

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2021-2023

Tesis para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y
Desarrollo

Socialización de género en la formación profesional de la carrera de educación inicial en
Quito. Transformaciones de una profesión feminizada

Marcela Carmen Endara Rodríguez

Asesora: Cristina Vega Solís

Lectoras: Ana María Goetschel y Ailynn Torres

Quito, junio de 2024

Dedicatoria

A Patricia, Marcelo, Alexandra y Emilio, mi familia.
A quienes hacen posible el derecho a la educación inicial.

Índice de contenido

Lista de ilustraciones.....	5
Resumen	7
Agradecimientos	8
Introducción.....	9
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Capítulo 1. Marco teórico y estado del arte. La feminización en los cuidados y la educación.....	11
1.1. Género y estudios sociológicos sobre las profesiones.....	13
1.2. Una aproximación histórica a la feminización de la educación en Ecuador	16
1.3. División sexual de las profesiones: Las mujeres y la educación inicial	24
1.4. La socialización del género en el ámbito educativo	33
1.5. Tareas de cuidado y trabajo afectivo en la educación	36
1.6. Proceso metodológico.....	43
Capítulo 2. Caracterización y transformaciones de la carrera en el contexto ecuatoriano	47
2.1. Análisis de estudio actualizado sobre la realidad de la pedagogía en América Latina	47
2.2. Historia de la carrera de Educación Inicial en Ecuador.....	51
2.3. Documentos guía para la práctica docente de Educación Inicial en Ecuador ..	55
2.3.1. Análisis del currículo de educación inicial	56
2.3.2.. Principio de Igualdad de Oportunidades en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).....	60
2.4. Haciendo valer la profesión de educación inicial	61
2.4.1. ¿Qué percepciones tienen las coordinadoras de la PUCE y UTPS sobre la carrera de educación inicial y sus transformaciones?	62

2.4.2. ¿Qué dicen las estudiantes de último nivel de educación inicial de la ESPE sobre sus motivaciones y percepciones de la carrera?.....	68
---	----

Capítulo 3. Voces de las maestras de educación inicial: Resignificando el valor social de la profesión.....71

3.1. Perfil de la educadora inicial	72
3.2. Vocación como socialización de género	76
3.3. Relación dinámica entre cuidado y educación: ¿Qué pasa cuando el cuidado se profesionaliza?.....	81
3.4. Lugar de las maestras en el imaginario social y las transformaciones de la educación inicial	86
3.5. Más maestras que maestros en educación inicial	90
3.6. Resignificando el valor social de la profesión desde el lugar de los docentes varones	95
3.6.1. Percepciones de las maestras respecto a los varones en la profesión	96
3.6.2. Impacto de la socialización del género en la elección de carrera para docentes varones	105
3.6.3. La realidad del campo laboral y ejercicio profesional para docentes varones.....	110

Conclusiones113

Referencias116

Lista de ilustraciones

Figuras

Figura 3. 1. Roles de género en textos escolares, siglo XX	77
Figura 3. 2. Valores de la educación inicial, 2023	95
Figura 3. 3. Valores de la educación inicial, 2023	100

Gráficos

Gráfico 2.1. Feminización de la matrícula en América Latina, 2022	48
Gráfico 2.2. Matrícula en programas de formación inicial docente en América Latina, 2015-2020	49
Gráfico 2.3. Matrícula en programas de formación inicial docente por sexo, 2018	50
Gráfico 2.4. Matrícula en programas de formación inicial docente por sexo, 2015-2021	50

Tablas

Tabla 1.1 Docentes entrevistados/as, 2023	45
---	----

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Marcela Carmen Endara Rodríguez, autora de la tesis titulada “Socialización de género en la formación profesional de la carrera de educación inicial en Quito. Transformaciones de una profesión feminizada”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría, concedido por la Facultad de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, junio de 2024.



Marcela Carmen Endara Rodríguez

Resumen

En esta investigación analizo cómo la socialización de género, asociada a la atención y el cuidado, se relaciona, resignifica y transforma con la elección, formación y ejercicio profesional en la carrera de educación inicial en la ciudad de Quito. Planteo como preguntas centrales: ¿Cómo impacta la socialización de género en la elección y ejercicio profesional de la carrera de educación inicial en Quito? y ¿Cómo se profesionalizan, reivindican y transforman las actividades relacionadas al cuidado en el curso de la formación y ejercicio profesional de las/los educadores?

Comprendo cómo, si bien ahora las mujeres están inmersas en el sistema de educación superior y tienen un lugar, muchas veces protagónico en el espacio académico, existen todavía dinámicas que prolongan las tareas históricamente asignadas por género a la elección de profesión. La socialización de género tiene un papel central en estas dinámicas de reproducción de roles asignados por género, de tal forma que se mantiene una clara división sexual de las profesiones.

Realizo esta investigación mediante una metodología de corte cualitativo, utilizando entrevistas semi estructuradas dirigidas a docentes de educación inicial: trece mujeres y dos varones graduados en la ciudad de Quito; y a dos coordinadoras de carrera de la PUCE y la UTPS. Adicionalmente, realizo un grupo focal con estudiantes de último nivel de educación inicial de la ESPE. De esta forma, la población está focalizada en los actores directos con la profesión, desde la formación y desde el ejercicio profesional.

En conclusión, si bien las dinámicas binarias de género siguen vigentes en la elección de la carrera de educación inicial, ligada al prestigio social y a la baja remuneración, existe un evidente valor renovado que como agentes activos/as las y los docentes otorgan a su formación y ejercicio profesional después de que ingresan a la carrera y empiezan a ejercer su profesión de forma práctica. Resignifican evidentemente las tareas relacionadas a su ejercicio profesional, vinculan el cuidado con la educación, resaltan el vínculo afectivo como un lugar central, pero no romantizado de su ejercicio profesional, y trasladan el cuidado a un lugar profesional por fuera de lo profano.

Agradecimientos

A las maestras de educación inicial, protagonistas, actoras y voces históricas en esta investigación; quienes sostienen la vida de las infancias y reescriben activamente su historia.

A los docentes varones, quienes apuestan también por poner en el centro el cuidado y la educación de las infancias y participan disruptivamente en contextos donde la división sexual de las profesiones sigue vigente. A todas y todos quienes realizan los trabajos reproductivos y de cuidado que sostienen la existencia.

A Cris, mi tutora, por su acompañamiento, apoyo y enseñanzas en este proceso de construcción y deconstrucción de saberes y sentires. A Ana María, por ser la docente y autora que inspiró esta investigación, por su exhaustivo trabajo histórico con las maestras en Quito en un determinado contexto y por su lectura y aportes a mi tesis. A Ailynn, por su rigurosidad en la lectura de este trabajo y los aportes realizados. A todas mis docentes de la maestría y a mis compañeras, ahora amigas, con quienes nos juntamos en los cafecitos para seguir tejiendo redes en clave feminista.

Introducción

Esta tesis plantea cuestiones que buscan aportar a la desigualdad de género en el campo de la educación, desde la categoría “socialización de género”. Parto de que, si bien ahora las mujeres están inmersas en el sistema de educación superior y tienen un protagonismo significativo en el espacio académico, existen todavía dinámicas que prolongan las tareas históricamente asignadas por género a la elección de profesión. Entonces, las mujeres se insertan en el espacio público, pero se prolongan las tareas del espacio doméstico a ciertos roles y carreras que cumplen las mujeres en la sociedad.

Pensar la relación entre las profesiones y el género implica un ejercicio de análisis que involucra el reconocimiento de las particularidades de cada profesión y su lugar y valor en la sociedad. En el caso particular de la carrera de educación inicial, al ser una profesión históricamente feminizada, el análisis involucra también la relación entre género y educación, género e infancia, género y cuidado. Es así que, parto de la revisión teórica y estado del arte sobre cómo la socialización de género busca reproducir dinámicas desiguales en la asignación de tareas por género, produciendo una división sexual de las profesiones al momento de elegir una carrera y, por ende, una división sexual del trabajo al momento de ejercer la profesión. Esta realidad, para la educación inicial en Ecuador, está atravesada por un contexto histórico y político que ha transformado el lugar de las maestras y maestros encargados de la educación y cuidado de la primera infancia.

Aunque las leyes a favor de la equidad de género en Ecuador se encuentran explícitas, todavía se evidencia que la elección carrera y profesión se realiza en función de las tareas asignadas por el género de las personas (Mantilla, Galarza y Zamora 2017). Es así que, la elección de carrera está sujeta, en gran medida, a motivos relacionados al género; por ejemplo: las mujeres encargadas de actividades de servicio, de atención a los otros, de protección y compasión; mientras que, los hombres como se dedican a tareas con mayor valor monetario, poder y prestigio (Ruiz y Santana 2018). De esta forma, la docencia infantil, como ocupación relacionada con la atención y el cuidado, viene a ser una ocupación tradicionalmente femenina (Ruiz y Santana 2018).

En este sentido, el género influye claramente en la toma de decisiones para estudiar una carrera universitaria, pese al hecho de que las mujeres han venido posicionándose social y profesionalmente con más fuerza (Ruiz y Santana 2018). Las mujeres tienden a reproducir los papeles tradicionales que han sido asignados históricamente para ellas, sobre todo en la vida

doméstica, cuando se incorporan a la esfera pública (Ruiz y Santana 2018). Debido a ello, existen profesiones consideradas como femeninas, tales como: la educación, tareas sociales y la sanidad; y profesiones consideradas masculinas, como: la industria, política y economía (Ruiz y Santana 2018). Esto se encuentra claramente influenciado por la socialización de género, que es reforzada a su vez por los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación de masas, que ejercen una fuerte impronta sobre la elección de profesiones, en cuanto estos mensajes están cargados de estereotipos y esquemas tradicionales de la sociedad (Ruiz y Santana 2018).

A partir de estos antecedentes, que dan cuenta de la feminización de ciertas carreras universitarias relacionadas con el cuidado, identifiqué el problema de investigación, así como las preguntas y objetivos que se buscarán analizar en el presente estudio. Planteo también como preguntas de investigación las siguientes: ¿Cómo impacta la socialización de género en la elección y ejercicio profesional de la carrera de educación inicial en Quito? y ¿Cómo se profesionalizan, reivindican y transforman las actividades relacionadas al cuidado en el curso de la formación y ejercicio profesional de las/los educadores? En definitiva, mi propósito es indagar qué dinámicas de género se ponen en juego en la transformación del valor individual y social de esta carrera para quienes la ejercen.

Objetivo general

- Analizar el impacto de la socialización de género en la elección y ejercicio profesional de la carrera de educación inicial en Quito.

Objetivos específicos

- Analizar la feminización de la carrera de educación inicial, relacionada a la socialización de género, los cuidados y la división sexual de las profesiones.
- Caracterizar la realidad de la carrera de educación inicial en el contexto ecuatoriano a partir de sus avances históricos y testimonios de quienes ejercen la carrera.
- Evaluar las formas de resignificación del cuidado y valor social de la carrera en el ejercicio profesional de las maestras.
- Identificar el lugar de los docentes varones de educación inicial en una carrera feminizada.

Capítulo 1. Marco teórico y estado del arte. La feminización en los cuidados y la educación

Empiezo el presente trabajo con la revisión teórica de los conceptos y aproximaciones que sustentan la investigación propuesta. Estos buscan dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y desarrollar de forma analítica el problema de investigación relacionado con la evidente prevalencia femenina en la carrera de educación inicial en análisis con los motivos que llevan a las/los estudiantes a estudiar esta carrera, así como los significados de las actividades relacionadas al género y los cambios que se producen a partir de la formación y profesionalización en la universidad.

Parto de la evidente realidad de una división sexual de las profesiones en el ámbito público, como una prolongación de la división sexual de las tareas en el ámbito privado. En este sentido, podríamos decir que la carrera de educación proyecta muchas de las actividades, disposiciones, valores y prácticas que se originan en la reproducción en el núcleo familiar; me refiero a actividades de cuidado, alimentación, orientación educativa, formación en valores, etc. La presente investigación se enfoca en la carrera de educación inicial como claro ejemplo de esta realidad. En este contexto, la revisión teórica expuesta en el presente capítulo estará articulada con el estado de la cuestión, principalmente, sobre la educación como carrera feminizada.

La prevalencia de mujeres en el ejercicio de la docencia ha sido motivo de estudio en diversos campos, como la sociología y el género, desde hace varias décadas (Fiorucci et al 2022). Existen numerosos análisis, debates y discusiones que, desde diversos abordajes, han investigado sobre la temática en determinados contextos nacionales e históricos. En América Latina, sobre todo en las décadas de 1990 y 2000, se publicaron una serie de estudios relacionados a los procesos de feminización del magisterio (Fiorucci et al 2022).

Actualmente, los debates y discusiones alrededor de la temática siguen vigentes, por lo que, considero indispensable revisar la historia de esos procesos de feminización y el estado actual de la cuestión. Es necesario entonces, continuar trabajando en la dimensión cuantitativa de la cuestión para aproximarnos a una cartografía de la feminización del magisterio y aportar a la discusión sobre el lugar de las mujeres en la educación (Fiorucci et al 2022).

Este capítulo teórico está organizado en cuatro apartados que, lejos de fraccionar los conceptos, perspectivas, debates, discusiones y aproximaciones entre sí, pretenden abordarlos de manera articulada, de la siguiente forma: En primer lugar, realizaré una aproximación

histórica a la actividad educativa feminizada en el contexto ecuatoriano con el fin de ubicar históricamente los diferentes contextos que llevaron a las mujeres a ocuparse de la educación de niños y niñas y a profesionalizarse en el cuidado; así como los cambios evidenciados en el lugar de las maestras hasta el día de hoy y su rol activo en estos procesos de transformación, mismos que dan cuenta de la aproximación histórica que se dirige hacia el “perfeccionamiento” de la actividad doméstica asignada a las mujeres. Es decir, el contexto ha influido notablemente en las transformaciones de la educación y del lugar de las mujeres en el mismo, pero al mismo tiempo, las maestras han tenido un rol activo y significativo en estas transformaciones. Para dar cuenta de esta realidad histórica, se revisarán las propuestas de Kim Clark sobre la protección de la infancia en Ecuador, así como el exhaustivo recorrido histórico de las maestras en la historia del Ecuador, de Ana María Goetschel.

A continuación, en la segunda parte del capítulo, se concentra la investigación a la revisión de estudios, en el marco del estado del arte, que nos remiten a la dimensión feminizada de la educación inicial. Se revisarán estudios en el contexto español, latinoamericano y finalmente, en el contexto ecuatoriano, con el fin de ubicar las narrativas y resultados encontrados en investigaciones similares a la planteada. Posteriormente, en el tercer apartado, se revisará el concepto de *socialización del género* como un concepto dinámico y central para este estudio, que permite dar cuenta de cómo las tareas asignadas a hombres y mujeres son establecidas en un proceso complejo de socialización que inicia en la infancia en la familia, pero se prolonga a lo largo de la vida. Este concepto me permite identificar cómo se aprende y qué se aprende en función del género desde una perspectiva sociológica. El género, en definitiva, es el resultado siempre en movimiento de la socialización.

Es así que, la sociabilidad que permite la “producción del género” suele considerarse bajo la lógica de que existe una base natural sobre la cual se edifica el género; sin embargo, tal consideración es producción también del mismo proceso social. De esta forma, las prácticas sociales producen el género y lo encasilla dentro de los cánones binarios coherentes con las características de ser varón o mujer. En este contexto, cabe resaltar lo femenino y lo masculino como construcciones sociales que “interpelan a la subjetividad que se adhiere a sus cánones, reproduciendo en uno u otro sentido el imaginario social, y así sus estereotipos” (Colon, Plaza y Vargas 2013, 65).

El género entonces es una acumulación histórica que se juega en la vida cotidiana; “lo femenino y lo masculino como construcciones sociales enunciadas, interpelan a la subjetividad” (Colon, Plaza y Vargas 2013, 70). En este contexto, la ubicación de lo femenino

en una esfera que no sea la tradicional, implica quebrantar el ideal estereotipado de la mujer-madre, colocándola en un lugar de transgresión (Colon, Plaza y Vargas 2013). Comúnmente, la maternidad se construye a través de las prácticas discursivas como un hecho natural que se identifica directamente con la identidad de la mujer, en oposición con la identidad del hombre (Colon, Plaza y Vargas 2013). Entonces, la diferencia sexual se organiza dentro de una cultura en formas complejas, a través de prácticas discursivas, produciendo efectos en lo real y creando objetos/sujetos históricamente existentes: mujeres/varones; es así que, “los papeles socioculturales asignados a la mujer no expresan muchas veces esta identidad profunda. Al contrario, expresan el frecuente dominio instrumental por parte de los varones” (Colon, Plaza y Vargas 2013, 73).

Ahora bien, después de esta revisión, considero importante abordar las discusiones teóricas sobre las tareas de cuidado, el trabajo afectivo y la profesionalización de la carrera de educación inicial. Busco dar cuenta de cómo dialogan estos ámbitos; cómo el cuidado y el trabajo afectivo, atribuidos históricamente al campo femenino, se transforman al profesionalizarse y enfatizar en las discusiones sobre la ética del cuidado y cómo estas tareas son valoradas y resignificadas desde un enfoque feminista. El fin de esta última revisión del capítulo es intentar analizar y articular estas aproximaciones, lejos de proponer una mirada dicotómica afecto/cuidado (familia) vs. Educación como profesión.

Finalmente, explico cómo se estructurará el diseño de la metodología de investigación que guiará el trabajo de campo a realizar. Se buscará identificar, desde los procesos de subjetivación y socialización de las docentes de educación inicial, coordinadoras de carrera en dos distintas universidades de la ciudad y estudiantes, sus perspectivas, percepciones y experiencias en el campo docente, así como los significados que ellas otorgan a la evidente feminización de la carrera, al cuidado, al afecto y a la profesionalización. Las docentes que ejercen esta profesión darán cuenta de la realidad de la carrera en colegios particulares de la ciudad de Quito. De esta forma, se intentará mantener un diálogo con los conceptos, discusiones y análisis planteados en el marco teórico y estado de arte de la presente investigación.

1.1. Género y estudios sociológicos sobre las profesiones

Antes de iniciar el análisis sobre la educación inicial como una carrera históricamente feminizada, considero pertinente abordar brevemente un concepto sociológico fundamental para este trabajo: la sociología de las profesiones. De esta forma, intentaré encontrar los

posibles diálogos entre estos estudios de las profesiones con los estudios de género, partiendo de la base de que algunos de los autores más destacados de la sociología de las profesiones, no contemplan explícitamente la dimensión de género en sus estudios (Pozzio 2012).

