época, pues era el pilar de la economía, para establecer metáforas con el crecimiento de los seres humanos. A partir de sus ideas la educación y la agricultura tendrían cosas en común, lo que posibilitaría la formación de una metáfora que encerraría en sí misma significados compartidos en la historia de la Pedagogía. Froebel buscaba las potencialidades del proceso de crecimiento, en el cual cada etapa del camino debe ser cultivado “sólo satisfaciendo completamente a las exigencias de un grado anterior de desarrollo, podrá alegrarse el hombre de alcanzar el desarrollo completo del germen siguiente” (1889:23). Al relacionar la educación con la “naturaleza”, el niño tendría como base el desarrollo de la observación y emerger de sí mismo sus atributos sexuales. Por ello Froebel pensaba que el *alma femenina era indispensable en la formación de los niños pequeños*, concluyendo que esta etapa de la vida del ser humano requiere de cuidados especiales, que sólo la ternura de la mujer podía proporcionar. El varón viviría otro proceso en el conocimiento de sus hijos. Esta idea es la que le permite inferir que la educación de la infancia requiere de exquisitos cui-

dados, como los precisaría el cultivo del jardín de flores. Los niños serían las flores, que por su delicadeza deben ser cuidados y mimados por la mujer.

⁸ Los requisitos que solicitaban a las educadoras se manifiestan en algunos lineamientos establecidos en las década de los cincuenta, los cuales giraban en torno del comportamiento más que a los conocimientos y en las actitudes que reflejaran belleza, sumisión y poca inteligencia. El profesor (López Chávez, 1959:8), maestro de la Escuela Normal para Educadoras de México, describe las cualidades que caracterizan a las educadoras:

“1o.- Debe estar en condiciones de hablar bien y con claridad./ 2o.- Posee voz entonada y un oído musical./ 3o.- Tiene habilidad para ejecutar movimientos de danza./ 4o.- Tiene habilidad manual./ 5o.- Tiene nivel promedio de habilidad para aprender./ 6o.- Tiene gusto estético./ 7o.- Tiene reacciones emocionales que le permiten el trato con niños de corta edad./ 8o.- Sus órganos sensoriales funcionan normalmente./ 9o.-No tiene mutilaciones o deformaciones físicas”.

⁹ En este sentido, resulta interesante el estudio de García Garduño (2007) que consistió en el análisis de la motivación del profesorado sobre la carrera de la licenciatura de primaria. Existen diferencias de género en la actitud hacia la carrera: “las mujeres normalistas de primer ingreso tienen una actitud más positiva que sus pares masculinos, disfrutaban más de la carrera “ y otro dato que resulta interesante es que casi la mitad del total de los estudiantes ingresaron por motivos “extrínsecos”, los cuales son regulados por recompensas externas, lo que según las teorías del investigador: los hace menos comprometidos con su desempeño y tienen menos confianza en lo que hacen.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis-Aulagnier, Piera (2004). *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Froebel, Federico (1989). *La educación del hombre*, trad. J. Abelardo Núñez, Nueva York: Appleton y Cía.

- Elizondo, Aurora (1993). *El maternaje en educación escolar: un modelo de mujer*; tesis doctoral en Educación, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fernández, Ana María (1994). *La mujer de la ilusión*, Buenos Aires: Paidós.
- García Garduño, José María (2007). "Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, octubre-diciembre, pp. 1153-1179.
- Giddens, Antonio (1995). *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gleizer Salzman, Marcela (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México: Juan Pablos Editor.
- Lakoff, George y Jonson, Mark (1980). *Las metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- López Chávez (1959). "La personalidad profesional de las educadoras", *Revista mensual de la Educadora*, vol. 1, núm. 1, julio, México DF pp 12-13.
- Negrey, Cynthia (1993). *Gender time and reduced work*, Nueva York: SUNY.
- Palencia, Mercedes (2000). "Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar", *Revista la Ventana*, número 12, Universidad de Guadalajara, pp. 147-177.
- Rousseau, Jean (1979). *Emilio, o de la Educación*, col. Sepan Cuantos, México: Porrúa.
- Walby, Sylvia (1988). *Gender segregation work*, Londres: Open University Press.
- Widdershoven, Guy (1993). "The store of life: Hemeneutic Perspectives on the relationship between narrative and life history", en *The narratives study of lives*, CA: SAGE Publications pp. 234-250
- Williams, Christine (1995). *Still a man's world. Men who women's work*, Berkeley: University of California Press.
- Zapata, Rosaura (1951). *La educación preescolar en México*, 2ª edición, México: Secretaría de Educación del DF.

Artículo recibido: 3 de febrero de 2009

Dictaminado: 31 de marzo de 2009

Segunda versión: 15 de abril de 2009

Aceptado: 1 de mayo de 2009