

ESPACIOS E IDENTIDADES: INGRESO DE PROFESORES A PREESCOLAR

MERCEDES PALENCIA VILLA

...fui demostrando que era un maestro...

La atención del nivel de preescolar se ha destinado de manera preferente a las mujeres, ya que representan la continuidad de la imagen materna, y los hombres que trabajan en este nivel educativo son caracterizados como “anormales”, por lo que su participación resulta excepcional, ya que están allí “casualmente”. Un buen ejemplo lo encontramos en la película *Kindergarten Cop (Detective en el kinder)*, donde el personaje encarna el prototipo ideal de “masculinidad hollywoodense”, porta una gabardina larga, que no precisamente es para la lluvia, sino para cubrir el cuerno de chivo que esconde, sus botas militares, cara sin rasurar y con fuerza sobrehumana, ha conseguido vaciarse de todo sentimiento. Sin embargo, este ideal de masculinidad es obligado por circunstancias del destino a convertirse en profesor de un jardín de niños, y la trama consiste precisamente en cómo ser un profesor de preescolar sin defraudar su masculinidad que se ve amenazada.

Es posible que esta película y la tesis de maestría que realicé sobre la construcción de la identidad de género de las educadoras, me llevara a preguntarme: ¿qué representaciones sociales se generan cuando ingresan varones en una profesión eminentemente femenina? Esta pregunta se fue acotando en la medida en que me fui involucrando en el tema, pero me condujo a suponer que cuando se rompen espacios tradicionalmente considerados para mujeres, surgen elementos de análisis interesantes, donde el género juega un papel determinante y surgen procesos en el que emergen nuevas identidades.

El objetivo principal de este artículo es el análisis de las representaciones sociales que se generan cuando ingresan varones en este nivel educativo y, a partir de ellas, inferir cómo se establecen las relaciones de género en el preescolar. Me apoyo en el supuesto de que los esquemas culturales que se construyen socialmente no se encuentran fijos, sino en continua interacción con otros discursos, los cuales se conforman a partir de procesos comunicativos.

Ante este fenómeno peculiar, resultaba interesante la pregunta: ¿qué representaciones sociales se generan cuando se incorporan varones en una profesión destinada a las mujeres? ¿Qué implicaciones tienen en la movilidad de ascenso de los educadores en este nivel educativo? ¿Qué identidades se generan cuando se incorporan varones a una profesión destinada a las mujeres? ¿Qué discursos se construyen a partir de estas nuevas identidades?

El presente estudio no pretende hacer generalizaciones, sino introducir este tema con el fin de encontrar una explicación cualitativa de los procesos que se originan en las relaciones de género en este nivel educativo. Los procesos comunicativos adquieren relevancia, ya que el discurso construye realidades tangibles, explicables y se manifiesta como un hilo conductor en las prácticas sociales al interior de contextos específicos.

La primera fase de la presente investigación consistió en la elección de un lugar en el cual convivieran docentes de ambos sexos. Pude percatarme de que Puerto Vallarta cubre estas condiciones, a diferencia de otras plazas, ya que ahí se encuentran seis docentes varones, de los cuales cuatro son directivos, uno es asesor pedagógico y otro más educador frente a grupo.

El trabajo de campo consistió en tres etapas de entrevistas:¹ ocho individuales, dos interacciones por sexo y una grupal mixta.

¹ Los nombres de los/as entrevistados han sido cambiados para respetar a su identidad.

Todos/as tienen la dirección de una escuela. Asimismo, realicé entrevistas paralelas al nuevo inspector, a dos inspectoras de la zona y a dos representantes sindicales. Estas últimas surgieron a partir de la primera etapa, ya que el "sindicato" fue un tema generado por la mayoría de los varones como una instancia necesaria. Por ello centré la entrevista grupal mixta en este tema, como marco de reconstrucción del poder, donde el género se convierte en un punto clave de análisis de la entrevista grupal.

En México la incorporación de varones a preescolar se inició en 1982, época en que se impulsó este nivel educativo en todo el país y se presentó una escasez de educadoras para atender la demanda que se incrementó significativamente. Lo anterior motivó una oferta de trabajo a profesores/as de primaria, que no lograban obtener una plaza de trabajo en ese nivel educativo.

Christine Williams (1995), en *Still a Man's World*, realiza un estudio de cuatro profesiones destinadas a las mujeres (trabajo social, bibliotecaria, enfermería y profesora de preescolar), con el fin de explicar las ventajas y desventajas de los varones que ingresan en estos espacios feminizados. Ella señala que aunque los hombres son minoría en estas profesiones, logran acceder con mayor facilidad a puestos de dirección, a diferencia de las mujeres que ingresan en carreras definidas socialmente como "masculinas". Así, mientras las mujeres se enfrentan a un "techo de cristal", cuando ingresan en profesiones consideradas como "masculinas"; a ellos, por el contrario, se les presenta una "escalera de cristal", que les permite ascender cuando ingresan en espacios considerados como "femeninos".