Existen trabajos que han comenzado a plantear vínculos entre género y profesiones, por ejemplo, lo relativo a los “techos de cristal”, los estudios sobre la “vocación” afín a los géneros y las relaciones entre roles de género e identidades profesionales, que permiten comprender cómo los ámbitos profesionales se constituyen como territorios de género (Pozzio 2012). Partir, entonces, desde los estudios sobre profesiones es menester; es importante considerar que la definición del término profesión es un objeto de debate, siendo la sociología que estudia las profesiones quien abre un campo de investigación social específico que presenta fronteras comunes con la sociología del trabajo (Pozzio 2012). Toma conceptos de la sociología del trabajo como las formas de organización y función en la división social del trabajo, pero plantea conceptos propios de los estudios de las profesiones, como la delimitación de las competencias, la educación superior, entre otras (Pozzio 2012).

Por ejemplo, desde la sociología clásica, Weber y Durkheim trabajaron sobre las nociones de profesión. Weber destaca el papel de las profesiones en los procesos de racionalización y dominación y Durkheim destaca el papel de la cohesión moral que confería a las asociaciones corporativas (Pozzio 2012). Everett Hughes aporta al concepto de profesión al preguntarse qué hacía que un oficio se convirtiera en profesión y Harold Wilensky plantea que la profesionalización es un asunto de poder; para el sociólogo mexicano Alfredo Hualde, la sociología de las profesiones es un tema pendiente en América Latina (Pozzio 2012).

A finales de los 70 y principios de los 80 comienzan a desarrollarse perspectivas críticas en cuanto a la sociología de las profesiones, con Larson (1977), Friedson (2001) y Abbot (1999). Alfredo Hualde (2000) en Pozzio (2012), plantea que, para América Latina, se debe tomar en cuenta algunos ejes para comprender el desarrollo de las profesiones, como abordar la relación entre las profesiones con el Estado, la relación entre empleo público y empleo privado y la educación superior. Por su parte, Claude Dubar profundiza en las identidades profesionales, por lo que puede ser utilizado en estudios que analizan el trabajo femenino y sus significados desde el punto de vista de las mujeres (Pozzio 2012). Dubar (2001) se pregunta de qué modo el trabajo influye en la definición de nosotros mismos y ser definidos por los demás; así como el vínculo entre el trabajo con las identidades, tomando en cuenta que la identidad no es únicamente individual sino también colectiva (Dubar 2001).

Por su parte, Andrew Abbot (1999) en Pozzio (2012), propone la idea de las profesiones como una ecología relacional, en la que las profesiones se encuentran en competencia unas con otras, recreándose y transformándose para obtener legitimidad ante los poderes públicos. De esta forma nos vamos acercando a un posible diálogo entre género y profesiones. Pese a que los aportes de Abbot permiten permear el concepto de profesión, no toma en cuenta el género específicamente.

Ahora bien, para abordar el posible diálogo entre género y profesiones, es indispensable recordar que los estudios de género nacen en las ciencias sociales a partir de la década de 1970, proponiendo la centralidad analítica de la categoría de género para pensar la diferencia sexual sin remitirla a un hecho de la “naturaleza” (Scott 1996 en Pozzio 2012). Entonces, si las diferencias biológicas no explican los diferentes roles atribuidos a los sexos, con sus diferentes valoraciones y tareas, se hace necesario pensar en una categoría como el género para analizar las desigualdades entre masculino y femenino, entendidas como construcciones sociales y simbólicas (Pozzio 2012).

El género produce identidades subjetivas y hay determinadas instituciones que son cruciales para comprender el cómo se crean estas identidades y el modo en que las relaciones de género se manifiestan; por ejemplo, los mercados de trabajo segregados por sexos que forman parte del proceso de construcción del género y la política, señala Scott (1996) en Pozzio (2012). Entonces, es indudable, en este sentido, la importancia de considerar el mercado de trabajo, la educación y, por ende, las profesiones como instancias que contribuyen en la construcción de las identidades de género (Pozzio 2012).

Entonces, un análisis que permita el diálogo entre profesiones y género debe considerar a las profesiones como instituciones donde se manifiesta la división del trabajo, que reproducen muchas veces las relaciones de género, el análisis de los roles, tareas y cualidades que se esperan en hombres y mujeres (Pozzio 2012). De esta forma, es indispensable observar la manera en que las representaciones son interpretadas y resignificadas por los sujetos en la elección de sus profesiones, aspecto que se busca encontrar en el presente trabajo de investigación, con relación a la educación inicial como carrera históricamente feminizada. Por tanto, “es importante tener presentes como el mercado de trabajo, la educación y las profesiones construyen también, imaginarios de género” (Pozzio 2012).

En definitiva, si la comprensión sociológica de las profesiones está en estrecha relación con el mercado de trabajo y éste muestra una clara segmentación genérica, el diálogo entre ambas

áreas de estudio empieza a gestarse (Pozzio 2012). Otra cuestión clave para demostrar esta relación dialógica es la cuestión del trabajo de cuidados, que se debatirá a continuación en capítulos posteriores. Entonces, algunos diálogos que se han gestado y materializado en relación a ambas disciplinas de estudio (género y profesiones) son: estudios sobre las profesiones feminizadas, con un análisis que gira en torno a la relación entre las tareas que cumplen las profesionales y su relación con los roles de género tradicionalmente asignados a las mujeres, con los roles de cuidado y la vinculación entre la maternidad y la educación como variables explicativas que sustentan la feminización de estas profesiones (Pozzio 2012). Entonces, las profesiones, al ser instituciones claves para la comprensión de las relaciones de género de una sociedad, implica pensar en cuestiones como el modo en que las representaciones sobre lo femenino y masculino se encarnan en las perspectivas de quienes ejercen profesiones u oficios, reproduciendo los imaginarios de género; cómo se producen y transforman estos imaginarios en la formación universitaria (Pozzio 2012). También cabe preguntarse qué hace que algunas profesiones se genericen o desgenericen y otras no, desde el ejercicio de pensar como los mismos profesionales implicados en las distintas áreas del conocimiento desafían con sus elecciones profesionales algunos sentidos arraigados sobre el orden genérico de las profesiones (Pozzio 2012). Finalmente, a partir del diálogo entre estos dos elementos (género y profesiones) se resalta la centralidad de la cuestión de los cuidados como algo a revalorizar y repensar en la vida cotidiana, en la academia y en la agenda pública (Pozzio 2012).

1.2. Una aproximación histórica a la feminización de la educación en Ecuador

A través de prácticas pedagógicas ellas crearon valores y disposiciones mentales y corporales distintas a las anteriores formas de ser y de representarse de las mujeres y, al mismo tiempo, generaron diversas estrategias de acción para abrirse un espacio paralelo en la esfera pública

—Ana María Goetschel.

Para entender el acceso de las mujeres a la profesión de educadoras es indispensable referirse a la causa que las llevaron a la necesidad de cuidar y educar a niños y niñas en el contexto ecuatoriano y por qué fueron las mujeres las encargadas de este cuidado y educación. Clark (2001), en su texto sobre la protección a la infancia en Ecuador, explica cómo en 1910, si bien la población de las grandes ciudades de Ecuador aumentó debido a las migraciones internas, se experimentaba un proceso de despoblamiento, debido a las altas tasas de mortalidad infantil en las áreas urbanas (entre 1917 y 1922, la tasa de mortalidad infantil era de 34 a 40 muertos por cien nacimientos). Esto aconteció en el contexto de la fuerte crisis económica

producida en Ecuador provocada por la Primera Guerra Mundial. Es así que, el crecimiento poblacional fue identificado como una prioridad nacional y, de forma paralela, la identidad femenina con la maternidad, existente previamente, asumió una relevancia nacional importante (Clark 2001).

En el contexto peruano, ocurría algo similar, el país era descrito como un territorio despoblado, con una gran cantidad de niños y niñas que morían; la mortalidad infantil tenía múltiples causas e interpretaciones, incluso muchas de ellas eran inevitables, pero la “receta” para el problema era lo inevitable: “estaban en manos de las mujeres” (Manarelli 1999). Las mujeres, vistas como madres, eran encargadas de cuidar de la salud de los futuros ciudadanos, para ello, la educación de las mujeres, afirmaban en aquella época que resolvería buena parte de los problemas del país. Empieza a cobrar fuerza, además, la necesidad de cumplir con programas Estatales de nutrición y cuidado infantil. El cuerpo infantil, visto como débil, requería ser fortificado con una educación apropiada (Manarelli 1999).

Las actitudes hacia la infancia y las relaciones entre infantes y adultos se expresaron en la redefinición de la identidad femenina en base a la maternidad, y en el fortalecimiento de la imagen de las mujeres educadoras y su relación con la población infantil, desde una profesión. Es así que, aparecen los jardines de infantes, desde una iniciativa de mujeres educadoras. Entonces, “la educación infantil se asoció a un trato definido por el amor, la caricia, el respeto y la confianza” (Manarelli 1999, 202). Esta relación entre maestra e infante implicaba un vínculo (Manarelli 1999).

En los siglos XVI y XVII, el discurso hegemónico defendía la existencia de un orden natural de las cosas, un discurso de inferioridad aplicado a las mujeres, sosteniendo que éstas tenían intrínsecamente una naturaleza y ontología inferior a los varones; tenían un tipo de excelencia moral que los varones no poseían y esta excelencia debía, necesariamente, desembocar en la domesticidad (Buxarrais y Valdivieso 2021). En el período de la Ilustración, se presenta un debate en torno a la identidad y la educación de hombres y mujeres; se sanciona que las mujeres son seres fundamentalmente domésticos y los varones seres políticos, para lo que era “necesario” que hombres y mujeres tengan un tipo de educación distinta (Buxarrais y Valdivieso 2021). Sin embargo, muchas mujeres no compartían estos mandatos y se organizaron para ocupar otros lugares, luchando por sus derechos ciudadanos y educativos; esto da cuenta de que no existió una Ilustración patriarcal única, sino también una feminista: “Esta ola de vindicación del sufragio y de la educación fue creciendo a lo largo de todo el siglo XIX y concluyó en la primera mitad del siglo XX” (Buxarrais y Valdivieso 2021, 135).

Existe una socialización diferencial de los sexos, en cuanto se presenta una forma de cómo son valorados socialmente. En este contexto, Harriet Taylor en el siglo XIX denunciaba la división de las esferas privada/doméstica y la esfera pública, en tanto esta división justifica la desigualdad sexual (Gil 2006). La autora profundiza el tema de la educación, con un enfoque crítico frente a las propuestas de autores como Rousseau o Comte, quienes abogan por facilitar la educación para las mujeres, con el objetivo de que sean “buenas esposas” o “buenas madres”, con un claro principio utilitario, pero que las inhabilita o limita al mercado laboral (Gil 2006). Este tipo de educación se refiere siempre a los hombres, las mujeres tienen que agradecerles, serles útiles, educarlos, amarlos, cuidarlos, aconsejarlos, etc. (Gil 2006). Estos “deberes” de las mujeres debían ser socializados y enseñados desde la infancia; es decir, las mujeres crecen con los valores y deberes que “como mujeres” deben cumplir.

En este contexto, Taylor entiende que las mujeres deben ser educadas para sí mismas y no para el otro. De la misma manera, Mill y Taylor cuestionan a Comte, quien reconoce la “superioridad moral de las mujeres”, como premisa para subordinarlas al ámbito doméstico y a la autoridad masculina (Gil 2006). Critican también los discursos vigentes en la época, que afirmaban que la erudición y conocimientos excesivos no son buenos para las mujeres, quienes al “ser superiores que los varones”, en palabras de Comte, lo son siempre y cuando manifiesten ciertas virtudes “femeninas”, como la paciencia, el autosacrificio y el control afectivo (Gil 2006). Este tipo de educación socializa a las mujeres en la represión de sus aspiraciones de emancipación y libertad, tomadas en cuenta como opuestas a su género (Gil 2006).

Emergen también estrategias destinadas a mantener el sistema de dominación, liderado por las fuerzas más conservadoras, con el fin de que las mujeres abandonen el espacio de lo público y regresen al espacio doméstico, una de estas estrategias fue el amor romántico. Con el feminismo liberal comienzan a construirse centros educativos de manera masiva, convirtiéndose la educación en campo obligatorio para niños y niñas, pero el currículum continuaba girando en torno a los varones (Buxarrais y Valdivieso 2021). A continuación, con el feminismo radical, los movimientos de renovación pedagógica feminista desvelan cómo la escuela reproduce el orden social patriarcal, por medio del currículum. El feminismo radical eclosiona en dos corrientes: el feminismo de la igualdad (con sus raíces en el discurso de la universalidad de los derechos) y el feminismo de la diferencia (Buxarrais y Valdivieso 2021), que se retomará más adelante.

Volviendo al contexto ecuatoriano, en esta década, Clark señala que se multiplicaron las instituciones públicas y privadas de protección a la infancia y se enfatizó el papel central de las madres para disminuir la tasa de mortalidad infantil y desde el cuidado de sus hijos, que éstos puedan convertirse en ciudadanos sanos y productivos (Clark 2001). De esta forma, la dimensión más importante de la identidad femenina se convirtió en la de madre y el lugar apropiado para las mujeres era la esfera doméstica; es decir, su ciudadanía se evidenciaba por el cumplimiento de sus deberes maternos y de educación y cuidado de sus hijos, que llegaron a ser equivalentes a los deberes de la ciudadanía femenina (Clark 2001).

En consecuencia, empieza a regir el argumento de que los hombres debían ganar un sueldo familiar (salario familiar) y, adicionalmente, las mujeres debían trabajar en la casa; sin embargo, las realidades económicas requerían que las mujeres trabajaran, por lo que, en 1921, aparece la primera casa cuna en Quito para cuidar de hijos e hijas de las mujeres que tenían que salir a trabajar (Clark 2001). Adicionalmente, refiere la autora, el empleo de las nodrizas pasó a segundo plano, en cuanto aumentó la tasa de mortalidad de niños y niñas entregadas a las nodrizas, y cobró valor el lugar de la educación en las mujeres, con énfasis importante en el afecto y vínculo. Evidentemente, cabe aquí reflexionar, sobre el factor interseccional género y clase, en el trabajo de las nodrizas.

La autora señala que, a partir de este antecedente, las luchas por el derecho femenino a la educación enfatizaron la importancia de su buena educación para ser buenas madres; los médicos relacionaban la incapacidad de cuidado materno con la mortalidad infantil. No era suficiente el “instinto materno” de cuidado, sino que, se requería una formación científica para ello, en cuanto niños y niñas morían también por “falta de cuidado” o “un mal cuidado” (Clark 2001). En este contexto, la formación educativa de mujeres, inicialmente, se dio en función de su rol materno. Existió mucho interés en formar a las mujeres en profesiones liberales relacionadas al cuidado de niños y niñas (Clark 2001) y se comenzó a evidenciar que, uno de los campos particularmente apropiado para las mujeres fue el campo educativo, especialmente en instituciones de educación infantil (Clark 2001).

Sin embargo, “aunque muchas mujeres fueron reconocidas hasta cierto punto como profesionales, no cabe duda de que enfrentaron muchas formas de discriminación en su trabajo” (Clark 2001, 198). Es decir, existió un tránsito entre la maternidad y la formación en función de ello y la creación de nuevas profesiones, adecuadas al buen ejercicio de la maternidad respecto a los hijos en la conformación de un Estado moderno. Esta definición de maternidad como dimensión principal de identidad femenina, que es muy común en América

Latina, no fue impuesta únicamente en los proyectos políticos, sino que, muchas mujeres basaban sus luchas y su accionar en su autoridad moral como madres (Clark 2001).

En este contexto, la maternidad se convirtió en un asunto central, con nuevos enfoques sobre el sentido de la identidad femenina, incluso su comportamiento sexual y la forma de vincular lo público y lo privado (Manarelli 1999). Empezó a primar la valoración de la familia como lugar formativo, acompañado por la reflexión sobre la educación y el lugar de la escuela. Es así que, la educación infantil llegó a ser un tema central en la cultura pública, empiezan a aparecer textos que enfatizaban la identidad femenina a través de la maternidad, de tal forma que la madre se erigía como uno de los polos de la institución familiar que se destinaba a la formación de la ciudadanía (Manarelli 1999). A lo largo de las primeras décadas del siglo XX, se evidencia la evolución en la percepción de la maternidad, sobre todo, desde mujeres escritoras y médicos y es así como se elaboró la maternidad como un derecho (Manarelli 1999).

Ahora bien, se puede evidenciar que las mujeres fueron construidas desde el discurso como “maestras”, en cuanto representó una opción “barata” para los Estados Nacionales en el momento del crecimiento de la oferta educativa en América Latina (Fiorucci et al 2022). El magisterio permitió una salida laboral y un proyecto educativo para numerosas mujeres, otorgándoles un lugar en la esfera pública. En Ecuador, si bien en 1907 empieza a incrementar el número de docentes mujeres con relación a los varones (52%), en 1930 llega al 62%, en 1950 la prevalencia femenina era del 66% y en el 2020 del 72% (Fiorucci et al 2022). Este fenómeno de la feminización es considerado un proceso complejo, que no se expresa únicamente de forma estadística, por lo que se enfatizará en los procesos históricos y sociales de este proceso. Este proceso se configuró históricamente por diversos motivos, por ejemplo: de la política educativa, ideológicos y económicos (Fiorucci et al 2022).

Entre los factores político-educativos se encuentra la expansión del Estado Docente que llevó a una mayor escolarización de las niñas; a la implementación de políticas educativas nuevas y renovadas (en especial la creación de escuelas normales) y al dictado de reglas relacionados a la idoneidad y requisitos para la docencia (Fiorucci et al 2022). Entre los factores ideológicos se presentan una serie de discursos que asocian a la mujer con la figura de maestra; finalmente, para los factores económicos se evidencia el tema de los salarios (Fiorucci et al 2022). Es preciso considerar también, entre los factores político-educativos, el impacto de determinadas reglamentaciones; por ejemplo, en Ecuador, así como en Uruguay, Chile y Perú,

las políticas educativas se basaron en normas que daban preferencia en ciertos puestos a maestras mujeres (Fiorucci et al 2022).

Uno de los procesos que impulsó la feminización del magisterio fue el proyecto de coeducación de los sexos. A partir de la década de 1880, también se incentivó el acceso de las mujeres como maestras en escuelas de varones (Fiorucci et al 2022). Para 1900, el crecimiento de las escuelas mixtas se estancó, pero las mujeres ganaron nuevos espacios en las escuelas rurales, que en el período anterior solían vincularse al magisterio masculino (Fiorucci et al 2022). En esta época se empezó a observar la aparente desconfianza de las familias rurales hacia los maestros varones y este fue uno de los motivos de la inserción de las maestras en las zonas rurales e incluso, las autoridades buscaron desalentar el acceso de maestros varones a escuelas rurales (Fiorucci et al 2022).

La Ley de Instrucción Pública de 1871, enfatizaba que las escuelas deberían estar a cargo de docentes católicos y que sería una maestra honesta quien deberá impartir clases a sus estudiantes. En este contexto, el avance en la educación femenina suponía también el crecimiento en los puestos destinados a educadoras (Fiorucci et al 2022). Asimismo, el Art. 46 de la Ley de Instrucción Pública de 1906 estableció que “en las escuelas mixtas o solo de niñas, los preceptores y demás empleados serían mujeres” (Fiorucci et al 2022). Las autoras se preguntan si los objetivos de estas leyes eran realmente una inserción de las mujeres en el ámbito de lo público y su profesionalización o se proyectaba su rol naturalizado hacia la esfera pública.

Ahora bien, se señala que eran ciertas cualidades las que se relacionaban con las mujeres y ahora con la educación, entre ellas: la ternura, la paciencia y el apego a la tradición “consideradas naturales al género femenino y acordes con la tarea de enseñar; además de la concepción sobre la tarea de maestra asociada fuertemente con la de madre, por lo que era considerada la profesión justa para las mujeres (Fiorucci et al 2022). En Ecuador, el discurso liberal participó activamente de estas ideas que reconocían a las mujeres con capacidades innatas para la docencia, mismas que no eran las únicas necesarias, sino también aspectos relacionados a su capacidad de razonar. En este contexto, en 1916 el Ministro de Educación afirmaba al respecto: “Para llevar a buen término la tarea educativa no es suficiente estar armado con la doble carga de paciencia y bondad que es la característica de las maestras; se necesita cierto conocimiento del mundo” (Fiorucci et al 2022).

Con estos antecedentes, para entender el contexto histórico de las mujeres en el campo educativo en Ecuador, Goetschel (2007) muestra cómo en Quito, en la primera mitad del siglo XX, se produjeron cambios en la educación de las mujeres y se abrieron posibilidades de su participación en el ámbito público; cambios que fueron liderados por un grupo de maestras en el liberalismo, en el que se estableció la educación laica. Este tipo de educación contribuyó en la inserción de las mujeres en el sistema educativo y en el mundo de trabajo, pero se crearon paralelamente, nuevas formas de sujeción a los roles de género, permaneciendo inalterables las funciones tradicionales de las mujeres; de tal forma que, las maestras fueron resultado de la acción estatal en la esfera educativa de la época, pero también, fueron ellas mismas actrices activas en la creación de un espacio social propio (Goetschel 2007). Es así que, si bien se debilitaron las condiciones de control moral de la iglesia y de la familia, el sistema patriarcal no se eliminó, más bien, se transformó en un patriarcado moderno (Goetschel 2007).

Para historizar brevemente la inserción de las mujeres en el campo educativo, Goetschel (2007), refiere que, en el período anterior al liberalismo, las mujeres en la educación eran preparadas para ser esposas y madres civilizadas y cristianas. En 1835 se fundó el primer establecimiento educativo para niñas en Quito, el Colegio Santa María del Socorro, donde la formación de las mujeres fue de madres y esposas ilustradas, no como sujetas activas (Goetschel 2007). Posteriormente, en el gobierno de García Moreno (1860-1875), la educación de las mujeres se enfocó en la moral y la religión y las tareas de administración del espacio doméstico fueron consideradas propias de la naturaleza femenina (Goetschel 2007). En esta época, las mujeres buscaban espacios para compartir juntas y no estancarse en el ámbito de lo privado. En esta línea, Mannarelli (2013), argumenta que las propuestas educativas femeninas subvirtieron el orden establecido sobre el sometimiento de las mujeres a la voluntad masculina, resignificando el cuidado de niños y niñas, que, previamente era menospreciado y vinculado únicamente al espacio privado.

Posteriormente, la Revolución Liberal (1895), época que transformó el lugar de las mujeres en la educación, enfatizó la separación de la iglesia y el Estado y se estableció la educación laica (Goetschel 2007). En este contexto el discurso ya no circunscribía a las mujeres al ámbito privado únicamente o a un espacio semi-público, sino que empezó a incorporarse al espacio público; sin embargo, esta preocupación del Estado por las mujeres, se llevó a cabo como una doble estrategia de “incorporación controlada” e “inclusión subordinada” (Goetschel 2007).

En este período empezó a funcionar el normal Manuela Cañizares, donde las maestras adquirieron una mayor legitimación y nivel de profesionalización para ejercer en el campo educativo, sin embargo, las niñas salían del colegio para ser maestras (Goetschel 2007). Es importante recordar que las mujeres cumplieron funciones de maestras desde el siglo XIX, pero su formación en ese entonces, antes de la Revolución Liberal, era limitada, autodidáctica, no reconocida y no profesionalizada (Goetschel 2007). Por otro lado, el rol docente primario continuaba considerándose de menor rango que otras actividades o profesiones, colocando a las maestras en una situación de inferioridad al ocuparse del cuidado de niños y niñas y al estar bajo circunstancias relacionadas con lo doméstico, pese de estar insertadas en la esfera pública (Goetschel 2007).

Es así que, la acción de las maestras era percibida como una extensión de la maternidad en el espacio público, como una prolongación del cuidado maternal; por lo tanto, existía una conexión muy fuerte entre el hogar y la escuela (Goetschel 2007). Es esta la prolongación de tareas históricamente asignadas a mujeres, como es el cuidado como claro ejemplo, hacia la esfera pública, que se establece desde la socialización del género y que va a influir en la elección de carrera universitaria. Adicionalmente, se evidencia que, la participación activa de mujeres maestras permitió que las tareas de educación se profesionalicen, pero, todavía existen rasgos sexistas que determinan la elección de carrera y el estar en lo académico y laboral, en lo público.

El proceso de feminización del magisterio ha sido determinado por una serie de eventos históricos, como el crecimiento del número de escuelas primarias de niñas, al establecimiento de escuelas normales femeninas por parte del Estado, el desinterés de los varones por ejercer la docencia infantil y el discurso sobre la idoneidad de la mujer como maestra (Fiorucci et al 2022). Es importante y objetivo de esta investigación, observar si la carrera se concibe todavía de esta manera y cómo se ha profesionalizado; aspectos que se profundizarán a continuación.

Si bien se identifica cómo la educación ha sido considerada una extensión de la maternidad en el espacio público, cabe resaltar el papel activo de las maestras en su propio proceso emancipatorio, aspecto que Goetschel resalta en su texto. En este contexto, Yannoulas (s.f.), en su investigación realizada en Brasil y Argentina sobre los procesos de feminización de la carrera de educación, resalta que, la feminización de la profesión docente, si bien muchas veces se define como un proceso que reafirmó formas de discriminación sexual dentro del sistema educativo y en el mercado de trabajo, rescata también que, la inserción a la profesión docente de las mujeres brindó algunos elementos emancipadores. La autora enfatiza en el

vínculo explícito generado entre el feminismo y el magisterio femenino. Señala que, para las primeras maestras, su nuevo rol en la sociedad significó asumir una profesión, ampliar su espacio de acción y ganar dinero; estas mujeres percibieron la docencia como un paso hacia el ascenso social y acceso a un salario por vías legítimas y de reconocimiento (Yannoulas s.f.).

Se ha dicho bastante sobre la reproducción del conocimiento ejercido por las mujeres, pero Yannoulas (s.f.), refiere que más que un trabajo reproductivo, el rol de las maestras fue romper con la identidad femenina vigente, que antes marcaba un recorrido circular en el espacio doméstico únicamente; de tal forma que produjeron nuevos conocimientos innovadores. Para muchas mujeres, ser maestras les permitió por primera vez pronunciar su voz y salir a la vida pública de forma parcialmente autónoma, al vincularse, sobre todo, al feminismo y al gremialismo docente. Sin embargo, no se debe dejar de lado que esta inserción también contó con un tinte discriminatorio y sexista en cuanto, la formación docente preparó a los varones y mujeres en la profesión de forma distintiva: las mujeres eran formadas para enseñar y dar afecto y los varones para dirigir y disciplinar (Yannoulas s.f.).

Es así que se valora el lugar histórico de la inserción de las mujeres en la labor docente como una forma de acceso al conocimiento, a las oportunidades de profesionalización y, por ende, a un mercado de trabajo que antes las excluía (Yannoulas s.f.). De esta manera, la identidad femenina basada en el concepto de “madre educadora” no se limitó a ésta y se amplió ubicando a las maestras en el estatus de educadoras profesionales. Finalmente, Yannoulas s.f., en su estudio, concluye que es imprescindible desnaturalizar tanto las concepciones de la docencia como una vocación natural de las mujeres como las de la maternidad, inicialmente vinculada directamente a la práctica docente femenina. Esta reflexión me permite dar paso a los siguientes subcapítulos en los que se resaltarán la feminización de la docencia y el lugar activo de las mismas en este campo.

1.3.División sexual de las profesiones: Las mujeres y la educación inicial

La feminización como proceso que se distingue por la dominancia y tendencia sobre prácticas y actitudes en un campo de desempeño específico sobre el género o con relación al género femenino, permite entender ¿cómo son esas prácticas? y ¿qué identidad tienen?

—Ireni Báez

Inicio con esta frase que da cuenta de la feminización, como aquella referida al proceso de adquisición de atributos asociados a lo femenino, o bien a la adhesión de un número de mujeres a una situación o campo determinados (Otero s.f.). Hablar de feminización es hablar

de un proceso social, que va a interferir en los procesos subjetivos de las personas, estableciendo funciones, comportamientos, actitudes y apariencias concretas que las lleve hacia el prototipo instaurado: mujer como producto social (Otero s.f.), lo que se conoce como socialización del género, concepto que se profundizará más adelante.

“Con una tasa de feminización casi doble que la del conjunto de las ocupaciones, solo superada por el servicio doméstico y la sanidad, el sistema educativo se ha convertido en uno de los principales empleadores de la mano de obra femenina” (Fernández 2014, 10). En este contexto, en el presente subcapítulo, se analiza el estado de la cuestión que dará cuenta de la evidente feminización de la carrera, con una normalización de la masiva presencia de mujeres en la profesión en cuestión. Seguiré entonces, una lógica que pretende abordar, en primer lugar, la revisión de diversos estudios que dan cuenta del estado del arte de la temática, en el marco de los estudios de género.

Comienzo señalando que la primera razón aparente del fenómeno de feminización de la docencia es la proyección pública de una función doméstica tradicionalmente femenina: el cuidado (Fernández 2014). En el ámbito de la enseñanza, así como en la asistencia doméstica, la sanidad, el trabajo social, entre otros servicios, se concentran las mujeres como actoras principales de las tareas que conllevan estas profesiones (Fernández 2014). Es así que, se puede contemplar la docencia como un proceso de socialización de las tareas domésticas, protagonizado por las mismas actoras que en el espacio público, en cuanto los estereotipos y las miradas esencialistas las suponen más capacitadas para estas actividades y no para otras (Fernández 2014).

El trabajo de maestra comprende tanto componentes afectivos como de cuidado (Fernández 2014), conceptos que profundizaré posteriormente. Un detalle particular es que la profesión de docente infantil es la única en la que el horario y calendario son idénticos a los de sus hijos, por lo que se puede hablar de una continuidad madre-maestra, en función de las tareas afectivas y de cuidado (Fernández 2014). “Huelga decir que esto es así sobre la base de la división patriarcal del trabajo preexistente” (Fernández 2014).

Lo planteado en el subcapítulo anterior se articula con lo propuesto sobre la feminización del magisterio en cuanto estos enfoques historiográficos buscan situar a las maestras, formadas en relaciones de género específicas, como productoras de cultura, cargadas de tensiones y de conflictividad características de su época (Street 2006). La docencia infantil está ocupada

principalmente por mujeres, desde una tendencia histórica: la feminización del magisterio, considerada un campo de estudio emergente (Street 2006).

Es importante conocer el tipo de identidades que presentan las maestras, sus modelos culturales y cómo viven su profesión desde este proceso de feminización (San Román 2010). San Román manifiesta que esta identidad, relacionada con el cuidado, permite que las mujeres elijan la carrera de educación infantil desde las “cualidades” naturalizadas como mujeres para realizar este tipo de trabajos, en tanto la enseñanza se convierte para muchas en un terreno propio de mujeres; razón por la cual, la feminización de la profesión se daba como un fenómeno natural (San Román 2010). Como parte de esta feminización de la carrera, también se ha comprobado que los varones son percibidos como seres que no son socialmente aptos para realizar este trabajo (San Román 2010), o bien, que si ejercen este trabajo estaría presente una feminización de la actividad de los varones. La autora menciona también que existen contradicciones en la percepción propia de las maestras actualmente, en cuanto se sitúan en el marco de su “condición” femenina y en la imagen profesional, manifestadas en las representaciones sociales.

Como parte del estado del arte, en relación a la educación inicial como carrera feminizada, se encontraron diversos estudios que enfatizan en la marcada diferenciación por género en estudiantes y profesionales de la educación inicial. En 2016, en Colombia, por ejemplo, se realizó una investigación con la Fundación FAN, como instituto de educación inicial, por medio de estudios de caso analizados mediante entrevistas y observación no participante y se encontró que la formación de docentes de educación inicial constituye un tema sustancial en el marco de la educación superior. Las apreciaciones de las docentes dan especial relevancia al afecto en su ejercicio profesional, como una característica fundamental al ser la maestra de educación inicial (Quintero et al 2016). La profesión entonces percibida como la prolongación del primer lugar afectivo del niño o de la niña y que esto tiene un lugar sustantivo en el proceso de socialización de los mismos (Quintero et al 2016).

En esta investigación se concluye que, en los procesos de educación inicial, el afecto constituye el primer requerimiento para la/el maestra/o, junto con la claridad en límites y normas para que las niña o niño pueda comprender y respetar el límite de su cultura, para así actuar en correspondencia a lo que ésta demanda de sí (Quintero et al 2016). Así, se evidencia cómo, las características del o la docente de educación inicial se relaciona a aspectos vinculados con el cuidado, como el afecto y el establecimiento de normas y límites, asociadas, como se planteó en los capítulos anteriores, al campo femenino.

En México se han realizado múltiples investigaciones sobre la temática y se destacan dos de ellas en los años 2014 y 2015. En el primer trabajo, se parte de la evidente prevalencia de estudiantes mujeres en la carrera de educación, en las Escuelas Normales del Estado de México, lo que da paso a revisar los procesos de feminización de la carrera y cómo esto influye en la formación inicial docente (Báez 2014). La investigación se realizó desde una perspectiva feminista que da cuenta de cómo en el sistema estatal de formación docente la prevalencia femenina es evidente. En este estudio se demuestra históricamente una clara feminización de la matrícula en la carrera de educación: “Reconocer que el nivel de participación en las Licenciaturas en Educación tiene predominancia femenina, invita a revisar la gestión que de ello deriva, las costumbres, prácticas y procesos característicos del género” (Báez 2014, 335). El estudio concluye que, la participación predominantemente femenina en la educación inicial docente tiene implicaciones sociales que valen la pena profundizar.

En el segundo trabajo se aborda la feminización de la educación preescolar en México, a partir de entrevistas a profundidad a docentes varones de preescolar. En esta investigación se parte de la socialización de género, como la que da lugar desde la infancia a niños y niñas a adoptar las normas y prescripciones impuestas según el sexo; por ejemplo, que las niñas deben manifestar sensibilidad y afectividad y los niños independencia y agresividad (García et al 2015). Se encuentra que el lugar que normalmente ocupan los hombres en las escuelas de preescolar está relacionado con cargos directivos y que, la escuela como institución trabaja en función de reafirmar, a partir de estos lugares, la hombría de los varones y el “instinto materno” de las mujeres, quienes ocupan el lugar de maestras de preescolar.

Los docentes varones identificaron obstáculos relacionados a los roles de género para su ejercicio profesional como docentes de preescolar; uno de ellos señala que: “Creo que, desgraciadamente, se tiene la idea ancestral, milenaria y yo me atrevo a decir atrasada que la mujer tiene ese “instinto materno” por naturaleza y que por eso es más apta y tiene más amor y más paciencia para trabajar con los niños en preescolar” (García et al 2015). También señalan que incluso, madres y padres de familia se opusieron a que sea docente de sus hijos e hijas por temor a posibles abusos y refieren que muchas veces tenían que trabajar mientras eran supervisados por otros actores en la escuela (García et al 2015).

Adicionalmente, los docentes valoran la responsabilidad que tienen de resignificar el ejercicio profesional de la docencia preescolar para los varones, resignificando también los significados de la sensibilidad requerida para esta profesión (García et al 2015). De esto surge la

interrogante acerca de si las mujeres estudiantes de educación inicial y las mujeres profesoras, piensan sus roles como educadoras dentro de los marcos tradicionales o esta resignificación de significados es parte de su formación y ejercicio profesional, interrogante que se buscará responder de forma transversal a lo largo de la investigación.

Se revisaron también estudios relacionados a la temática en cuestión, dentro del contexto ecuatoriano. Se encontró una investigación basada en un estudio fenomenológico sobre el estado del arte de las mujeres en tres universidades públicas de Guayaquil, Cuenca y Quito, misma que reflexiona sobre el lugar de las mujeres en la educación superior, desde una metodología que utiliza técnicas de entrevistas a profundidad y grupos focales. Esta investigación se realizó para el Consejo de Igualdad de Género del Ecuador, con el objetivo de evidenciar la situación de las mujeres en estas universidades. La pregunta de la que parte la investigación se relaciona al por qué la elección de carrera debe ser analizada desde un enfoque de género. Se encontró que, la universidad sigue siendo un espacio de reproducción del patriarcado (Álvarez 2019).

En esta investigación se parte del supuesto de que la universidad es un campo en el que la dominación masculina se ejerce bajo la autoridad del saber (Álvarez 2019). La investigación señala y concluye que los estereotipos sobre carreras específicas para hombres o para mujeres todavía están presentes en la realidad actual, en vista de que, las elecciones de carrera de hombres y mujeres no son totalmente libres, en cuanto existe una demanda de mercado diferenciada por género; adicionalmente, se cuenta que las mujeres mayores a 25 años presentan mayores dificultades en las universidades que estudiantes menores; explicando esto, en parte, porque las mujeres mayores cumplen mayores roles cotidianos en relación a los asignados a las mujeres históricamente (Álvarez 2019). Lo anterior deviene en que, la elección de una profesión por parte de las mujeres no nace únicamente de su deseo o conciencia interior (Álvarez 2019). “No hay duda que la universidad es un medio que tiene que ver con el proyecto de vida de las mujeres” (Álvarez 2019, 38).