Los resultados a los que llega Williams no están alejados de la realidad que se vive en México, ya que de 4 799 educadoras/es que se encuentran en el estado de Jalisco, 42 son varones. No obstante, de ser minoría y no corresponder ni a 1% de la población total de docentes en este nivel educati-

vo, 20% de ellos se encuentran en puestos de dirección, y hace poco se nombró al primer inspector varón en el estado de Jalisco.

ASPECTOS

TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Por su carácter de diferenciación, la identidad propicia grupos humanos que se autoidentifican y que se reflejan directamente en el lenguaje y en el sistema simbólico propio del grupo. La identidad tiene un carácter múltiple, precario e inestable, ya que ésta no es un producto estable del sistema cultural y social, sino resultado provisorio y variable de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. Es decir, los valores comunes no constituyen modelos normativos de acción individual, sino sólo son “reglas de juego”,² donde los individuos tratan de presentar cada vez más una imagen convincente y positiva de sí mismos, según la escena representada y la expectativa del público. Para Mead (1993), el proceso por el cual surge la identidad tiene un carácter social que involucra la interacción de los individuos de grupo; es decir, la identidad emerge y se afirma en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social.

² La metáfora del “ juego” se concibe no como algo fuera de los sujetos, sino que son parte de él y en cada momento sus acciones responden a un desarrollo y a una configuración de diseño siempre cambiante de acontecimientos. Sus acciones devienen parte de ese proceso de estructuración de un diseño, en la medida en que se configura, establece el contexto para los próximos eventos (Pearce, 1994:266).

La identidad constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales, pero no es un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. El individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociendo al otro; es por ello que, como señala Giménez: "la identidad puede ser analizada en términos de la escuela europea de psicología social denomina representaciones sociales... de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece..." (1996:14).

Las representaciones sociales constituyen modalidades del pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social. Como señala Doise (1991), las representaciones sociales pueden definirse como principios organizadores de las posiciones adoptadas en las relaciones simbólicas entre actores sociales, posiciones que van ligadas a las inserciones específicas de estos actores en un conjunto definido de relaciones sociales. Es por ello que el discurso y la comunicación, en donde se crean las representaciones sociales, tienen lugar en grupos reflexivos y se construye una identidad social a partir de la complementación del pensamiento colectivo y la reflexividad del grupo, lo que conduce a sus miembros a un espacio discursivo común.

El procedimiento operativo de la presente investigación se realizó mediante la aplicación de grupos de discusión, ya que es un recurso que no tiene carácter terapéutico ni experi-

mental; el objetivo principal es el estudio de las representaciones. Según Alonso (1998), la grupalidad se toma en términos de identidades sociales; esto es, de cómo los sujetos comparten y se identifican con categoría, valores, normas o atributos que perfilan su propio comportamiento. La representatividad de los grupos no es estadística, cuantitativa o probabilística, sino significativa. El número de participantes varía entre cinco personas; es necesario que tengan una homogeneidad básica para evidenciar un sentido compartido y prototípico.

LA REPRESENTACIÓN

DE LA MATERNIDAD EN PREESCOLAR

La representación social de la maternidad juega un papel fundamental en la conformación de la identidad de las educadoras, ya que este nivel educativo se inicia cuando la infancia adquiere importancia, mediante la pedagogía de Froebel,³ la cual hacía énfasis en la necesidad de que fuera atendido por las mujeres, ya que en ellas existía de manera innata la maternidad. Cuando los hombres ingresan en este espacio femenino, justifican su presencia mediante la construcción de la representación social de paternidad y establecen diferentes es-

³ Federico Froebel se considera fundador de los primeros jardines de niños; en el año de 1826 aparece publicada su obra capital titulada: *La educación del hombre*, cuyas páginas contienen los principios de su pedagogía. Para explicar su filosofía educativa recurre a la metáfora del cuidado de las plantas que representan a los niños que asisten a la escuela y las profesoras se convierten en madres-jardineras, ya que señalaba: " Mientras más me dedico a la infancia, tanto más me percató de la necesidad de que sean asistidos los niños por el sentimiento femenino materno por lo que el amor maternal de las mujeres" , cit. por Cuéllar (1992:63). Bertha Von Glumer es iniciadora de esta institución en México, al ser de origen alemán tradujo las ideas Froebel al español.

trategias para marcar las diferencias con sus colegas educadoras.

El ingreso de varones, tanto en el ámbito laboral como en las normales, para educadoras modifica la representación social

⁴ Mascovici señala que pueden distinguirse dos fases en los procesos de construcción de representaciones sociales: transformación icónica y naturalización. En el primero actúa seleccionando y descontextualizando ciertas informaciones de la idea o entidad; esta transformación icónica materializa la entidad abstracta en una imagen; esta imagen es lo que Mascovici llama núcleo figurativo, que captura la esencia del concepto. Este proceso necesario se conoce con el nombre de "objetivación", pero cuando estudiamos objetos culturales no se dispone de un referente real, la metaforización puede ser un dispositivo específico de objetivación de lo extraño. En este caso, sobre la maternidad no biológica sino "simbólica" que se le atribuye a esta profesión, se puede objetivizar mediante la metáfora "madre-jardinera". Esta metáfora fue un punto central de análisis en la tesis de maestría (1998) y que representa una relación entre ser mujer-madre y el cuidado de la tierra que se encuentra en estrecha relación con el concepto de "educar", pues tanto Rousseau como Froebel relacionan la educación con el cuidado de las plantas.