En la misma línea, una investigación realizada en la ciudad de Ambato encontró que, existe inserción de hombres y de mujeres en la educación superior, sin embargo, están presentes sesgos sociales en cuanto a la orientación de profesiones para hombres y otras orientadas para mujeres (Mantilla, Galarza y Zamora 2017). El estudio parte de la afirmación de que las mujeres han sido relegadas históricamente a actividades domésticas, encargándose del cuidado de niños, niñas y personas que lo así lo requieran y de la influencia de los constructos sociales que confieren estudios dirigidos al género femenino en la academia; esto es, la

noción de que para las mujeres deben existir carreras más femeninas, consideradas como una prolongación de las tareas de cuidado de los demás (Mantilla, Galarza y Zamora 2017).

En el estudio mencionado se encuentra que el porcentaje de estudiantes de género femenino es predominante en las carreras relacionadas a las humanidades, educación y cuidado; entre estas se encuentra la carrera de educación parvularia o inicial, con una prevalencia de 98,6% de estudiantes mujeres (Mantilla, Galarza y Zamora 2017). Es así que, el mayor número de estudiantes mujeres en estudios considerados femeninos y de cuidado da cuenta de la extensión de su papel en la sociedad y la influencia de los estereotipos de género en las expectativas de lo que socialmente se considera aceptable para hombres y mujeres (Mantilla, Galarza y Zamora 2017).

Adicionalmente, se encuentra una investigación sobre perspectivas de género en la formación docente de educación inicial en Ecuador, realizada con estudiantes, docentes y autoridades universitarias de educación inicial, en la que, como resultado, se encuentra que, existen estereotipos socioculturales de género que influyen en la elección de carrera de docencia en educación inicial (Morocho y Tur 2021). Concluyen que, se debe repensar el alcance de la formación de docentes de educación inicial en relación a la pedagogía infantil y el cuidado, con perspectiva de género. “El predominio de estudiantes mujeres en la carrera de EI puede obedecer a imaginarios culturales de la carrera que relacionan el cuidado de la infancia con lo femenino” (Morocho y Tur 2021, 79).

Las autoras hacen referencia al SENESCYT, quien informa que, las mujeres optan mayoritariamente por carreras de educación (67,59%). Se encuentra, desde los relatos de estudiantes, que la carrera de educación inicial es identificada propia de lo femenino y, goza de un menor prestigio social y salarial; el 80% del personal docente refiere que la carrera se asocia al cuidado y a la pedagogía, respondiendo a las necesidades particulares de los primeros años de vida (Morocho y Tur 2021). Las mujeres tienen mayor dificultad para encontrar algún trabajo tradicionalmente identificado como un trabajo de hombre; para un hombre también será difícil acceder a un trabajo feminizado (Morocho y Tur 2021). Además, las autoras refieren que, las profesiones feminizadas están remuneradas de forma inequitativa en relación a las profesiones donde hay una predominancia masculina.

Es así que, se hace evidente el desafío de la educación superior en cuanto a posicionar un replanteamiento crítico que, desde la academia, busque transfigurar la razón binaria y patriarcal que aún domina (Morocho y Tur 2021). Así también, es necesario confrontar la

mirada ligada al cuidado que es sustentada en el rol reproductivo y en la domesticación de la mujer, analizando cómo la academia actúa como dispositivo de (re)producción del capital social asociado a los roles de género en la elección de carrera (Morocho y Tur 2021).

Finalmente, se resaltan estudios sobre profesorado masculino en educación inicial, en cuanto también se considera necesario conocer el lugar de los varones, o más bien la ausencia de los mismos en la carrera. Es así que, se revisa una investigación en la que se evidencia la escasez de docentes de género masculino laborando en centros de educación inicial (Cabrera y Cale 2020). Se parte de la aseveración de que, en el Ecuador, la carrera de educación inicial se considera una carrera para mujeres, siendo su rol el de mediadora, de atención a las necesidades de los infantes y de fortalecimiento de su dimensión emocional (Ministerio de Educación 2014). Así, cuando se piensa en la palabra “escuela”, señalan Cabrera y Cale (2020), se relaciona a espacios femeninos, enfatizando en la tríada: mujer, madre, maestra.

En Perú se realizó un estudio sobre los imaginarios sociales frente al docente masculino en educación inicial, señalando que socialmente suele percibirse a la mujer como la persona indicada para asumir la enseñanza y cuidado de la educación a la primera infancia. El estudio se realizó con padres de familia y docentes de modo que entre ellos se visualicen los imaginarios sociales que presentan frente a la docencia masculina en educación inicial, mediante entrevistas. Se encontraron las siguientes similitudes en las narrativas de los entrevistados: el notable interés o aceptación frente al hecho de que el género masculino participe en la educación inicial, como forma de complementariedad a la formación de los infantes en cuanto muchas familias son monoparentales o con padres ausentes.; la preocupación frente al cuidado de las necesidades básicas de los niños/as, sobre todo al referirse al aseo, en cuanto se desconfía del género masculino por los casos de abuso sexual. Adicionalmente, se encontró que la comunidad acepta la presencia de docentes varones en la enseñanza de la primera infancia, debido a la firmeza “característica del género masculino” y que niños/as necesitan en su formación (Zapata y Cruz 2019).

En México se realizó una investigación sobre hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas. En este estudio se enfatiza en que los estudios de hombres en estas profesiones se han enfocado en tres aspectos: el ingreso de los hombres a las profesiones, las desventajas de los hombres en este ámbito y la disparidad de género. La investigación se realizó por medio de entrevistas a profesionales varones en las áreas de enfermería y educación infantil y, se encontró que una de las causas por la que los varones llegan a la profesión es por barreras educativas o no alcanzan el puntaje requerido para su

principal opción de carrera; también se encuentra que las familias ejercen presión en los varones que ingresan a las profesiones feminizadas, sobre todo por el futuro económico y prestigio social, comparando los ingresos de las profesiones no feminizadas (Figuroa y Hernández 2019).

Adicionalmente, se encuentra que muchos docentes varones en la primera infancia prefieren que sus colegas mujeres realicen las actividades de aseo con sus estudiantes mujeres en cuanto temen que los padres generen sospechas o los acusen de abuso. Considero importante esta afirmación porque da cuenta de la posibilidad del campo laboral para docentes varones en relación a la preocupación de las familias de las/los infantes por los numerosos casos de abuso sexual por parte del género masculino y también, por la concepción esencialista del hombre como sujeto que no puede controlar su sexualidad. Entonces, concluyen Figuroa y Hernández (2019), que los varones en profesiones feminizadas se enfrentan a múltiples tensiones para ejercer su profesión.

En España se realizó otro estudio que buscaba conocer la incidencia de los educadores varones en la educación infantil, para lo que se aplicaron cuestionarios a docentes varones de escuelas municipales de Barcelona y centros de educación infantil de Cataluña, también a las familias de sus estudiantes y a sus colegas docentes mujeres. En la investigación se señala que a pesar de los cambios en las estructuras familiares en la actualidad y la mayor participación de los hombres en el cuidado de sus hijos/as y tareas domésticas, persiste una división por género de las tareas y se ve reflejada en la generización de las carreras. Entre los resultados encuentran que gracias a las relaciones cotidianas se superan en gran medida los prejuicios previos, que están altamente presentes, e incluso se encuentra que la presencia de educadores varones está bien valorada por parte de sus compañeras y familias (Vendrell et al 2015).

Para concluir con los estudios sobre docentes varones en educación superior seleccioné dos estudios relevantes encontrados en el contexto ecuatoriano. En el primero se busca determinar si los estereotipos de género influyen en el proceso de elección de carrera en estudiantes de género masculino de educación inicial en la Universidad Estatal Península de Santa Elena. El estudio se realizó con estudiantes de la carrera y docentes varones que ejercen la profesión. En el estudio se analizan algunos aspectos del contexto encontrados en otras investigaciones, como la realidad de que en algunas ocasiones el entorno de estudiantes o profesionales varones en educación inicial dudan de sus tendencias sexuales o de su masculinidad, siendo la presión social del entorno una de las principales causas de la escasa presencia de docentes

masculinos en el nivel inicial, así como la concepción instaurada de la triada mujer, madre, maestra (Marcano y Suárez 2022).

Adicionalmente, en el mismo estudio se enfatiza sobre la limitada oportunidad laboral que existe para los docentes varones de educación inicial, sobre todo por prejuicios sobre el peligro eminente de que docentes varones sean docentes de niños/as muy pequeños. De esta forma se sugiere que los factores que condicionan la elección de la carrera profesional para varones son de componente social, familiar y laboral. Entre los resultados se encontró que la mayor parte de participantes entrevistados sostienen que tanto hombres como mujeres pueden aportar al desarrollo integral de los/las escolares, a pesar de que “el rol masculino no aporta la parte maternal que la educadora femenina logra desarrollar” (Marcano y Suárez 2022). En esta aseveración se evidencia cómo, si bien se habla de prejuicios como un componente social asociado a la elección de carrera, están presentes discursos esencialistas relacionados al rol docente infantil.

En el segundo estudio seleccionado en el contexto ecuatoriano se enfatiza en las dinámicas de discriminación existentes frente al docente de género masculino en educación inicial. En la investigación se evidenció que existe un temor persistente por parte de los padres de familia y esta vendría a ser la razón principal por la que en instituciones de educación inicial muchas veces no se contratan docentes varones. En la investigación se parte de la afirmación acerca de cómo la discriminación hacia el docente de género masculino dentro del ámbito de la educación inicial en Ecuador es una problemática presente para los hombres que han iniciado o están cursando estudios superiores como docentes de educación inicial, esto en base a la división por género de las profesiones (Maldonado et al 2022).

Las docentes mujeres, colegas de los docentes varones, encuestadas se preocupan por el acoso sexual que podrían vivir con colegas varones, pero aseguran que la presencia del rol masculino en la docencia infantil es necesaria; los padres y madres de familia afirman que la contratación de docentes varones es necesaria, pero que prefieren que las tareas de limpieza la realicen profesoras mujeres. Agregan un factor importante en el momento en que los estudiantes varones que se encuentran profesionalizándose buscan lugar para realizar sus prácticas pre profesionales y encuentran restricciones por su género. Finalmente, hacen énfasis en los testimonios de discriminación que afirman muchas veces sufrir los docentes por parte de sus familiares y amigos (Maldonado et al 2022).

En resumen, los estudios encontrados evidencian la notable feminización de la carrera de educación inicial y dan cuenta de la marcada diferenciación por género al momento de elegir carrera universitaria, así como se pone de relieve la división sexual del trabajo y la prolongación de actividades tradicionalmente “femeninas” en el espacio público, de estudios superiores y laboral. En este contexto, se busca ampliar la información encontrada sobre la feminización de la carrera, en función de salir de lo evidente y comprender los significados que tienen las tareas relacionadas a la carrera (como el cuidado), elementos que se encuentran en los estudios detallados anteriormente, y, a partir de ello, comprender cómo estas tareas se profesionalizan, transforman y reivindican; esto desde un enfoque feminista de los cuidados, que no caiga en una mirada dicotómica del cuidado y afecto vs. profesionalización, sino más bien, que considere el valor que como profesionales, las maestras dan a las tareas de cuidado, como dimensiones centrales en la vida.

En este sentido, considero importante pensar cuál es la relación que tiene el cuidado y la educación. En lo revisado previamente se encuentra que las profesiones consideradas femeninas son consideradas también profesiones ligadas al cuidado, de tal forma que la carrera de educación inicial es sin duda una carrera que implica un trabajo de cuidado, pero no únicamente de ello. Es así que, pensar al cuidado desligado de la educación sería un error, pero pensarlos como un solo qué hacer de la profesión también. Por ello, considero que el cuidado, desde un lugar de reivindicación del mismo y desde su profesionalización, toma un significado renovado en la educación. En capítulos posteriores, desde las voces de quienes estudian y ejercen la profesión se encontrará una respuesta más clara sobre esta relación de correspondencia.

1.4.La socialización del género en el ámbito educativo

Sólo resulta posible una correcta comprensión de la vida social liberal cuando se acepta que las dos esferas – la doméstica (privada) y la sociedad civil (pública) – presuntamente separadas y opuestas están inextricablemente interrelacionadas

—Carole Pateman

Para Pateman, en la modernidad occidental, el binarismo femenino/masculino establece una polaridad de características relacionadas con cada una de las partes: a lo masculino se asigna la cultura, la política, la razón, lo público, el éxito; a lo femenino se asigna, a su vez, la naturaleza, lo personal, emocional, el amor, lo privado. Así, la autora (2009) señala que persiste el supuesto de que la función natural de las mujeres es la crianza, lo que las ubica en el papel doméstico y subordinado en el orden social del género.

“La vida pública, aunque no totalmente exenta de mujeres, sigue siendo el mundo de los hombres y sigue siendo dominada por ellos” (Pateman 2009). Así, es la socialización de género la que determina el comportamiento y expectativas de ambos sexos en los diferentes espacios de la vida de cada persona (Ruiz y Santana 2018). Para comprender cómo se socializa el cuidado en el género y, para evidenciar cómo este proceso influye en la decisión de estudiar carreras feminizadas, es indispensable detenerse a conceptualizar el cuidado desde el feminismo.

A pesar de lo injusto de la segmentación público-privado, el trabajo de cuidado, que se sitúa en la esfera privada, ha sido estudiado desde la década de los setenta, desde el feminismo de la igualdad, con un análisis centrado en la división sexual del trabajo, que se enfoca en la importancia de la distinción entre trabajo productivo y reproductivo, con el fin de evidenciar la invisibilidad de este trabajo de las mujeres (Benería 1979). Es así que, la atención brindada al cuidado, en sus dimensiones éticas, subjetivas, emocionales, corporales e identitarias, viene a ser parte fundamental del análisis de la división sexual del trabajo (Pineda 2019). “La división sexual del trabajo construye la subjetividad femenina orientada al cuidado, a la conexión con los demás, a la disposición a satisfacer las necesidades ajenas” (Izquierdo 2003). En el caso de las mujeres, esta subjetividad suele configurarse en función de la aceptación y valoración a partir de las tareas de cuidado y responsabilidades asignadas (Izquierdo 2003). Más adelante se profundizará en el lugar del cuidado en la carrera de educación inicial.

Ahora bien, continuando con la socialización del género, ésta se realiza de forma diferente en varones y mujeres; tradicionalmente, a lo femenino le fue asignado el cuidado, lo personal, lo afectivo y la mediación; el cuidado se ha relacionado con la reproducción, mantenimiento y conservación de la vida, tareas asignadas históricamente a las mujeres, a partir del “rol maternal”, extendiéndolo a todos sus comportamientos (Buxarrais y Valdivieso 2021).

Es así que, la relación entre la socialización de género en el cuidado se proyecta hacia los estudios o profesiones feminizadas (salud, educación, atención al público, etc.), que presentan un alto componente afectivo y de cuidado. En esta línea, Paz, Briseño y Grijalva (2019), señalan que, la igualdad de oportunidades en la vida académica y laboral es debatible, en cuanto subsisten patrones tradicionales de género que determinan o influyen en la elección de profesión y, como consecuencia, se valora menos el trabajo “femenino”. Si bien, a partir del siglo XIX, las alumnas mujeres tienen una mayor presencia en la formación profesional como

en la enseñanza superior, continúan dirigiéndose prioritariamente a determinados tipos de estudio, tradicionalmente femeninos (Paz, Briseño y Grijalva 2019).

Siguiendo la idea de profesiones “propias” de lo femenino, se destaca la docencia, en cuanto inicialmente se consideraban a las mujeres como educadoras naturales, y, por tanto, si bien la carrera se profesionaliza, esta actividad expresaba “su instinto materno” (Paz, Briseño y Grijalva 2019). Así, la preferencia de la población femenina por carreras como enfermería o educación, tiene su trasfondo en la socialización de género, indicando que las mujeres poseen el perfil necesario para ejercer estas profesiones desde la sensibilidad con otras personas, de servicio a los demás, gracias a sus “atributos de género”, puesto que desde niñas son socializadas, educadas para cuidar y asistir a los demás (Paz, Briseño y Grijalva 2019).

Es así que, profundizando en el concepto de socialización de género, es indispensable citar a Izquierdo (s.f.), quien afirma que todo organismo es el resultado de su relación con el medio; incluso sus configuraciones orgánicas son a la vez naturaleza y sociedad, articulados estrechamente. Ahora bien, los seres humanos, adicionalmente, producimos el medio en que vivimos; por ello, lo que hacemos lo realizamos mediatizados por el lenguaje y significados ya existentes e impuestos muchas veces y a su vez construimos nuevos significados (Izquierdo s.f.). De esta forma, Izquierdo quiere decir que el cuerpo no es un punto de partida ajeno a las condiciones sociales, no es un hecho puramente orgánico, sino el resultado de esta relación organismo-mundo. Es importante señalar que, siguiendo esta línea, el medio no es neutro ni homogéneo para todas las personas, sino que se organiza en función de las relaciones de poder que opera distinguiendo y oponiendo el lugar de las personas en función del género, clase, jerarquía social, raza, etc. (Izquierdo s.f.).

La construcción social del género, entonces, responde a la pregunta sobre si el lugar y asignación de tareas de las mujeres es natural o social, para lo que se han planteado respuestas que responden al determinismo biológico o bien al determinismo social como una relación causa-efecto, en la que lo biológico determina lo social o lo social lo biológico respectivamente (Izquierdo s.f.). En este contexto Izquierdo defiende la tesis de que tanto las características físicas como las culturales son el resultado del sujeto en su relación con el medio, de tal forma que las mujeres vienen a ser el producto de la discriminación, en tanto las condiciones en que se desarrollan las construyen como inferiores y su inferioridad es el efecto del sexismo, dice Izquierdo (s.f.).

“Lo que denominamos *mujer y hombre* no son sujetos sometidos a relaciones desiguales, sino efectos del poder, materializaciones de la desigualdad social” (Izquierdo s.f., 102).

Adicionalmente, se puede señalar que las subjetividades, en este caso de las mujeres, son determinadas en parte por la división sexual del trabajo y en este sentido se da por supuesto que el lugar social femenino es el del cuidado, siendo esta división un mecanismo básico de socialización del género y no su producto; es en este sentido que el valor del trabajo de las mujeres depende del uso en su capacidad de cuidado de los demás (Izquierdo s.f.). Esto se encuentra estrechamente relacionado a la ética del cuidado, que se profundizará en el subcapítulo siguiente.

La división sexual del trabajo entonces tiene un efecto en las subjetividades de las personas, siendo esta división la primera división social del trabajo (Izquierdo s.f.). Relacionado a esta división sexual del trabajo se evidencia históricamente que las actividades de cuidado, tanto en el ámbito doméstico como en el mercado, son propias de las mujeres; este lugar, desde la socialización del género, se toma como natural. Con esto no se quiere decir que las mujeres no tengan voluntad y posibilidad de cambio, como se observó en la participación activa de las maestras en la historia de la educación de las mujeres en Ecuador. Es por esto que, cuando nos referimos al género, es indispensable considerar la doble y relacionada dimensión social y psíquica. Es así que, en la posición femenina de la división sexual del trabajo se configura una subjetividad que al mismo tiempo busca ser aceptada y valorada en función de las actividades que se realizan (Izquierdo s.f.).

1.5. Tareas de cuidado y trabajo afectivo en la educación

Considero sustancial señalar el papel de los significados que adquieren las actividades feminizadas en las interacciones sociales, así como, la necesidad de no caer en un binarismo afecto-profesión/razón; sino más bien, encontrar un punto que reivindique el valor o la ética del afecto y cuidado en la actividad profesional, e incluso, evidenciar la profesionalización como estrategia histórica en la valorización y visibilización de los cuidados y el trabajo afectivo. Para este propósito es menester conceptualizar, desde una perspectiva feminista, el cuidado, el trabajo afectivo y definir el rol que juegan en el proceso de profesionalización.

Empezando con la definición de cuidado, para Vega (2009), éste es una actividad que, pese a ser históricamente invisibilizada, se encuentra en el centro de nuestra existencia y hoy en día se está reestructurando en muchos sentidos y en varios ámbitos, entre ellos el mercado y el Estado. Los cuidados, si bien tienen un fuerte componente vincular y afectivo, se han

asignado a las mujeres como parte de su subjetividad femenina en cuanto se entiende la afectividad y emocionalidad como característico de lo femenino. Entonces, si la carrera de educación inicial es una carrera feminizada y ligada al cuidado, es importante identificar al mismo desde un lugar profesional para detectar cómo éste se vincula con la educación.

En este sentido, Vega (2019) señala que el cuidado, al profesionalizarse, no se relaciona únicamente con la dimensión afectiva, sino que, permite la promoción de la independencia, autoestima y desarrollo de habilidades de la persona cuidada, lo que se relaciona con profesiones feminizadas relacionadas al cuidado como la educación infantil, enfermería, psicología educativa, entre otras. Esta cuestión del cuidado como trabajo que implica relación y afecto desde la vocación, es una de las problemáticas con las que se enfrentan las cuidadoras profesionales, siempre devaluadas en el ejercicio de su actividad (Vega 2009).

Es importante señalar que los cuidados son fundamentales en cuanto base social y tienen relación con el mantenimiento cotidiano de la vida, que se dirigen al bienestar emocional y material inmediato. El cuidado es considerado y resignificado por la ética del cuidado, desde los feminismos, como una necesidad diaria de todas las personas (Precarias a la Deriva 2004). En este contexto, hablar de trabajo de cuidados permite referirnos al hecho de cuidar a otra persona, pero también al hecho de que una persona se cuide a sí misma. Los cuidados también, son la base de todo el sistema socioeconómico, pero una base habitualmente invisibilizada e infravalorada (Precarias a la Deriva 2004).

Siguiendo a Vega (2009), “si hay algo común a todas las prácticas de atención y cuidado es la especificidad de los sujetos que las llevan a cabo de forma mayoritaria: las mujeres. Los cuidados, independientemente de cómo o dónde se desarrollen, están feminizados” (Vega 2009, 37). Si bien, los cuidados en muchos casos se profesionalizan, el problema se asienta en función de que la aparición de los cuidados en el terreno de lo público no viene acompañada de un cambio en la ética de los cuidados, de tal forma que, las mujeres cuidan en lo público con las mismas expectativas, prácticas y valores que en lo privado (Vega 2009).

El cuidado, en los procesos de modernización, ha sido socializado en áreas referidas a la salud, a la educación y protección social (Pineda 2019). Las tareas de cuidado y de sostenimiento de la vida se realizan fuera del hogar, pero también en el mercado, no solo en el espacio del hogar y de la familia (privado), sino también en lugares de la experiencia pública profesionalizada, como la salud y en la educación, que normalmente están en manos de las mujeres (Vega 2014).

Ahora bien, es importante señalar también que, el rol de cuidadora es aprendido por las mujeres a partir de una socialización, trabajada en el capítulo anterior, que marca desigualdades de género, tanto en las atribuciones y enseñanzas familiares como en la autopercepción y expectativas sobre los comportamientos sociales “apropiados” para hombres y mujeres; esta desigualdad tradicional viene a condicionar la vida y, por ende, el proyecto de vida de las personas (Delicado 2011). Así, la probabilidad de convertirse en cuidadora siempre es más alta para las mujeres, en función de sus patrones y valores culturales, religiosos y simbólicos socializados como parte de su personalidad femenina (Delicado 2011). Tal como señala Izquierdo (2003), las condiciones del cuidado y la calidad del mismo pueden mejorar notablemente cuando se realiza como actividad profesional. La formación de las mujeres incluso en las actividades socialmente definidas como femeninas, de cuidado y atención a las necesidades personales, adquieren un valor renovado al profesionalizarse (Izquierdo 2003); sin embargo, la autora señala que, sexismo y cuidado siguen siendo dimensiones articuladas entre sí.

Es así que, la externalización del cuidado a la vida pública, hacia la salud y la educación, por ejemplo, ha supuesto una feminización del trabajo o lo que muchas plantean, una suerte de patriarcado público, en cuanto son las mujeres quienes siguen gestionando, en lo público, la salud y la educación (Vega 2009). Con esta externalización del cuidado, los empleos femeninos toman en cuenta la formación intelectual de las mujeres, pero no se ha dejado de lado el sexismo en este campo, más bien, se han generado nuevas jerarquías de valor en los trabajos feminizados (Vega 2009).

Es indispensable, en este contexto, puntualizar el lugar del género en el trabajo, tomando en cuenta que, en palabras de Weeks (2011), el trabajo no produce únicamente bienes, sino también sujetos sociales y políticos. El trabajo suele estar estructurado en relación con normas y expectativas de género, no únicamente atribuyendo distintas formas de trabajo a hombres y mujeres, sino que también se espera que las y los trabajadores “hagan género” en su trabajo (Weeks 2011). Es así que, “hacer” género podría tratarse como parte de “hacer” trabajo y, en otras ocasiones el trabajo es parte de lo que significa “hacer” género; es decir, se deviene generalizado en el trabajo y a través del trabajo (Weeks 2011).

“La segregación ocupacional que es parte integrante de la división generalizada del trabajo, sin embargo, permanece como una supuesta prueba empírica en la necesidad de diferencias y jerarquías de género” (Weeks 2011, 28). Para Cabrera (2021), el trabajo no se distribuye de

modo neutral, está determinado muchas veces por la división sexual del trabajo, que perpetúa una constante feminización de los cuidados. La autora hace énfasis en el hecho de que los cuidados son trabajo en cuanto no son ontológicos a la feminidad; las mujeres no cuidan por naturaleza, sino que aprendieron a cuidar, su socialización el género se basó en gran medida en el cuidado (Cabrera 2021).

Siguiendo a Vega (2009) y, a partir de lo señalado acerca de las carreras feminizadas y la profesionalización del cuidado, existe una diferencia entre el cuidado profano, del ámbito de lo privado, atravesado por lo familiar y las motivaciones personales y las normas culturales y valores universales, donde las relaciones se vinculan a lo afectivo o caritativo, y el cuidado profesional, en el que, las tareas de cuidado se prolongan al espacio público, como en carreras profesionales feminizadas, donde el afecto y la caridad ya no los únicos factores transversales al cuidado, en cuanto el cuidado se profesionaliza y su valor se reivindica, desplazando la noción mujer-naturaleza-cuidado ya no producto de la socialización dominante de género. Esto ocurrió con la carrera de educación, donde las maestras, al profesionalizar el cuidado, marcaron cambios sustantivos en su contexto.

Muchas feministas reivindican el cuidado como un trabajo necesario para el bienestar cotidiano, en tanto cuidados y bienestar son aspectos que todas las personas necesitamos en mayor o menor medida, en cuanto somos seres sociales y eso significa que fluctuamos entre la autonomía y la dependencia (Gilligan 2013). En este contexto, la autora afirma que es necesario afrontar cambios sustanciales en función de que la ética de los cuidados sea la que predomine sobre la ética patriarcal vigente, para procurar una sociedad más justa y democrática. Estos cambios deben ir acompañados por un valor y reconocimiento a la importancia de los cuidados en la vida cotidiana para todos y todas y por una mejor distribución de las tareas de cuidados (Gilligan 2013).

Ahora bien, es importante reconocer que, más allá de las desigualdades que entretejen el lugar femenino en relación a los cuidados, son las mujeres quienes comparten el conocimiento sobre cómo hacer, cómo estar y cómo decir alrededor de los cuidados; es por eso que se necesita reconocer y valorar este saber y este sentir desarrollado en nuestra vida cotidiana, como un modelo referente para una sociedad en la que el éxito tiene como meta seguir una lógica de poder, de competitividad, en clave individual y donde el bienestar, los intereses colectivos y por ende el cuidado son considerados irrelevantes (Gilligan 2013). Es así que, cierro este capítulo señalando que, “las mujeres son, pues, una parte fundamental de las

soluciones y propuestas a idear en la organización social y colectiva de los cuidados cotidianos” (Gilligan 2013, 94).

En este contexto de revalorización de los cuidados, considero importante hacer énfasis en la ética del cuidado, que ha conseguido dar un giro al marco conceptual del patriarcado al proponer un nuevo paradigma en la ética y la democracia, destinado a eliminar el modelo jerárquico y binario del género (Gilligan 2013). La autora revaloriza el cuidado, en cuanto considera que debería ser tan importante como la justicia, pero no era así realmente porque era considerado como una tarea de la vida privada y doméstica protagonizada por mujeres (Gilligan 2013). Es así que se ve la necesidad de universalizar las obligaciones del cuidado, considerando que el cuidado es un asunto de interés humano y no de un género específico (Gilligan 2013). Las actividades relacionadas al cuidado como escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto son actividades relacionales que deberían ser parte de la ética humana (Gilligan 2013). “La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical” (Gilligan 2013).

En este contexto, cito a Izquierdo (2003), quien investiga sobre el cuidado de los individuos y los grupos y señala que el término cuidado al proceder del latín *cogitare*, pensar, se anida en este concepto; sin embargo, la actividad intelectual, señala, no aparece espontáneamente, sino que es activada por una emoción, de tal forma que el cuidado viene a encontrarse entre la razón y la emoción. Izquierdo (2003) menciona que defender la ética del cuidado es dar al cuidado un lugar central en las vidas de cada persona, mediante la adquisición de conciencia de la vulnerabilidad propia y del mundo que nos rodea: en sus dimensiones física, social, política, económica, simbólica y psíquica.

Izquierdo (2003), hace referencia a Gilligan, citada anteriormente, quien define que las mujeres plantean los problemas morales en términos de cuidado, de tal forma que su pensamiento moral estaría vinculado a la comprensión de la responsabilidad en las relaciones con el otro y con el contexto. Sin embargo, Joan Tronto, citada en Izquierdo (2003), toma un camino alternativo al de Gilligan para entender la ética del cuidado. Tronto reivindica la ética del cuidado en un alcance universal, es decir, no sólo una ética particular a las mujeres, de tal forma que se propone quebrar la ecuación feminidad=cuidado; defiende así, la construcción de una teoría del cuidado en términos de teoría moral y política. Menciona también que la distribución del trabajo de cuidado refleja poder, por lo tanto, las mujeres en tanto cuidadoras están sometidas a relaciones de poder (Izquierdo 2003).

Tronto (1987), entonces, hace referencia a la ética del cuidado de tal forma que no equipara el cuidado con ser mujer y señala que mencionar esto es una postura estratégica peligrosa para el feminismo porque se declararía la diferencia de género en términos de sus acciones “naturales”. La autora refiere que una distinción moral entre hombres y mujeres, justificada en la ética del cuidado, es una acepción peligrosa y que entonces, la ética del cuidado debería afirmarse como “un conjunto de sensibilidades que todas las personas morales maduras deberían desarrollar, junto a la sensibilidad ligada a la justicia” (Tronto 1987, 17). Para lograr ello y que el cuidado no esté anclado únicamente a la socialización de género en las mujeres, es importante que se repiensen las instituciones educativas y familiares responsables, en la socialización de género, de construir las distinciones entre justicia y cuidado como distinciones de género (Tronto 1987). Para conseguir esto, refiere la autora, es menester discutir la ética del cuidado en términos de teorías política y moral.

De forma complementaria a las propuestas por Gilligan y Tronto, Nel Noddings hace referencia a que el cuidado se define como una dimensión fundamentalmente relacional y prioriza a las personas y situaciones concretas en el contexto del cuidado sobre los principios abstractos para dar un peso mayor al ámbito afectivo que al cognitivo y plantea la importancia de educar moralmente a través de la creación de condiciones que facilitan el aprendizaje del cuidado (Vásquez 2009). Noddings explica la ética del cuidado desde la propia naturaleza del ser humano, en cuanto existe un deseo y necesidad universal de ser cuidado; de esta forma, la autora entiende el cuidado como “sentido profundo de la vida” (Vásquez 2009).

Noddings señala que tanto una persona como una sociedad que utilicen la ética del cuidado se preocupan por dar respuesta a las necesidades de las personas, fundamentada en la necesidad de cuidar y ser cuidado y, por ende, en la propia condición humana y en las necesidades de vínculo con el otro (Vásquez 2009). Adicionalmente, la ética del cuidado nace de una respuesta afectiva y no neutral ante la vulnerabilidad de los otros, pero en cada situación “las personas somos libres para aceptar o rechazar el impulso natural de cuidar” (Vásquez 2009, 53). Entonces, ¿por qué las mujeres han sido históricamente encargadas de las tareas de cuidado?

Se afirma, muchas veces, que la ética del cuidado es considerada femenina, esto en cuanto, señala Noddings, el cuidado es un atributo mayormente atribuido a la madre que al padre (Vásquez 2009). De esta forma, la ética del cuidado se asocia a lo femenino por las expectativas diferenciales en lo referente a la moralidad en función del género, lo que da lugar a la socialización del género en el cuidado. Noddings defiende la existencia de estereotipos de

género que actúan como potentes expectativas, “de hecho, la identidad de muchas mujeres se define en función de su capacidad para el cuidado” (Vásquez 2009, 56).

Finalmente, Noddings menciona que es importante valorar lo que hasta ahora ha sido devaluado por considerarse femenino y ajeno al ámbito de lo público: el cuidado (Vásquez 2009). Señala también que es importante, como parte de la socialización de género, ofrecer experiencias educativas relacionadas con el cuidado a todos y a todas, de tal forma que se desarrollen relaciones de cuidado y vínculo más allá del género.

En diálogo con estos señalamientos sobre la ética del cuidado, Izquierdo (2003) se suma al planteamiento de Judith Butler, quien no concibe al género como una interpretación cultural del sexo, ni como una construcción cultural sobre el cuerpo, ya que esto implicaría tomar al sexo y al cuerpo como lo dado y existente previamente a las relaciones sociales, cuando el cuerpo también se produce como un nudo de relaciones sociales; de la misma forma el género también es “un hacer”, pero no “un hacer” desde un cuerpo preexistente (Izquierdo 2003). En cuanto a esto, la división sexual del trabajo, por ende, de las profesiones y por ende relacionada a la ética del cuidado, tiene un efecto constituyente en las subjetividades: “la persona queda subjetivada como mujer al desarrollarse en ella la tendencia a la conexión con el otro, un estar abierta a sus opiniones y necesidades, atenta a las señales que emite. Cuando esa conectividad se expresa moralmente conduce al cuidado de los otros” (Izquierdo 2003, 80).

Este modo de subjetivación, refiere Izquierdo (2003), suele estar acompañado de la dimensión moral, por la que la mujer antepone las necesidades de los demás frente a las necesidades de sí mismas, demostrando un compromiso con el cuidado, que muchas veces la hace susceptible de someterse a relaciones de dominación o explotación. En este contexto cabe preguntarse si es esta una de las razones por las que son las mujeres quienes eligen estudiar la carrera de educación inicial, pese a que, como veremos posteriormente, es una carrera poco valorada socialmente y con una remuneración baja.

La ética del cuidado emerge como un modelo moral alternativo basado en el afecto y la responsabilidad. Desde esta perspectiva, la acción moral con empatía por el otro es fundamental; sin embargo, algunas feministas alertan sobre la ética del cuidado que puede implicar tendencias de sacrificio y caer nuevamente en responsabilidad únicamente de las mujeres (Buxarrais y Valdivieso 2021). Es importante entonces, tomar en cuenta al cuidado

como un valor universal y, por tanto, esperable y deseable en el comportamiento de ambos sexos (Buxarrais y Valdivieso 2021).

Ahora bien, es menester definir a breves rasgos el concepto de afectividad y trabajo afectivo, ligado estrechamente al cuidado y a la docencia infantil como campo feminizado. Parto desde el concepto de trabajo afectivo empezando por la noción de trabajo femenino, mismo que ha sido analizado desde dos tendencias: el análisis de la especificidad de las mujeres en el mercado laboral, la segmentación del trabajo por sexo, entre otras y la subjetividad y comportamiento de las mujeres, su identidad de género en el trabajo y la heterogeneidad de estas mujeres en la complejidad de la experiencia femenina y para revalorarla (Cruz y Renza 2011).

En este contexto, los análisis feministas han destacado el valor social del cuidado y otras formas de trabajo reproductivo, relacionadas al trabajo afectivo (Altomonte 2020). Lo que es nuevo en, sobre todo en el capitalismo, es cómo esta labor inmaterial afectiva está directamente relacionada con la producción de capital. Así, una de las transformaciones principales del capitalismo avanzado es precisamente la reconstrucción de estos límites entre la producción y la reproducción a través de la movilización del trabajo reproductivo al mercado en forma de servicios como los proporcionados por trabajadores del cuidado remunerado (Altomonte 2020), como es la educación infantil. En este sentido, se evidencia cómo el trabajo afectivo responde a condiciones desiguales de género y raza. una labor que se realiza de manera desigual a lo largo de líneas racializadas y de género, que inicialmente se encontraban reducidas al ámbito privado, pero que ahora se han trasladado a la esfera pública. Es así que, muchas feministas apuestan por crear un modelo de bienestar de “cuidadores universales”, que responde a una ética del cuidado feminista (Fraser 2013 en Altomonte 2020), sin pretender que el cuidado sea una tarea generizada.