⁵ Según Manuel Castells, en este fin de milenio la familia patriarcal, piedra angular del patriarcado, se ve desafiada por los procesos interrelacionados de la transformación del trabajo y de la conciencia de las mujeres. Las fuerzas impulsadoras que subyacen en estos procesos son el ascenso de una economía informal global, los cambios tecnológicos en la reproducción de la especie humana y el empuje vigoroso de las luchas de mujeres y de un movimiento feminista multifacético, tres tendencias que se han desarrollado desde finales de los años sesenta. La incorporación masiva de mujeres al trabajo remunerado aumentó su poder de negociación con los hombres y socavó la legitimidad de su dominio como proveedores de la familia (1998:160).

de madre-jardinera⁴ en una representación social de "familia", la cual se encuentra en estrecha relación con las condiciones estructurales de las familias actuales.⁵ Por lo tanto, el jardín de niños se considera una etapa intermedia entre el hogar y la escolarización formal de los infantes; es por ello que se promueven actividades que propician en los/as niños/as un alejamiento paulatino de su hogar, y se les enseña a convivir con personas ajenas a su círculo familiar. La realidad original de la niñez es el hogar y se plantea "naturalmente", a diferencia de las realidades posteriores (institución escolar, Iglesia, etc.) y las educadoras tendrán que hacer "familiares" los contenidos de la educación que imparten, de tal manera que resulten similares al "mundo hogareño". En este sentido, Berger y

Luckman señalan que “cuanto más logren estas técnicas de volver subjetivamente aceptable la continuidad de elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad” (1994:181).

LOS EDUCADORES EN EL CAMPO DE TRABAJO: MIEDO A LA HOMOSEXUALIDAD

Cuando visité por primera vez esta zona escolar, percibí de antemano en los educadores el deseo de dar una justificación de su ingreso en este nivel como producto de la “casualidad”. Esto me permitió comprender que su reacción obedecía a un proceso natural de interacción, ya que cada uno de nosotros desempeñamos un rol y en estos roles es donde mostramos ante los demás el papel asignado. Los modales agresivos y arrogantes pueden dar la impresión de que el rol que se desempeña es socialmente clasificado como masculino, y éste se encontraba en “juego” cuando los consideraba implícitamente la “excepción de la regla”.

Pero al mismo tiempo esta “apariencia” del rol asignado tenía que ajustarse a su “rol” institucional, que los convertía en educadores de niños/as pequeños/as. Esta tensión la resolvían mediante su justificación de incorporación a este nivel educativo “por casualidad” y de lo que podían aprender de esta labor.

Para ser aceptados dentro de una comunidad, los educadores han desarrollado diferentes estrategias de resistencia. En la entrevista mixta, los hombres participaban más en la discusión, trataban de explicar las dificultades por las que pasaron; como el caso de Jaime, quien con tono humorístico relató su incorporación a este ámbito, señaló que sus colegas que se encuentran en otros niveles educativos se burlaban de él y, para defenderse de este tipo de comentarios, afirmó que él mismo se clasificaba como "educadora"; con esto sus amigos lo dejaron de molestar. Cuando le pregunté si había encontrado algunas ventajas en trabajar en este nivel educativo, contestó:

Yo trabajo por la mañana con mujeres y por la tarde con hombres; sé diferenciar los ambientes. Ellas me han ayudado a cómo tratar a mi esposa, cómo ayudarla y cómo mejorar mi relación con ella. Necesitamos conocer los sentimientos de las mujeres y he visto cómo sufren las educadoras con los problemas de sus maridos. El trabajar con mujeres me ha enseñado a ser mejor esposo y a darle el valor del embarazo de las mujeres.

La entrevista revela una transformación en la concepción sobre masculinidad, pues él se burla de los estereotipos que lo asignan como "una educadora". No concibe la virilidad como opuesto a lo "femenino", sino que la asume como un proceso de

enriquecimiento mutuo. Esta representación no es ajena a los discursos que se generan cada vez más en la actualidad, ya que el modelo de masculinidad vigente durante milenios se va transformando y propicia la construcción de un nuevo modelo de virilidad. De acuerdo con Badinter (1993), la salida a esta crisis de masculinidad es el "hombre reconciliado", lo que implica que la masculinidad no sea concebida como una diferenciación radical de lo femenino y lo masculino, sino en torno a "sutiles diferencias".