1.6. Proceso metodológico

Para culminar con el capítulo expongo cómo estará estructurada la metodología del trabajo de campo, que estará presente en los próximos capítulos. Después de haber realizado un ejercicio de aproximación teórica a la temática y la revisión de los conceptos que fundamentan el trabajo de investigación, el estado de la cuestión expuesto, se procede a realizar el trabajo de campo con una metodología cualitativa, mediante el uso de entrevistas semi estructuradas y un grupo focal con estudiantes quienes serán informantes claves para el análisis de la información.

En un primer momento se realiza un grupo focal con un primer grupo poblacional: estudiantes mujeres de último nivel de la carrera de educación inicial de la ESPE y una entrevista a un estudiante varón de último nivel de la misma universidad que complementa la información obtenida en el grupo focal. Ambos espacios se conforman de manera virtual en la plataforma TEAMS. Con este grupo poblacional se hace énfasis en la motivación para estudiar la carrera y las transformaciones en la mirada sobre la profesión desde entonces hasta ahora. La técnica de grupos focales es pertinente en cuanto, se considera como un espacio de diálogo (estructurado), que permite captar el sentir, pensar y vivir de las personas involucradas y; para obtener datos cualitativos de temáticas específicas; es útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, facilitando la discusión activa de los participantes (Varela y Hamui 2013).

Posteriormente, se realizan entrevistas semi estructuradas a las Coordinadoras de la carrera de educación inicial de dos distintas universidades particulares de la ciudad de Quito: PUCE y UTPS. Las entrevistas se realizan de manera presencial en cada una de las dos universidades. Éstas tienen como objetivo evidenciar la mirada desde la formación profesional de las docentes, su percepción y el análisis de los cambios en las mallas curriculares o dinámicas internas en relación a la carrera. Estas entrevistas, junto con el análisis del grupo focal con estudiantes, serán analizadas en el capítulo dos, en relación a la caracterización de la carrera en el contexto ecuatoriano. Estos testimonios mantendrán el anonimato, en acuerdo con las participantes.

Finalmente, se realizan 15 entrevistas con docentes de educación inicial que se encuentran ejerciendo su profesión; esta muestra cuenta con 13 docentes mujeres y dos docentes varones de entre 25 y 45 años que se graduaron en la ciudad de Quito en cinco distintas universidades: UDLA, PUCE, ESPE, Universidad Central y UTPS. Adicionalmente, se complementa la información con una entrevista a una docente jubilada, para contrastar y comparar los distintos discursos y los cambios percibidos en la carrera. Las entrevistas se realizan de manera virtual mediante la plataforma TEAMS y contemplan preguntas distribuidas en tres temáticas generales: el lugar de la socialización del género en la educación inicial, profesionalización del cuidado en la formación universitaria y significados del afecto y cuidado en el ejercicio profesional. Estos testimonios, en acuerdo con las y los entrevistados/as, mantendrán el primer nombre de las y los mismos. A continuación, se presenta la caracterización de las y los docentes entrevistados y se ubica el nombre con el cual se identificará a cada uno/unas de los/las docentes en los testimonios posteriores:

Tabla 1.1 Docentes entrevistados/as, 2023

Nombre	Edad	Lugar de graduación	Lugar de trabajo	Año de graduación
Érika	25	PUCE	Homescholling	2020
Carolina	33	ESPE	Colegio particular	2018
Iliana	45	UTPL	Colegio particular	2012
Sthefanía	29	UDLA	Colegio particular	2016
Sara	29	Universidad Central	Colegio particular	2017
Nicole	25	UDLA	Centro infantil particular	2019
Andrea	35	UTPS	Colegio particular	2010
Alejandra P.	27	UDLA	Colegio particular	2019
Gisselle	29	UDLA	Colegio particular	2016
Alexandra	27	PUCE	Colegio particular	2019
Karen	26	UDLA	Colegio particular	2017
Belén	29	UDLA	Colegio particular	2018

Alejandra B.	30	PUCE	Colegio particular	2015
Guillermo	37	PUCE	Colegio particular	2012
Farith	30	UDLA	Colegio particular	2020
Elizabeth		UTPL	Jubilada	1992

Elaborado por la autora

La información obtenida de las entrevistas a docentes mujeres se analizará en el capítulo tres del presente trabajo y se buscará poner en diálogo sus testimonios con los conceptos revisados en el presente capítulo destinado al marco teórico y estado del arte. En el cuarto capítulo, se analizarán los testimonios de los docentes varones entrevistados, junto con la entrevista al estudiante varón, desde una perspectiva de la socialización de género masculina, qué dicen los docentes varones sobre ellos mismos en la carrera y qué dicen las docentes mujeres sobre la realidad de sus colegas varones.

De esta manera, la metodología a utilizar permitirá cumplir con los objetivos de la presente investigación, planteados previamente, así como formular nuevas discusiones en torno a las temáticas. Las narrativas encontradas tanto en las entrevistas como en los grupos focales me permitirán evidenciar las distintas percepciones, sentidos, significados y sentires de las docentes, estudiantes y coordinadoras implicadas en la formación profesional.

Capítulo 2. Caracterización y transformaciones de la carrera en el contexto ecuatoriano

Después de la revisión teórica de los conceptos y aproximaciones que sustentan la investigación en el capítulo precedente paso a contextualizar el estado de la educación inicial en Ecuador, sus cambios a nivel histórico y profundizar en los documentos que regulan el ejercicio profesional docente infantil. El objetivo de este capítulo es caracterizar la realidad de la carrera de educación inicial en el contexto ecuatoriano a partir de sus avances históricos y testimonios de quienes están inmersos en la realidad de la formación universitaria.

Inicio con un recorrido histórico sobre la carrera de educación inicial en Ecuador con el objetivo de analizar la realidad de la educación inicial en el país para analizar los cambios y transformaciones de la carrera. Esta revisión es fundamental por cuanto ubica la realidad y el lugar de la educación inicial en un contexto atravesado por cambios asociados a la feminización de la carrera. Adicionalmente, se plantea como ejemplo, la realidad en estadística de una de las universidades de la ciudad de Quito que forma a las y los docentes de educación inicial.

Posteriormente, elaboro una revisión y análisis de los ejes de aprendizaje, currículo y guías metodológicas y didácticas propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), que guían la práctica docente, con el fin de profundizar en las particularidades de la carrera y en los discursos y narrativas que guían el ejercicio docente. Adicionalmente, se revisará la ley de igualdad de oportunidades del Consejo de Educación Superior (CES); esta revisión es importante para esta investigación en cuanto la igualdad de oportunidades “garantiza” la misma oportunidad de ingreso a estudiar de hombres y mujeres a la formación universitaria, pero como se revisó en el capítulo que precede, esta es una realidad más compleja, atravesada por la socialización del género y feminización de ciertas carreras. Finalmente, se añaden las voces de dos coordinadoras de carrera de educación inicial en la ciudad de Quito en dos diferentes universidades (PUCE y UTPS) y el análisis de un grupo focal realizado con estudiantes de último semestre de educación inicial de la ESPE.

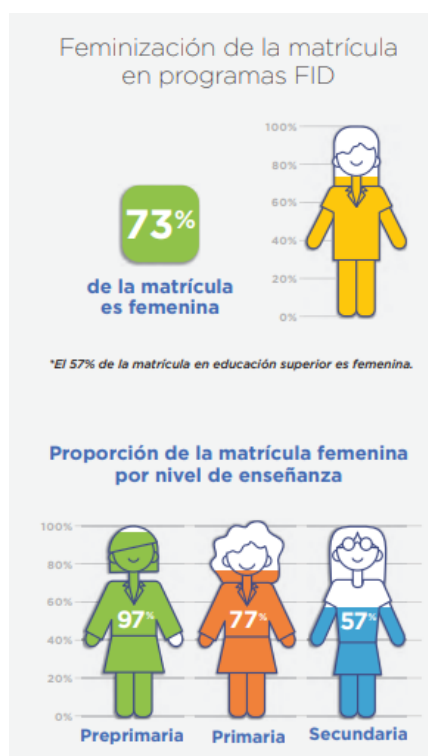
2.1. Análisis de estudio actualizado sobre la realidad de la pedagogía en América Latina

En el año 2022 se publica un estudio sobre las características y tendencias de la matrícula en programas de formación inicial docente en América Latina y El Caribe, entre los años 2015 y 2020. En este estudio se publican estadísticas relacionadas a las realidades de la profesión en los distintos países partiendo desde la realidad acerca del dilema de política pública para aumentar la dotación y calidad de futuros docentes de educación inicial en la región (Elacqua

et al 2022). Se estima que para el año 2040, la región necesitará un 70% más de docentes que en 2017.

Latinoamérica y El Caribe enfrentan desafíos relacionados a la dotación y calidad de la fuerza laboral docente. En estos países, los programas de educación inicial cuentan con un 12,4% de matrícula en relación a las matrículas a nivel de educación superior; en los países donde las exigencias de acreditación y de ingreso son más altas y el perfil se encuentra más regulado, como en Ecuador, México, Colombia, Chile y Perú, el índice de matrícula es menor (Elacqua et al 2022). La matrícula se encuentra altamente feminizada, con un 73% de mujeres y se evidencia que la representación femenina decae apenas empiezan a subir los grados de enseñanza desde inicial. En educación inicial el índice de matrículas femeninas es de un 97%, en educación primaria de un 77% y en secundaria un 57% (Elacqua et al 2022).

Gráfico 2.1. Feminización de la matrícula en América Latina, 2022



















Fuente: Elacqua et al (2022)

Adicionalmente, se evidencia que, en comparación con otras carreras profesionales, los estudiantes matriculados en educación inicial, aparte de ser en su mayoría mujeres, pertenecen a pueblos originarios de zonas rurales y de un nivel socioeconómico medio y medio bajo, así como con un menor rendimiento académico al ingreso (Elacqua et al 2022). A esta realidad se suma que las condiciones laborales suelen ser adversas, con salarios bajos y falta de apoyo, lo

que deviene en un alto índice de deserción y de jubilación anticipada; factores que han contribuido a la escasez de docentes en la región (Elacqua et al 2022).

Ahora bien, tomando en cuenta los datos relacionados a la realidad en Ecuador como parte de esta realidad más ampliada en América Latina, se encuentran distintos factores. Por ejemplo, Ecuador es uno de los países que posee una mayor selectividad en los programas de educación inicial a nivel superior, con el desarrollo de reformas que incluyen exigencias de acreditación de los programas y requisitos estrictos para el ingreso a la carrera (Elacqua et al 2022). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, estos criterios limitan y reducen el acceso de estudiantes a los programas.

Gráfico 2.2. Matrícula en programas de formación inicial docente en América Latina, 2015-2020

Pais	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Promedio
 Honduras	34,7	32,9	32,2	29,9	27,7	26,1	30,6
 Brasil	18,3	18,9	19,2	19,3	19,7	19,6	19,2
 República Dominicana	17,8	19,5	19	18,7			18,8
 Argentina	16,1	17,8	17,8	16,8	15,4		16,8
 Jamaica		14,6	15,7	17,3			15,9
 Uruguay	14,2	16,8	16,8	13,2	13,9		15,0
 Costa Rica	14,1	13,8	14,3	13,1	14,6	15,4	14,2
 Panamá	16,3	12,3	12,8	14,1			13,9
 Belice	16,0	14,5	13,6	12,2	11,7		13,6
 Ecuador	7,8	6,4	8,1	9,6	11,7	14	9,6
 Chile	8,9	8,7	8,8	9,1	8,9	8,5	8,8
 México	8,6	7,7	7,8	7,9	8,4	9,1	8,3
 Colombia	8,6	8,5	8,4	8,1	7,7	7,9	8,2
 El Salvador	6,9	6,7	6,3	6,1	5,6		6,3
 Santa Lucía	5,7	6,8	3,3	3			4,7
 Perú	3,9	2,0	2,9	3,6	3,9	4,5	3,5
Promedio	13,2	13,0	12,9	12,6	12,4	13,1	12,4

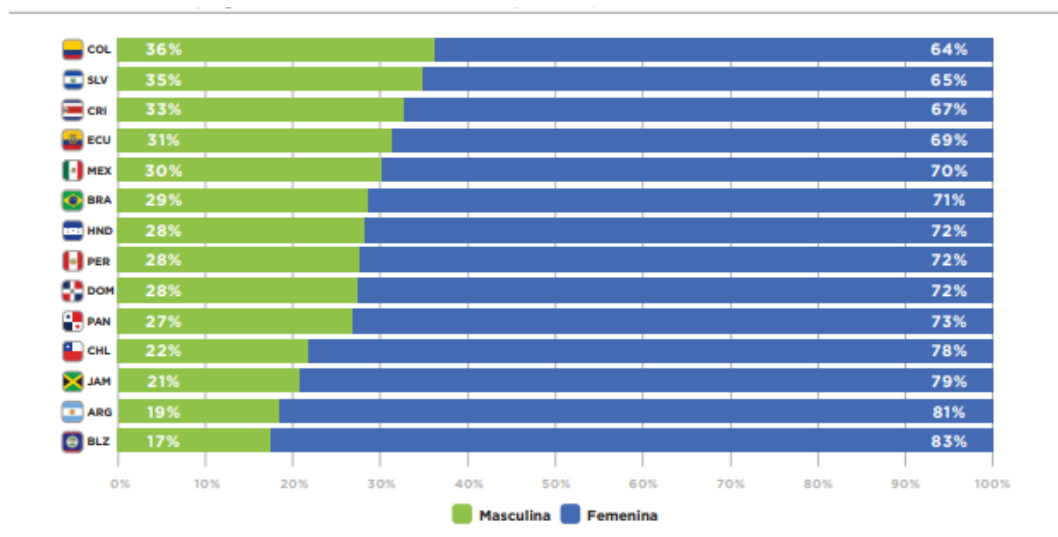
Fuente: Elacqua et al (2022)

En Ecuador, los programas de educación inicial duran mínimo 9 semestres y, desde el año 2012, se estableció un puntaje mínimo para ingresar a la carrera. Adicionalmente, en el año 2014 se hizo obligatoria la acreditación de programas docentes lo que implicó la eliminación de vacantes en los institutos superiores pedagógicos hasta contar con la certificación necesaria, lo que llevó a 14 instituciones a su cierre (Elacqua et al 2022).

Como se evidencia en los siguientes gráficos, la feminización de la carrera es uno de los datos más relevantes a la hora de estudiar el perfil de los estudiantes de la carrera. Es decir, independientemente de las políticas que los distintos países hayan implementado en años

recientes, estas no han generado un cambio significativo en la composición de género de las y los aspirantes a la carrera de educación inicial (Elacqua et al 2022).

Gráfico 2.3. Matrícula en programas de formación inicial docente por sexo, 2018



Fuente: Elacqua et al (2022)

Gráfico 2.4. Matrícula en programas de formación inicial docente por sexo, 2015-2021

País	Sexo	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Promedio femenino
Argentina	Masculino	18%	18%	18%	19%	18%	18%		82%
	Femenino	82%	82%	82%	81%	82%	82%		
Brasil	Masculino	28%	29%	29%	29%	28%	27%		72%
	Femenino	72%	71%	71%	71%	72%	73%		
Belice	Masculino	24%	24%	21%	19%	16%	16%	11%	80%
	Femenino	76%	76%	79%	81%	84%	84%	89%	
Chile	Masculino	25%	23%	22%	22%	23%	24%	26%	77%
	Femenino	75%	77%	78%	78%	77%	76%	74%	
Colombia	Masculino	37%	36%	37%	38%	40%	41%		62%
	Femenino	63%	64%	63%	62%	60%	59%		
Costa Rica	Masculino	31%	27%	31%	33%	30%	30%		70%
	Femenino	69%	73%	69%	67%	70%	70%		
Ecuador	Masculino	32%	35%	34%	33%	32%	31%		67%
	Femenino	68%	65%	66%	67%	69%	69%		
El Salvador	Masculino	30%	41%	36%	34%	36%			65%
	Femenino	70%	59%	64%	66%	64%			
Honduras	Masculino	29%	28%	29%	28%	28%	29%	23%	72%
	Femenino	71%	72%	71%	72%	72%	71%	77%	
México	Masculino	27%	26%	27%	27%	27%	26%		73%
	Femenino	73%	74%	73%	73%	73%	74%		
Perú	Masculino	25%	25%	26%	28%	28%	28%	30%	73%
	Femenino	75%	75%	74%	72%	72%	72%	70%	
Jamaica	Masculino		19%	21%	21%				80%
	Femenino		81%	79%	79%				
Panamá	Masculino	28%	25%	25%	27%				74%
	Femenino	72%	75%	75%	73%				
República Dominicana	Masculino	25%	26%	26%	28%				74%
	Femenino	75%	74%	74%	72%				
									73%

Fuente: Elacqua et al (2022)

En este sentido, se identifica que múltiples factores, entre ellos y como uno de los principales el género, inciden en la decisión de matricularse en programas de formación inicial docente, entre ellas: la valoración social de la carrera, los requisitos y sistemas de ingreso, las condiciones laborales y políticas de atracción de nuevos estudiantes, entre otras (Elacqua et al 2022). A estas condiciones se suma con una gran relevancia los bajos salarios poco competitivos en relación a otras carreras. Es decir, se empiezan a evidenciar preocupaciones a niveles macro sobre la prevalencia de estudiantes de la carrera y se empieza a visibilizar el bajo valor social de la misma.

2.2.Historia de la carrera de Educación Inicial en Ecuador

El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad

—LOEI

La educación inicial funciona con una lógica de corresponsabilidad entre la familia, la comunidad y el Estado, a fin de garantizar la protección de la primera infancia (LOEI 2011). La educación de niños y niñas, desde su nacimiento hasta los tres años, es responsabilidad principal de la familia, quien puede decidir en optar por formas de educación (inicial 1), sin embargo, no es obligatoria; la educación de los niños y niñas, entre tres a cinco años (inicial 2) es obligación del Estado (LOEI 2011). “La educación inicial se constituye en el primer espacio público para la garantía del derecho a la educación de los niños y las niñas en los primeros años de vida” (Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020, 4). En el documento de Atención y Educación de la Primera Infancia, se plantea que la educación inicial es considerada como el periodo de cuidado y educación de niños menores de 6 años, fuera del ámbito familiar (Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020).

Desde finales del siglo XIX, la atención y educación a la primera infancia de los Estados Latinoamericanos empezó a desarrollarse a través de dos dispositivos de política pública: uno ligado al bienestar y desarrollo social, que brindaba asistencia a las infancias en condiciones de vulnerabilidad y las instituciones educativas consideradas como el primer nivel dentro de la estructura de los sistemas educativos (Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020). Desde el año 2010 se cuenta con una serie de compromisos y documentos que avalan a la educación inicial como un derecho; asimismo, el aporte del Comité del Niño, que aportó en la definición de los marcos normativos de la educación y políticas públicas en materia de educación inicial

(Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020). Así, en el actual panorama del lugar de la educación inicial se encuentra que se reconoce como un derecho humano y un bien social, por lo que los Estados se asumen como garantes de este derecho, desarrollando políticas públicas para su concreción (Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020).

Ahora bien, considero indispensable revisar brevemente cómo ha estado organizada la formación de educadores infantiles a lo largo de la historia. Hasta la década de los ochenta del siglo XX, la formación de maestras/os estaba a cargo de los normales, como se revisó previamente con Goetschel (2007). En 1991, los normales pasaron a ser institutos pedagógicos, los cuales se dividen en Institutos Superiores de Pedagogía e Institutos Pedagógicos. Adicionalmente, las facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación en las universidades empiezan a ser las responsables de la formación inicial de las/los docentes. También existe la formación técnica e instrumental para intervenir en los procesos de atención y educación de la primera infancia, reconocidos por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

Es importante resaltar que, uno de los objetivos para el Desarrollo Sostenible, ODS 4.2 de la Agenda de Educación Mundial 2030, busca asegurar que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención en la primera infancia y educación preescolar de calidad (Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020). A partir de la constitución de las repúblicas en América Latina, las primeras Leyes Generales de Educación (LGE) organizaban la educación básica principalmente; no obstante, en varios países, se consideraba también la educación de niños menores, como una etapa a tener en consideración en el desarrollo de políticas educativas; esto dio lugar a la creación de los primeros jardines de infantes o centros parvularios entre los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX (Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020). Sin embargo, es en los años 90, que se desarrolló un proceso regional de transformación de las LGE, con el fin de fortalecer y legalizar el crecimiento significativo de la educación inicial y en la primera década del siglo XXI se postularon las nuevas redefiniciones de las LGE; se empezó a definir también la identidad y objetivos propios y diferenciados de la educación inicial, avanzando en la universalización y obligatoriedad de la educación para niños y niñas de 3, 4 y 5 años (Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020).

En esta línea histórica, Bravo y Calderón (2012) destacan los eventos sociales, políticos y económicos que condicionaron la aparición de las primeras instituciones dedicadas al cuidado de la infancia en Europa: las guerras de principios del siglo XIX, que devinieron en pobrezas

extremas y hambrunas; es por eso que se fundaron las primeras instituciones de carácter asistencial para cuidar de niños huérfanos de las guerras. Ciertos momentos como los inicios de la industrialización, el urbanismo, la división del trabajo, la división público-privado, se celebra la “conquista para la infancia”, como la preocupación en la atención educativa, abandonada previamente desde la etapa de la paideia griega (Bravo y Calderón 2012). Como parte del origen de la educación inicial se encuentran instituciones de carácter asistencial, asilos y guarderías. Como antecedentes históricos de la educación inicial, en la antigua Grecia, Platón ya hacía afirmaciones sobre el rol de las mujeres como educadoras; decía que era conveniente reunir a niños pequeños y que una mujer los vigilara (Bravo y Calderón 2012).

La educación inicial resulta un espacio de cuidado y aprendizaje, donde se estimula a las y los niños de manera integral fuera del ámbito familiar (Pautasso 2009). Presenta una clara intencionalidad pedagógica al brindar una formación holística que abarca aspectos no solo cognitivos, sino también sociales, afectivo-emocionales y expresivos (Lassalle, Marzonetto y Quiroz 2020). Es el Ministerio de Educación el ente encargado de la educación preescolar y es el Ministerio de Bienestar Social el encargado del cuidado y atención a la infancia; es por eso que Pautasso (2009), en su estudio sobre la historia de la educación inicial en Ecuador, se rigió en estas dos instituciones. Señala que la educación preescolar llegó al Ecuador a través de un proceso de aculturación promovido por la Iglesia desde España; sin embargo, fue el contexto social, económico y político del siglo XX, el liberalismo, que otorgó las condiciones necesarias para consolidar el jardín de infantes en el país; así como la emancipación e ingreso de las mujeres en el mercado laboral intelectual (Pautasso 2009).

El estudio de Pautasso (2009) logró identificar que a inicios del siglo XX, la educación inicial ecuatoriana estuvo dividida en tres grupos: de tres a cuatro años, de cuatro a cinco años y de cinco a seis años; sin embargo, en el año 1938 se da un quiebre en el que solo la educación de niños y niñas de seis a siete años esté reglamentada por el Ministerio de Educación, y, las otras dos secciones de niños y niñas menores estarían bajo el reglamento del Ministerio de Bienestar Social, bajo una matriz asistencialista y de cuidado, pese a que anteriormente se hablaba de educación a estas edades. Es así que, el Ministerio de Educación se dedicaba a lo denominado “educación” y el Ministerio de Bienestar Social al “cuidado” y “asistencia”. “Antes de que se plantee el Plan Decenal de Educación, no había existido en el país documento alguno en el que se plantee, claramente, la necesidad de universalizar, ampliar,

articular y desarrollar de manera adecuada a este nivel educativo, a pesar de que la educación inicial ya venía funcionando en el país por más de un siglo” (Pautasso 2009, 7).

Desde el siglo XX, con diversas transformaciones al hablar de educación inicial, hasta la actualidad donde se habla con claridad de temáticas relacionadas al desarrollo de programas de atención a la primera infancia; por ejemplo, el Plan decenal de Educación, que tuvo vigencia entre 2006 y 2015, colocó a la educación inicial en un puesto prioritario con objetivos relacionados a la universalización de la educación de niños y niñas entre cero y cinco años. La educación inicial en Ecuador, señala Pautasso (2009), ha sido un campo casi inexplorado y poco cuestionado a diferencia de otros países: “La situación de desconocimiento del pasado y de escasez de documentos en torno a los procesos iniciales de educativos ecuatorianos, ha implicado que muchas veces en el país no se entienda el por qué la educación del nivel inicial ha sido llevada, trabajada o entendida de determinadas maneras” (Pautasso 2009, 3).

La educación inicial, desde su aparición, ha sido denominada de diversas maneras, como programas asistenciales, casas cuna, escuelas maternas, asilos, guarderías, preescolares, jardines de infancia, clases de preprimaria, etcétera (Pautasso 2009). Para responder a las necesidades y condiciones específicas del nivel inicial, este ciclo educativo ha desarrollado a lo largo del tiempo diferentes estructuras organizativas y pedagógicas, con lógicas que han sido reformuladas, replanteadas, retomadas o eliminadas; por lo que se puede decir que la educación inicial es una construcción llevada a cabo de manera progresiva con resultados basados en diversos factores sociales (Pautasso 2009).

Se evidencia entonces, que ha existido un crecimiento histórico en este nivel educativo, con iniciativas para promover la Educación Inicial desde 1989 cuando se creó el programa *El Ecuador Estudia* y, posteriormente, en 1996, cuando se introdujo el *Plan Nacional de Educación Preescolar*. Sin embargo, los avances más significativos se dan a partir del 2006, cuando se establece como política principal la universalización de la Educación Inicial y se crea su primer currículo. Posteriormente, se oficializa el Currículo de Educación Inicial a nivel nacional en el año 2014 a través de un acuerdo ministerial y en la actualidad 304.197 niños y niñas están incluidos en este nivel. (MINEDUC 2021).

Ahora bien, es menester señalar que la educación inicial en Ecuador ha pasado por largos y significativos cambios. Los jardines de infantes, como se los llamaba en el pasado, dependían de organismos adscritos al Ministerio de Educación, como el Programa Nacional de

Educación Preescolar (PRONEPE). En 1987 se creó el nivel preescolar a través del convenio del Ministerio de Educación y Cultura y Unicef. Previamente; en 1989, el Estado ecuatoriano creó el “Programa El Ecuador Estudia”; en el año 2022 se creó el “Programa Nacional de Educación Inicial” con el propósito de garantizar un óptimo funcionamiento y definir políticas para la educación inicial. En el año 2008, la Constitución de la República del Ecuador, reconoció a la educación inicial como el Primer Nivel del Sistema Educativo; es entonces, cuando se diseña por primera vez el currículo técnico de educación inicial (MINEDUC 2019).

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el año 2011 se determina que, la educación inicial es corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado, con el desarrollo de programas públicos, relacionados con el cuidado de la primera infancia; se establece que la educación inicial es un proceso de acompañamiento al desarrollo integral de niños y niñas. En el artículo 27 se determina que, la educación inicial se divide en dos niveles: nivel 1 (infantes hasta tres años), nivel 2: (infantes de tres a cinco años). La entidad encargada de garantizar estas leyes es el MINEDUC, como ente rector del aspecto educativo. Se empieza también, desde el 2008 a contar con un currículo propio para docentes de educación inicial, organizado por ejes de aprendizaje; también se cuenta con una Guía Metodológica para la Implementación del Currículo de Educación Inicial y la Guía Didáctica de Estrategias Prácticas para el Desarrollo de la Ciencia en Educación Inicial (MINEDUC 2017).

En el año 2016, se firma el Acuerdo Interministerial entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), que expide la Normativa para la Autorización de Prestación de Servicios de Desarrollo Integral para la Primera Infancia. En el año 2018, se firma el acuerdo interministerial entre MINEDUC y Ministerio de Salud Pública (MSP) y se crea el Manual de Atención Integral de Salud en contextos educativos. (MINEDUC 2019). La creación de estos documentos se registra como un avance en la historia de la educación inicial en Ecuador, en cuanto se toma en cuenta la educación inicial y la primera infancia como etapas visibles en la formación integral.

2.3.Documentos guía para la práctica docente de Educación Inicial en Ecuador

A continuación, reviso los documentos que funcionan como guías metodológicas y prácticas para las y los docentes de educación inicial. Empiezo con el análisis del currículo de educación inicial creado en el año 2014, tomando en cuenta que previo a este período no existía un currículo como tal que structure la práctica docente infantil. Posteriormente examino brevemente la Guía Metodológica para la Implementación del Currículo de

Educación Inicial y la Guía Didáctica de Estrategias Prácticas para el Desarrollo de la Ciencia en Educación Inicial, en cuanto la creación de estos documentos guías evidencian el camino hacia una mirada profesional del ejercicio docente de educación inicial.

2.3.1. Análisis del currículo de educación inicial

El currículo de educación inicial, planteado en el año 2014 por el Ministerio de Educación del Ecuador, como ente rector de la educación nacional, es el resultado de una larga trayectoria con una serie de cambios en este nivel educativo en el país (MINEDUC 2014). Este currículo se fundamenta en el derecho a la educación para niños y niñas en atención a su diversidad y propone una serie de metodologías guías, fundamentadas en teorías actualizadas e innovadoras para el aprendizaje, para docentes de este nivel.

El documento parte de antecedentes que reglamentan la aplicación obligatoria del currículo, por ejemplo: el artículo 344 de la Constitución de la República del Ecuador, que plantea por primera vez que la educación inicial forma parte del sistema educativo nacional reglamentado; el Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017), que plantea las políticas de la primera infancia para un desarrollo integral de niños y niñas como política pública indispensable, tomando en cuenta que esta etapa condiciona y garantiza el desarrollo de las personas a lo largo de su vida; los diferentes artículos de la LOEI planteados en el subcapítulo previo y el artículo 37 del Código de la Niñez y Adolescencia que responsabiliza al Estado de la garantía del acceso de la educación inicial (MINEDUC 2014).

Adicionalmente, el currículo parte de referentes curriculares establecidos a lo largo de los últimos años en el país. Se empieza por el año 2002, en el que se publicó el referente curricular para la educación inicial “Volemos Alto: Claves para cambiar el mundo”, en el que se plantea la autonomía curricular por cada institución educativa, desde objetivos generales planteados en este referente, que no profundizaban en la particularidad de cada etapa del desarrollo (MINEDUC 2014). Esta propuesta, regida hasta el año 2007, dio como resultado una heterogeneidad en la educación inicial en el país, pese a que diversas instituciones plantearon modelos de currículo de forma más particular. Adicionalmente, se planteó el Modelo y Diseño Curricular de la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), como un modelo de atención y cuidado en la formación de niños y niñas, elaborado con la participación de las familias (MINEDUC 2014). Es así que se elabora en 2014 el Currículo de Educación Inicial para Ecuador, con criterios de calidad equidad en la igualdad de oportunidades (MINEDUC 2014).

El currículo se basa también en un fuerte bagaje teórico que aporta los fundamentos del desarrollo de niños y niñas, desde distintas perspectivas teóricas, que dan cuenta del desarrollo bio-psico social de la infancia, así como la importancia de garantizar experiencias significativas y positivas para niños y niñas, en un ambiente familiar, estimulante, afectivo, lúdico y de cuidado (MINEDUC 2014). Así, en el currículo se concibe la enseñanza-aprendizaje en la primera infancia como un proceso intencionado y planificado para potenciar y fortalecer su desarrollo integral, en un ambiente de aprendizaje adecuado (MINEDUC 2014). En este contexto, cabe resaltar que este ambiente afectivo, de cuidado y lúdico lo generaría la persona a cargo de la educación en este nivel, la maestra, con un perfil acorde a los objetivos, en palabras detalladas en el currículo: “docentes competentes y comprometidos” (MINEDUC 2014, 15).

En este contexto, los aprendizajes de niños y niñas deben ser significativos y contemplar el desarrollo de su capacidad de pensamiento, exploración, juego, capacidad creativa; así como crear una autoimagen positiva y “sentirse amados, protegidos y valorados (...), dentro de un contexto del buen vivir” (MINEDUC 2014, 16). En este apartado se evidencia cómo los objetivos para la educación infantil en la educación inicial se encuentran atravesados por aspectos relacionados al cuidado y al afecto, como se planteaba en el análisis teórico del capítulo precedente.

El currículo se centra en todos los aspectos que conforman el desarrollo bio-psicosocial y cultural (cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos), en ambientes cálidos y afectivos, proporcionados por los actores responsables de este nivel, no solo la familia, sino las maestras (MINEDUC 2014). Es así que en el documento se plantean tres ejes del desarrollo y aprendizaje que permiten la garantía de estos elementos: desarrollo personal y social, relacionado a los vínculos emocionales, afectivos y sociales, la construcción de la identidad y la autonomía, lo que requiere del contacto cálido y afectivo, atravesado por el cariño, el amor, el cuidado y la protección, partiendo de la relación con la madre y su grupo de cuidado inmediato, así como de las docentes; descubrimiento del medio natural y cultural y ámbito de la expresión y comunicación (MINEDUC 2014). Estos ejes, sobre todo el primero, dan cuenta nuevamente del cuidado y afecto como ejes transversales a la práctica docente.

Adicionalmente, la principal metodología planteada para el aprendizaje es el juego, desde los rincones de aprendizaje, en los que la docente cumple roles fundamentales, que implican habilidades propias, tales como: ser observador, armar el escenario propicio y jugar con los niños y niñas. Es el rol docente entonces el encargado de diseñar intencionalmente los

espacios y ambientes para que se produzca el aprendizaje en estos ejes desde el juego, con un rol de mediador, la atención oportuna y pertinente (relacionada al cuidado), el acompañamiento permanente, entre otras (MINEDUC 2014). Estas habilidades del rol docente se complementan con lineamientos de evaluación, con lo que se evidencia que, además de la función de cuidado y atención de las maestras, es indispensable la adecuada preparación profesional docente para garantizar los objetivos planteados en el currículo.

Finalmente, es indispensable señalar que, además del currículo, existen documentos que guían el ejercicio profesional de las maestras en educación inicial, como la Guía Metodológica para la Implementación del Currículo de Educación Inicial y la Guía Didáctica de Estrategias Prácticas para el Desarrollo de la Ciencia en Educación Inicial, mismas que evidencian la profesionalización de la carrera y las actividades más allá del cuidado, distintas al trabajo de cuidadores en el hogar, que garantizan el desarrollo integral de niños y niñas desde destrezas adquiridas en la formación profesional de las maestras.

La Guía Didáctica de Estrategias Prácticas para el Desarrollo de la Ciencia en Educación Inicial, se fundamenta en que el talento humano es cultivado desde los primeros años, por lo que las etapas tempranas de la vida son periodos críticos y sensibles en los que el entorno influye tanto en la construcción de la identidad, como en el desarrollo del cerebro, generando las bases para el aprendizaje y la socialización (MINEDUC s.f.). Es así que la Guía plantea estrategias metodológicas para que el ejercicio docente esté atravesado por formas de fomentar la cultura y pensamiento científicos desde temprana edad, con el fin de promover la capacidad de investigación y creación capaces de transformación del mundo. Son varias las capacidades que se buscan fomentar en la guía, tales como la capacidad de organizar, ampliar y enriquecer el conocimiento del mundo (MINEDUC s.f.).

Por otro lado, la Guía Metodológica para la Implementación del Currículo de Educación Inicial, generada a partir del Currículo de Educación Inicial, busca promover la pertinencia y brindar las competencias a los docentes para la eficaz aplicación del currículo. Esta guía está dirigida a docentes de educación inicial, tanto en instituciones públicas como privadas; brinda orientaciones y recomendaciones para organizar el espacio de trabajo, las estrategias y metodologías adecuadas para generar experiencias de aprendizaje y rincones de juego que permiten el aprendizaje significativo de niños y niñas (MINEDUC 2014). Se brindan adicionalmente guías para la planificación micro-curricular, basadas en una didáctica que no nace únicamente de la creatividad y experiencia de los docentes, sino de su formación profesional (MINEDUC 2014).

Adicionalmente, en esta última guía, se incluyen sugerencias para educadores que trabajan en atención domiciliaria, en articulación con el programa “Creciendo con Nuestros Hijos” (CNH), que busca fortalecer el rol de la familia en la formación integral de niños y niñas, por lo que es fundamental generar redes de acompañamiento entre el Estado, docentes y familia, desde la lógica que plantea que la familia es el primer espacio de afecto, cuidado y crianza de la primera infancia. En este programa se plantea que el cuidado afectivo y sensible requiere de sistemas de apoyo (MINEDUC 2014).