En la entrevista grupal de educadoras destacaron que la exclusividad de las mujeres en este espacio laboral se debe a un prejuicio social, por lo que resulta enriquecedor abrir los espacios asignados a hombres y a mujeres, señalándolo de la siguiente manera:

Tanto los hombres como las mujeres estamos etiquetados para ser educador o educadora; sólo tienes que ser sensible a las necesidades de los niños y tanto hombres como mujeres pueden realizar esta profesión.

Expresaron en frecuentes ocasiones que el problema no se debe tanto a que no sean capaces de hacerlo, sino a la desconfianza por parte de los padres de familia hacia los varones, clasificándolos fácilmente con tendencias homosexuales. La inspectora de la zona fue muy clara en señalar que el ingreso de varones en preescolar sólo puede ser aceptado si se

conciben a los educadores como “padres sustitutos”, pero esta concepción la concibe como antagónica a los hombres con tendencias homosexuales. La “homosexualidad” es concebida como una representación “anormal”, “anti-natural” y, en consecuencia, no se puede enseñar lo que no está legitimado socialmente.

En este sentido, la personificación en la construcción de representaciones sociales permite realizar un mecanismo de justificación cuando las personas se enfrentan a un fenómeno poco común. Este proceso de construcción permite realizar un marco de referencia conocido y la instrumentación social del objeto representado, de tal manera que mientras las educadoras son madres, los educadores se convierten en padres, estableciendo un nexo de seguridad que representa la familia, realizando un proceso de objetivación y anclaje en la construcción de la representación social.

INTERACCIONES ENTRE LOS HOMBRES PARA DEFENDER LA MASCULINIDAD

Este miedo a la homosexualidad por parte de la comunidad de padres se manifiesta en el caso de Manuel, un educador con mayor tiempo en esta zona. Su aspecto es cordial, pero socialmente se le identifica como “amanerado”, aunque no es señalado de manera directa por sus compañeras de trabajo. Comparte un departamento con algunas de

ellas y es aceptado y querido por todas. Se presentó a la entrevista porque su inspectora se lo pidió y percibí en él mucho temor por ser entrevistado; siempre trae consigo una carpeta decorada por él mismo: color rosa, con encajes e ilustraciones de niños que juegan.

Llama la atención que al relatar su historia siempre habla en tercera persona y casi nunca se expresa de manera directa. Su discurso inicia así: "se dice que...", como si quisiera esconder su identidad, su "yo" interno. Mientras sus compañeros hablan de logros, él se refirió a las dificultades con los padres de familia para ser aceptado. Estas dificultades no radicarón en que realizaba un trabajo destinado a mujeres (como lo señalaron los anteriores educadores), sino que se debía a la incomprensión de los padres en sistemas nuevos de trabajo. Manuel habla de sus fracasos, mas no de sus triunfos; refiere con frecuencia la importancia de aprender junto con los infantes y de esta manera acentúa que es imprescindible respetar a los niños que son diferentes, ya que manifiesta que él mismo sufrió las consecuencias de no ser aceptado por su familia.

Él ha vivido en carne propia esta marginación y lo manifestó de manera evidente en la entrevista grupal por sexo. Durante la entrevista, Santiago hizo hincapié en sus diferencias con Manuel; además, utilizó la ironía con el fin de ser diferente a él, pero manteniendo una relación, como puede observarse en sus respuestas cuando les pregunté lo siguiente:

“¿Creen que cambia su forma de ser en casa y en el trabajo?”

De modo irónico, Santiago se dirige a Manuel con risas y le dice: “Manuel, no estamos hablando de la calle, sino de la casa”. Manuel responde: “Yo sí me siento diferente; en casa no se siente uno observado”.

En esta interacción es evidente lo que señala Goffman: “La conversación de doble sentido se utiliza de modo regular en el trabajo y en la vida íntima como un medio seguro de aceptar o rechazarse abiertamente sin alterar la relación” (1981:209). Manuel manifiesta que ha tenido problemas de “imagen” y se presenta mucho más inseguro cuando interacciona con Santiago que ante sus compañeras, como si quisiera esconderse cuando las preguntas se refieren a su vida personal

—¿Te sientes observado en el trabajo?

—No observado, pero simplemente actuar con responsabilidad ante todo.

—¿Una imagen?

—Ándale, ésa es la palabra, en la forma de vestirse, en la forma de entrar.

Al preguntarle a Santiago lo mismo me respondió:

—No, no hay diferencia, yo actúo igual en el trabajo y en mi familia... no dejo de ser maestro, y si de algo me puedo enorgullecer es que de eso, no doy mal ejemplo: no fumo, no bebo, hago mucho deporte.

Manuel no se esconde cuando señala que efectivamente en la escuela tiene que mantener una imagen y esto no sucede en casa, en donde puede ser él mismo. Pero Santiago enseguida responde en sentido contrario a Manuel: "yo soy el mismo" y también se enorgullece de ser maestro, omitiendo la clasificación de ser "educador". Su imagen es impecable socialmente, lo que produce un "escenario" óptimo para no ser confundido con Manuel y construir su imagen "sana".

Posteriormente se repite la ironía de Santiago cuando les pregunté: "¿A qué dedican el tiempo libre?" Santiago ríe y le dice a Manuel: "Intimidades no, Manuel", y él responde: "Apenas que iba a empezar..."

El respeto a la homosexualidad sólo fue tratado por Jaime cuando señaló las diferencias que se establecen entre hombres y mujeres. Esto le ha permitido identificar a los homosexuales como un ambiente diferente: "En la escuela de primaria he trabajado con homosexuales; es necesario darles su lugar y su respeto, también quererlos como a todos. Ellos trabajan con un sentimiento de culpa, pero cuando uno los respeta se sienten más relajados..."

El miedo a la homosexualidad se vuelve más evidente a medida que se ubican en un lugar social asignado a las mujeres; esta tensión la resuelven cuando establecen clasificaciones discursivas y de resistencia ante la vista de los demás. Tal es el caso de Julián quien, al ser cuestionado sobre si había tenido problemas cuando ingresó en preescolar, manifestó:

Al principio sí tuve dificultades, ya que la comunidad desconfía que un hombre realice estas actividades. Las mamás en ocasiones —yo lo entiendo— no podían confiar que el educador llevara a las niñas o a los niños al baño, pero les fui demostrando que era un “maestro”.

Logró ganar la confianza de los padres de familia por medio de prácticas, en donde se cataloga con la connotación de “maestro”, omitiendo “ser educador”, lo que implica que ascendía a una representación social de respeto.

EL SINDICATO, UN MUNDO DE HOMBRES

En esta zona, Óscar tiene la representación sindical, lleva cuatro años en la zona escolar y cuando lo entrevisté individualmente su conversación se dirigió a este tema de manera espontánea. Esto me condujo a preguntarle: “¿Las educadoras participan en el sindicato?” Su respuesta fue la siguiente: “Las educadoras no participan en el sindicato, son más maternalistas que sindicalistas”.

Establece una bipolaridad entre maternalistas/sindicalistas; si se es sindicalista, no se puede ser maternalista y esta categorización se destina a las mujeres. Por lo cual, el hecho de encontrarse en un ámbito laboral eminentemente femenino, lo provee de ventajas para desarrollar el sindicalismo. De este modo, Óscar justifica su presencia y sus conocimientos sin-

dicalistas que le permiten ejercer un "rol masculino": "Yo he contribuido en la zona a que mis compañeras conozcan sus derechos, las maestras se apoyan mucho en mí, porque yo hablo con bases y con fundamento".

En la representación política, el elegido, el delegado, sustituye ante ciertas instancias a quienes lo han asignado: habla en su nombre, actúa en su lugar, decide por ellos y dispone de un poder creativo (Jodelet, 1988:476).

En la entrevista grupal mixta, ellos con frecuencia hacían referencia a que el sindicato es un mundo de hombres y que ellos podían hacer un buen papel en él, a diferencia de sus compañeras. Resulta interesante que las concepciones sobre masculinidad y feminidad se objetivizan en los roles ejercidos dentro de la institución, jugando un papel fundamental al interior de las relaciones de género.

Cuando el sindicato acude a las educadoras es para que sean "edecanes", ya que como una de ellas señaló: "Somos las bonitas del aparador, hacemos distintivos bonitos; para eso nos quieren" (se rió irónicamente, su aspecto no es de una mujer guapa). Esta risa irónica de la educadora manifestaba que estas atribuciones "femeninas" que se les asigna a las mujeres no son contenidos "naturales", sino construcciones culturales de las cuales no escapan. En espacios mayoritariamente femeninos, los varones acentúan lo considerado socialmente como "masculino", ya que la masculinidad se define negando la feminidad y estas representaciones bipo-

lares afloran con el fin de establecer diferencias simbólicas que les permiten defender su masculinidad. De esta manera, como señala Scott, el género es una forma primaria de relaciones de poder y no sólo una imagen simbólica que se desencadena a partir de los cuerpos sexuados, sino que trasciende en las prácticas, discursos y marcos de referencia que guían sus acciones (1990:44).

LOS MODELOS CULTURALES EN LA ELECCIÓN DE UNA PROFESIÓN

Los modelos culturales, como las representaciones sociales, emplean el conocimiento cotidiano para guiar y justificar la acción y comparten el carácter proporcional. No obstante, los modelos culturales conducen a explicaciones de cómo se da el proceso de influencia y de recuperación individual de los esquemas culturales. La pregunta que se hacen es: ¿cómo los esquemas culturales se convierten en metas importantes para los individuos? (Strauss, 1992).

En este sentido, resultaron interesantes en la entrevista grupal mixta los diferentes esquemas culturales que se convierten en marcos de referencia para elegir una carrera. Se concibe esta profesión como una carrera de movilidad social, ya que tradicionalmente estudiar en una normal les garantiza una plaza segura de trabajo. Asimismo, existe una representación social que legitima esta profesión como de servicio y la provee de elementos humanistas que la convierten en una

profesión necesaria y desinteresada de lucro. Esta contradicción discursiva se manifiesta en las entrevistas, cuando los/as cuestioné sobre si ellos/as habían elegido libremente esta profesión, hubo dos posturas, tanto en hombres como en mujeres. Para algunos/as no fue una elección, sino una posibilidad de movilidad social y una alternativa cercana a sus condiciones sociales, económicas y culturales, como señala Julián: “Yo quería ser odontólogo, pero no salí en la universidad, entonces me regresé a Vallarta, al rancho de mis abuelos. Mi tía un día me dijo: ‘Si no vas a estudiar nada, agarra tus maletas y vamos, porque vas a entrar a la Normal’”.

Julián no aprobó los exámenes y resulta significativo que su tía señalara que como una alternativa a no estudiar una carrera universitaria, ingresara en la Normal; e implícitamente se representa esta profesión como una que no requiere mayor esfuerzo.

Por su parte, Noemí explicó: “Yo soñaba con ser aeromoza, me gustaba viajar, pero mis padres se opusieron: ‘No, hija, ¿qué vas a hacer tan lejos?’, y como no había recursos para mandarme, así que a la Normal... ‘pues nimodo...’”

A Noemí, las condiciones económicas no le permitieron ingresar en otra profesión que implicara un esfuerzo extra para su familia, y la Normal resultó una vía de fácil acceso.

Antonio, por el contrario de Noemí, eligió esta profesión, ya que representaba una imagen de servicio y realización: “En mi caso fue algo que nació del afecto a mis maestros,

me llamaba la atención. Yo siempre estuve enamorado de su profesión en el buen sentido de la palabra. Siempre estuve muy apegado a ellos, me proyectaba en ellos, yo quería ser como ellos”.

Por su parte, Lola expresó lo siguiente:

Yo decidí desde niña que quería ser maestra; siempre me gustaba jugar con las muñecas y nunca dudé de mi profesión, a pesar de que mi familia insistió en que “estudiara una carrera profesional”. En ese momento no entendía la diferencia entre ser profesional y no les hice caso, me gusta ser educadora.

Cuando Lola ingresó en la Normal tenía quince años y la representación de esta profesión se convertía en la continuidad de las tareas de la maternidad, por lo que le pareció natural su elección, ya que siempre aprendió que el papel de las mujeres estaba centrado en el cuidado de los pequeños/as.

La elección de la carrera puede también corresponder a una tradición familiar e inducción a las mujeres de ingresar en un espacio laboral que pueden combinar con su familia. Tal es el caso de Bertha que al preguntarle por qué había elegido la carrera, respondió:

Bueno fue por herencia familiar... mi mamá era maestra, mis abuelos fueron maestros... y decidí que me gustaba

trabajar con niños pequeños y estudié para educadora. Además, me decían mis hermanas y mi mamá: “Mira, es una carrera en que puedes combinar tu casa y el trabajo”, y bueno, yo tenía quince años y me lo creí.

Para Bertha esta carrera le ha permitido compaginar su vida familiar con su desarrollo profesional, y le confiere un valor importante a partir de las imágenes de su madre y abuelos, quienes se comprometieron con su labor docente y realizaron una actividad altruista en varias comunidades marginadas. Su elección no se debió a falta de recursos:

—¿Había posibilidades de estudiar otras carreras?

—Sí... sí había.

—¿Todos estudiaron para maestros?

—Bueno, en mi familia sólo mi hermano estudió otra carrera; las mujeres estudiamos para maestras... un poco de inducción; es más fácil porque puedes educar mejor a tus hijos... etcétera.

Estos discursos, que aparentemente son contradictorios, dado que unos la desean y otros la aceptan como la única posibilidad de movilidad social, se llegan a conjuntar en uno solo, al socializar su profesión. Es decir, todos/as le atribuyen un gran sentido social al ingresar en ella y esto les permite legitimarla.

Los contenidos discursivos que legitiman socialmente esta profesión no quedan a nivel discursivo, sino que orientan

metas y acciones dentro de este espacio laboral. La representación del género juega un papel clave en este proceso, ya que distingue a los sexos y les confiere un lugar en espacios destinados a cada uno, y llega a ser un elemento constitutivo de relaciones sociales.

El discurso que se genera de "servicio" se recrea en este ámbito laboral femenino, ya que socialmente "la entrega y cuidado a los demás" es la continuidad de lo materno en la esfera pública. Esta asignación social cobra sentido en la conciencia práctica⁶ de las educadoras,

⁶ La conciencia práctica alude a un control no consciente de la acción; presupone la actitud natural en la que los actores dan por supuestos los parámetros existenciales de su actividad sin fundamentación explícita discursiva. La conciencia discursiva, a diferencia de la anterior, se constituye de todo aquello que los actores son capaces de expresar verbalmente sobre sus condiciones sociales y su propia acción (Giddens, 1995).

pero adquiere significados contradictorios en el ámbito público, en donde la "competencia" resulta primordial para acceder a puestos directivos. Esta contradicción de valores se ve refle-

jada en las mujeres y hombres que realizan esta misma profesión, tal como lo argumentan Lola y Antonio, que eligieron esta carrera. Para Lola:

Las aspiraciones profesionales en mi caso, que soy directora de un jardín de niños, ya no radican en otro puesto superior, sino en conseguir mejoras en las condiciones del jardín de niños. Por ejemplo, en conseguir drenaje, luz, mejor servicio educativo y mantener una buena convivencia entre todos, es la esencia del éxito profesional.

Por su parte, Antonio señala:

Yo debo tener aspiraciones, ya no sólo en lo espiritual sino en lo económico, ya que yo cuento con una familia y tengo que sostenerla. Tengo que tener aspiraciones y sí lo voy a lograr con una inspección o jefatura de departamento; voy a buscarla, tengo que tener aspiraciones.

Tanto Lola como Antonio tienen como responsabilidad principal mantener una familia, ya que Lola es madre soltera. A pesar de esto, ambos afirmaron entrar en esta profesión por elección propia, pero sus aspiraciones son distintas e igualmente respetables. No obstante, en Lola adquiere mayor relevancia el perfeccionar el trabajo cotidiano. Sus metas giran alrededor de esto y su socialización previa en la construcción de la identidad de género le permiten aceptarlas como metas de éxito profesional.

Para Lola significa ser profesional al buscar mejoras en su jardín de niños y el discurso humanista guía sus acciones; sus aspiraciones salariales se centran en lograr ascender en la carrera magisterial.⁷ Esta nueva modalidad les posibilita mayor salario a los/as docentes y tiene como resultado que la obtención de puestos de supervisión o de jefas/es de sector no sea la única vía

⁷ La carrera magisterial es una modalidad que permite a los docentes incrementar sus salarios a partir de grados académicos, antigüedad y las evaluaciones técnicas que sus inspectoras realizan cada año a las/os docentes.

para incrementar su salario. Esto tiene como consecuencia que los varones sienten la necesidad de dirigir a las mujeres en ámbitos femeninos para de esta manera reconstruir su imagen ante la comunidad desarrollando un rol masculino.

¿QUIÉN MANDA A QUIÉN?

Mascovici (1988) señala que el objetivo de analizar una representación social no es tanto detectar el núcleo figurativo, sino qué elementos concentran la significación del objeto representado y cómo se articula esa significación en la práctica cotidiana al interior de los grupos sociales. En este sentido, Bertha señala que un punto vulnerable cuando se relaciona con sus subordinados varones es quién manda a quién:

En una ocasión que tuvimos una diferencia con uno de los directores me señaló que yo lo quería mandar. Desde entonces yo me di cuenta que hay algunos hombres que están dentro de preescolar que sí les pesa que seamos mujeres quienes estemos al frente de esta institución.

Le pregunté: "Cuando se ha enfrentado a ese tipo de casos, ¿qué hace para lograr sus objetivos?" A lo que respondió:

Bueno, si hay un acto público yo me pongo a cargar sillas, participo y si tengo que ir a las cuatro de la tarde

voy. No delego tantas cosas... Esto me lo critican y dicen que no sé delegar, pero cuando la gente ve que uno trabaja y trata de llegar a acuerdos, tratando que la gente participe por sí mismo y no porque lo mande...

En su experiencia, ella ha detectado que necesita establecer una estrategia que le permita lograr su objetivo sin que ellos se sientan mandados. Esto implica en ocasiones lo que ella denomina "autoridad por medio del ejemplo"; es decir, tener que cargar sillas si es preciso, pero no interferir en su masculinidad, como lo detalla a continuación: "Entonces no interferí en su masculinidad; si yo hubiera interferido mandándolos, hubiese tenido enfrentamientos, ya que yo les proponía las cosas para solucionar problemas concretos, sin llegar a mandarlo".

Considerar la "masculinidad" como algo inherente a la concepción tradicional de que el hombre "manda", la conduce a tratarlos con cuidado cuando tiene que dar órdenes. Es por ello que aunque la institución legitime su puesto jerárquico para dirigir una zona, el hecho de ser "mujer" y asumirlo como tal la limita cuando interacciona con varones. El poder que se ejerce sobre la vida cotidiana y que surge a partir de la clasificación de los individuos en una sociedad, los ata a su propia identidad de género y les impone una ley de verdad que deben reconocer. Ellos viven esta contradicción, como lo manifiesta Pedro:

Es difícil trabajar con mujeres. En una ocasión tuve problemas con una educadora que era la encargada del jardín de niños, yo creo que tenía problemas con su esposo. Ella quería mandarme y yo la aceptaba, pero me cargaba mucho la mano. Cuando fui director también me encontré con algunas educadoras que no aceptaban que yo las mandara, pero por fortuna se cambiaron de escuela.

Cuando institucionalmente dependía de una mujer y ella ejercía el mando, lo caracteriza como "anormal"; pero cuando él se encuentra al frente de una escuela y las mujeres se rebelan, también adquiere esa misma caracterización, lo que implica que a los roles asignados a hombres y mujeres les atribuye mayor importancia que a los puestos jerárquicos dentro de la institución. Es por ello que categorizar a su directora como alguien que tiene "problemas de pareja" le permite ajustar "el orden social" y, al mismo tiempo, refuerza la masculinidad atribuida socialmente en un ámbito femenino.

REFLEXIONES FINALES

Estos espacios diferenciados desencadenan al mismo tiempo desigualdades de género que se manifiestan en las tareas destinadas a los hombres, donde pueden marcar su masculinidad buscando puestos de representación sindical, asesores pedagógicos y directores de escuelas. En este contexto se favorece que los hombres muestren su mas-

culinidad, en virtud de que se teme a la homosexualidad, porque aceptarla implicaría renunciar al modelo de "familia tradicional", que es la única representación social legítimamente aceptada. Es por ello que el ingreso de varones en preescolar ha generado que su presencia sea admitida mediante un proceso de objetivación a partir de la imagen de "familia": mientras ellas se convierten en madres simbólicas, ellos se transforman en padres sustitutos, manteniendo un orden establecido.

Este espacio podrá liberar tanto a hombres como a mujeres de esquemas culturales establecidos socialmente, en la medida en que se compartan las tareas y esto permita revalorar la profesión socialmente. Este enriquecimiento mutuo será posible en tanto la crisis de la identidad masculina se transforme en lo que Badinter (1993) llama el "hombre reconciliado", que implica evitar la transmisión a las nuevas generaciones de diferencias tajantes entre lo femenino y lo masculino. Es por ello que la autora señala que el "hombre reconciliado" no surgirá de la noche a la mañana, pues esto conlleva la realización de una profunda transformación de su identidad; un cambio que encierra un peligroso salto: el cuestionamiento de una virilidad ancestral, la aceptación de una femineidad temida y la invención de otra masculinidad compatible con ella. Los hombres que ingresan en preescolar compartirán con las mujeres esta profesión en la medida en que desarrollen la sensibilidad hacia los otros.

Las relaciones de género en el preescolar no son ajenas al núcleo figurativo de la representación social que ha conferido ciertas actitudes a hombres y a mujeres, y cuando existen elementos periféricos, no permean en transformarse, sólo en la medida en que se vuelven frecuentes. Esto propiciará nuevos procesos comunicativos que permiten recrear este conocimiento colectivo hasta transformarse en nuevas representaciones sociales. Este proceso social se vuelve más frecuente hoy, ya que los discursos alternativos figuran como formas de objetivación y transformación. Es decir, mientras que esta profesión se siga considerando una prolongación del apego materno, los hombres que trabajen en este espacio se convertirán en la excepción de la regla; pero a medida que la familia se transforme en una participación más activa de los padres, los hombres en preescolar no necesitarán demostrar su masculinidad, sino reconciliarse con ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Luis Enrique. "La mirada cualitativa en sociología", en *El grupo de discusión en su práctica: Memoria social, intersexualidad y acción interpretativa*, Fundamentos, Madrid, 1998.
- BADINTER, Elizabeth. *xy la identidad masculina*, Alianza, Madrid, 1993.
- BARNETT, Pearce. "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: El pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad", en Dora FRIED SCHNITMAN. *Cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1994.

- BERGER, Peter y J. LUCKMAN. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1991.
- CASTELLS, Manuel. "La era de la información", en *El poder de la identidad*, vol. II, Siglo XXI Editores, Madrid, 1998.
- CUÉLLAR PÉREZ, Hortensia. *Froebel la educación del hombre*, Trillas, México, 1992.
- DOISE, W. "Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación", en *Anthropos*, suplemento 27, monografías temáticas. Veinte años de Psicología Experimental de Ginebra (1970-1990), octubre, 1991.
- GIDDENS, Anthony. *La constitución de la sociedad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- GIMÉNEZ, Gilberto. "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *Identidad del Coloquio Paul Kirchhoff*, UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, 1996.
- GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires, 1981.
- JODELET, Denise. "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en Serge MOSCOVICI (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1988.
- MOSCOVICI, Serge (comp.). "Representaciones sociales", en *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1988.
- MEAD, George. *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, México, Buenos Aires y Barcelona, 1993.

- MORALES, Francisco *et al.* *Psicología social*, Mc Graw Hill, Madrid, 1995.
- SCOTT, Joan. "El género útil para el análisis histórico", en James S. AMELANG y Mary NASH. *Historia y género; las mujeres en la europa moderna y contemporánea*, Ediciones Alfons El Magnaim/Institució Valenciana D'estudis I Investigació, Valencia, 1990, pp. 23-56.
- STRAUSS, Claudia. "Models and Motives", en D'ANDRADE y STRAUSS (comps.). *Human Motives and Cultural Models*, Harvard University Press, Cambridge, 1992.
- WILLIAMS, Christine. *Still a Man's World Men Who Women's Work*, University of California Press, Berkeley, 1995.