El programa se basa en la concepción sobre la protección integral a la primera infancia como ejercicio que implica el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derechos, para quienes la sociedad y el Estado tienen la obligación de garantizarlos. Esta garantía se da a partir de innovaciones científicas y del reconocimiento de la importancia del vínculo de niños y niñas con su familia y/o cuidadores (MIES 2018). El programa busca implementar esta protección integral en los servicios de desarrollo infantil, protagonizado por todos los actores responsables del cuidado y crianza en la infancia. Esta protección integral, que está en manos, como mencioné anteriormente, en el MIES y no en el MINEDUC, pero que se complementan, está basada en la socialización óptima y oportuna de niños y niñas, así como la consolidación de su identidad individual y colectiva; su salud y nutrición, seguridad y espacios de juego y aprendizaje (MIES 2018).

En el programa se señala que en Ecuador muchas niñas y niños no alcanzan las realizaciones planteadas debido a ambientes adversos y carentes de atención en salud, alimentación, estímulos y espacios lúdicos. El logro de los planteamientos y el aseguramiento de la garantía de estos derechos para niños y niñas están en manos de los adultos responsables del cuidado, para lo que el Estado juega un rol fundamental en el acompañamiento, guía y garantía del cuidado por parte de las familias, por medio de realizaciones que generen condiciones ideales en la experiencia infantil, materializadas en un conjunto integral de atenciones a la primera infancia, asegurando afecto y cuidado sensible (MIES 2018).

Se enfatiza además en los entornos protectores y las relaciones positivas que deben ser parte de la crianza y cuidado de la primera infancia. En el programa se incluyen prácticas de crianza y cuidado de acuerdo a la diversidad social y cultural de cada niño y niña, en función de una mediación directa con la familia, mediante estrategias de consejería familiar (MIES 2018). Para ello se trabaja con un paquete de atenciones integrales regidas en una Ruta Integral de Atenciones, misma que compromete a la familia y sobre todo al padre en el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas. Esta ruta se cumple con el apoyo de coordinadores de servicios

sociales zonales y distritales, así como con la Secretaría Nacional del Agua, Ministerio de Agricultura, la Secretaría de Deporte, Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda y otras dependencias del MIES.

Finalmente, llama la atención que para la selección de personal que trabajará en la implementación del programa, aparte de los coordinadores, se requieren educadores familiares, que pueden ser bachilleres, es decir, que no requieren de formación en docencia inicial o afines; sin embargo, sí se solicita mínimo dos años de experiencia en la docencia (MIES 2018). Se evidencia así que para el trabajo de docencia en aulas de clase regidas por el MINEDUC se requiere de formación profesional, pero para el trabajo operativo del MIES, en cuanto al cuidado integral, no es indispensable la formación profesional. Esto da cuenta de una separación entre el cuidado más profano y el cuidado cuando se profesionaliza, es decir el cuidado en articulación con la educación desde una mirada de la educación formal.

2.3.2. Principio de Igualdad de Oportunidades en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)

Después de revisar los documentos que rigen la actividad docente de educación inicial, sobre todo su currículo, considero importante hacer referencia a la principal ley que rige la igualdad de oportunidades en la educación superior, en tanto, para la presente investigación me interesa también conocer el acceso diferenciado por género para estudiar una carrera feminizada. Entonces, en el contexto ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), modificada por última vez en el año 2018, desde su principio de igualdad de oportunidades para la educación, en el artículo 71, señala que, partir de este principio significa garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades de acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema educativo superior, sin discriminación por género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, movilidad, discapacidad, entre otras (LOES 2018). En su artículo 5, se menciona claramente que, la educación superior debe impulsar la equidad de género.

En el artículo 4, sobre el derecho a la educación superior, se afirma que éste consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades. El punto *F* de este artículo hace énfasis en: el derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz. Sin embargo, lo citado en el apartado sobre la feminización de la carrera, se evidencia cómo la aparente igualdad de

oportunidades está atravesada por factores de inequidad de género que, muchas veces, determinan la elección de carrera universitaria y, por ende, el futuro profesional.

Actualmente, aunque las leyes a favor de la equidad de género se encuentran explícitas, todavía se evidencia que la elección carrera y profesión, se realiza en función de las tareas asignadas por el género de las personas (Mantilla, Galarza y Zamora 2017). Es así que, la elección de carrera está sujeta, en gran medida, a motivos relacionados al género; por ejemplo: las mujeres encargadas de actividades de servicio, de atención a los otros, de protección y compasión; mientras que, los hombres como se dedican a tareas con mayor valor monetario, poder y prestigio (Ruiz y Santana 2018). De esta forma, la docencia infantil, como ocupación relacionada con la atención y el cuidado, viene a ser una ocupación tradicionalmente femenina (Ruiz y Santana 2018).

2.4. Haciendo valer la profesión de educación inicial

El Estado condena a sus maestros a una perenne estrechez pecuniaria. Les niega casi completamente todo medio de elevación económica o cultural y les cierra toda perspectiva de acceso a una categoría superior. De un lado, carecen los maestros de posibilidades de bienestar económico; de otro lado, carecen de posibilidades de progreso científico

—José Mariátegui

Para empezar con el análisis de las entrevistas realizadas, inicio contemplando los testimonios de dos coordinadoras de la carrera de educación inicial en el ámbito universitario, de la PUCE y la UTPS en Quito, con quienes se enfatizó en los cambios que ha tenido la carrera desde el lugar del ejercicio profesional. Estos testimonios me permitirán incursionar en la caracterización que ellas hacen de la carrera como formadoras y coordinadoras de futuros/as profesionales en educación inicial y su perspectiva de la prevalencia femenina en la carrera.

Adicionalmente, analizo los testimonios de cinco estudiantes mujeres de último semestre de educación inicial en la ESPE, quienes participaron de un grupo focal en el que se discutió sobre su motivación para estudiar la carrera, las transformaciones que han percibido y vivido en el proceso de profesionalización y el lugar del género en la carrera. De esta forma, se contemplan las voces de dos actores fundamentales en la profesión: autoridades/formadoras de futuros profesionales y estudiantes de la carrera.

2.4.1. ¿Qué percepciones tienen las coordinadoras de la PUCE y UTPS sobre la carrera de educación inicial y sus transformaciones?

Parte de mi historia es que mis papás no querían que estudiara parvularia, sobre todo por el salario. (...) Al principio escogí la carrera solo porque me gustaban los niños, luego me di cuenta de la importancia de la carrera, de acompañar los procesos de vida de una forma mucho más cercana.

—Coordinadora de carrera PUCE

El análisis de las entrevistas inicia con los testimonios de la motivación que tuvieron las coordinadoras para estudiar la carrera, continúa con su percepción sobre el valor social de la misma y, finalmente, se analizan las transformaciones estructurales que ha tenido la carrera en cada una de las universidades en mención. Adicionalmente, me interesa saber cómo perciben la prevalencia femenina en la carrera y la valoración de la misma para quienes la ejercen y en general para la sociedad. Parto entonces, del testimonio de la coordinadora de la PUCE en relación a la motivación para elegir la carrera. En este testimonio inicial se encuentran algunos aspectos relevantes, como la socialización de género, la reacción del entorno social desde la valorización de la carrera y las transformaciones de la misma cuando empieza el proceso de profesionalización.

Como parte del testimonio de la coordinadora de la PUCE se encuentra también que la reacción negativa del entorno frente a su decisión de estudio implicaba también a su psicóloga, quien le mencionaba: “mejor estudia algo de otro campo, con educación te vas a desperdiciar”, en palabras de la coordinadora. Esto da cuenta del valor social de la carrera en general. En relación a esto, la coordinadora de la UTPS, señala que como parte de su ejercicio profesional y espacios de reuniones con aspirantes a la carrera y sus padres/madres, ha visto que no existe normalmente un apoyo por parte de la familia por el salario y “es una realidad, nadie se hace rico en la docencia. Existe una precarización de la educación en cuanto a salarios” (entrevista a coordinadora de carrera UTPS, Quito, 19 de mayo de 2023)

Ahora bien, es indispensable también analizar las características que las coordinadoras identifican como parte de quienes ejercen la profesión. La coordinadora de la PUCE afirma que existe el imaginario de que las docentes tienen que ser “muy suavitas, con una dulzura extrema”; sin embargo, ella desde su experiencia afirma que las características que realmente requiere tener una maestra de educación inicial se relacionan al autoconocimiento y autocontrol, en cuanto muchas veces los niños llegan a desbordar a sus docentes por la exigencia que implica el trabajo; adicionalmente, señala que se requiere objetividad,

conocimiento y movimiento de cuerpo. En relación a lo mismo, la coordinadora de la UTPS menciona que la docencia es un trabajo demandante física, emocional e intelectualmente. Estas afirmaciones dan cuenta de una mirada no romántica de la carrera y reconocen la complejidad de la misma.

En este contexto, la coordinadora de la UTPS refiere que muchas veces en la sociedad se piensa que es una carrera fácil, por lo que muchas veces, incluso estudiantes que no les va bien en otras carreras optan por cambiarse a educación inicial. Adicionalmente, agrega que es importante, como docente, ser muy cuidadosa con lo que se dice y hace, por cuanto siempre se está bajo el escrutinio público. Esta afirmación dialoga con lo mencionado por Goetschel (2007), sobre la imagen de las maestras en el siglo XX y cómo éstas se posicionaron políticamente desde su imagen como maestras y como mujeres.

Adicionalmente, en relación a la caracterización de la carrera y las transformaciones de la malla curricular, la coordinadora de la PUCE refiere que actualmente se busca rediseñar nuevamente la malla curricular y hace énfasis en la importancia de incluir la materia de “primeros auxilios psicológicos” porque existen casos emergentes en los que se debe responder oportunamente. Además, menciona que es importante trabajar en ya no ver a la educación inicial únicamente como espacio de cuidado, como las guarderías donde se les “guarda” a los niños/as. “La educación inicial es más que una práctica de cuidado diario, es mirar a una persona de forma integral y garantizar las mejores condiciones de vida desde los primeros años, desde los primeros cimientos” (entrevista a coordinadora de carrera PUCE, Quito, 16 de marzo de 2023). De esta forma, se evidencian los esfuerzos de las actoras formadoras de la profesión para reivindicar el lugar de la carrera.

En este contexto, menciona la coordinadora de la PUCE que, no hay que dejar de lado el cuidado porque se debe garantizar que el niño/a tenga todas sus necesidades básicas solventadas, pero, además, el conocimiento que se adquiere en la formación profesional permite plantear metodologías y planificaciones que permiten generar el aprendizaje. Menciona también que el afecto y vínculo es indispensable en el ejercicio profesional, más allá de la empatía que se tenga o no con ciertos niños/as. En diálogo con esto, la coordinadora de la UTPS, coincide en que la diferencia entre un cuidado no profesional y el cuidado que materializan las docentes de educación inicial, es la intencionalidad pedagógica. Es decir, se evidencia cómo el cuidado tiene un objetivo cuando se profesionaliza. Por ejemplo, al considerar las funciones de aseo que practican las docentes, se trata de ir más allá de las técnicas y centrarse en la intención de permitir progresivamente la autonomía del/la niño/niña.

Posteriormente, las coordinadoras responden a la cuestión de su percepción sobre la prevalencia femenina en la carrera. La coordinadora de la UTPS señala que actualmente en la facultad existen 112 estudiantes matriculadas/os y de estos, dos son varones, quienes se encuentran en primero y quinto semestre. Menciona: “Esto responde a cómo se construye la identidad masculina y femenina y no se puede romper” (entrevista a coordinadora de carrera UTPS, Quito, 12 de mayo de 2023). Este testimonio da cuenta de una percepción del género como estático y dado naturalmente, no como un constructo social que puede ser fluido y cambiar lo históricamente ligado a las identidades genéricas, en este caso, las profesiones.

La coordinadora de la UTPS refiere también que existen prejuicios respecto al género en la carrera, respecto a la asignación de lo maternal y el cuidado asociado a las mujeres y a los centros infantiles. Adicionalmente, refiere que existe el imaginario sobre la incapacidad de los hombres para tener capacidades de cuidado y hace énfasis en el temor de contratar docentes varones por temas de violencia. Hace énfasis en la dificultad que enfrentan desde la facultad para encontrar un lugar de prácticas para sus estudiantes varones, sobre todo cuando se trata de inicial I (niñas/os entre 0-3 años). La docente relataba una experiencia con un estudiante a quien recibieron en la institución, pero le costó mucho trabajo que confíen en él, constantemente insinuaban la pertinencia de que imparta clases en el área básica y no inicial y, hasta el final de sus prácticas, no le permitieron acompañar a los/las niños/as al baño, ni realizar la tarea de cambiar pañales. Este testimonio reafirma lo mencionado en la revisión del estado del arte sobre el lugar masculino en la educación inicial y las tareas relacionadas al cuidado y educación infantil.

Para explicar esta prevalencia femenina en la carrera, la coordinadora de la PUCE explica dos razones posibles, una histórica y otra cultural. Refiere que, dentro de lo histórico, las mujeres se han ubicado en la función de garantizar el cuidado de niños/as, en un lugar maternal; desde el ámbito cultural, menciona que muchas veces permitir a un hombre que cuide niños/as causa temor en el sentido de que en el imaginario social se ubica que el hombre no puede ejercer roles de cuidado, ni cantar, ni ejercer la parte lúdica o sensible de la profesión. Sin embargo, reivindica el lugar de los docentes varones y señala: “cuando ves docentes varones con niños es un referente impresionante. Es firme y afectivo, es empático. Pero en inicial I o en las salas cunas es distinto; en estos lugares porque quienes, en el imaginario social, pueden responder a las necesidades básicas son las mujeres, no existe la participación de varones”.

Finalmente, se revisó el valor social de las carreras desde la perspectiva de las coordinadoras. La coordinadora de la UTPS mencionó que en la década pasada el trabajo y preocupación por

la educación inicial permitió una revalorización de la carrera. Sin embargo, un factor que da cuenta del bajo valor social de la carrera es el sueldo, que en muchas ocasiones, en escuelas particulares, es el básico. Incluso hace énfasis en estudiantes que le mencionan ofertas de trabajo en las que ganarían menos del sueldo básico. La coordinadora refiere que: “cuando aceptamos estos sueldos desvalorizamos la profesión”. En este sentido me pregunto si la valorización de la carrera es únicamente responsabilidad de las docentes o bien del Estado e instituciones privadas para garantizar un sueldo digno, acorde a la importancia que la sociedad da a los primeros años de vida de la infancia.

Adicionalmente, la coordinadora de la UTPS, señala que la profesión debería ser valorada y los/las profesionales de la educación inicial necesitan tener protagonismo y un lugar político, en cuanto tienen capacidad para intervenir en decisiones importantes. Señala también que, en la pandemia, si bien el campo laboral se redujo y muchos procesos que estaban en marcha se estancaron, los padres dieron un valor mayor al ejercicio docente.

Después de la pandemia hay algo distinto, lo he discutido con colegas y padres de familia y he vuelto a la frase que va más allá del cuidado diario. Socialmente existe una reivindicación y tiene que instalarse con mayor fuerza en el imaginario (...). Les digo a mis alumnas que nos estamos educando para las vidas que todavía no nacen y el valor que esto conlleva (entrevista a coordinadora de carrera PUCE, Quito, 16 de marzo de 2023).

Ahora bien, considero importante resaltar la caracterización de la carrera y los cambios que las mallas curriculares han tenido. En este contexto, la coordinadora de la PUCE, desde un breve recorrido histórico, señala que entre los años 1996 y 1997 aproximadamente, se crea la carrera denominada “parvularia” en la PUCE; en el año 2010 el título de la carrera cambió de “parvularia” a “licenciatura en ciencias de la educación con mención en educación inicial”, lo que coincide con el Plan decenal de Educación, revisado en capítulos previos, que colocó a la educación inicial en un puesto prioritario con objetivos relacionados a la universalización de la educación de niños y niñas entre cero y cinco años. Sin embargo, no es hasta el año 2014, en el que el título se transforma a “licenciatura en ciencias de la educación inicial”; esto coincide con lo antes revisado sobre la formalización del currículo que se da en este mismo año. En el año 2016 se reforma la carrera y la preparación de educación inicial se da desde los cero años hasta la preparatoria (1ero de básica); el currículo se empieza a ejecutar desde el año 2017.

Antes del 2014, refiere la coordinadora de la PUCE, se hablaba de un referente curricular para planificar clases, es decir, de un modelo guía para las planificaciones. En el 2014 se formaliza

el currículo de educación inicial y se la reconoce como un hito fundamental al ser el primer nivel de formación educativa formal, que, si bien no es obligatoria, responde a objetivos que se articulan al perfil de egreso del bachillerato. Esta información a nivel del país es fundamental para comprender la reivindicación reciente de la carrera.

En el año 2014, refiere la coordinadora de la PUCE, el CES emitió un pedido nacional de ajuste de la malla curricular, tanto en la PUCE como en la UTPS. Como parte de este rediseño que empezó a ejecutarse en el 2017 aproximadamente, en estas universidades se disminuyeron las horas de prácticas pre profesionales y en la PUCE, menciona la coordinadora, los pre requisitos de idiomas se redujeron. Esto con el fin de hacer más llamativa la carrera. Se pueden evidenciar algunas acciones que responden a la baja demanda de elección de carrera como se expuso en el subcapítulo previo referente a la educación inicial en América Latina. Finalmente, es importante resaltar que en la PUCE la carrera se va a rediseñar nuevamente y la coordinadora menciona que se hará más énfasis en la asignatura de habilidades para la vida para fortalecer el trabajo emocional de las docentes en ellas mismas. Al parecer, detrás de estos cambios se encuentra la motivación por reivindicar la carrera y la necesidad emergente de llamar la atención de más postulantes debido a la baja demanda de estudiantes. Adicionalmente, el énfasis en el trabajo emocional de las docentes da cuenta del esfuerzo afectivo que implica la carrera.

De forma adicional al testimonio de la coordinadora de la PUCE, se revisó el Plan de Igualdad elaborado por la Dirección General de Estudiantes en la PUCE en el año 2020. En este Documento se señala que: “Ecuador, junto con otros países de la región, comparten una trayectoria histórica marcada por una perpetuación de exclusiones sociales y desigualdades basada en una estructura de clases, jerarquía étnica sumada a una matriz patriarcal” (PUCE 2020). De esta forma, la universidad se presenta como un espacio en el que se reproducen las desigualdades sociales estructurales.

En este Plan de Igualdad se generó un diagnóstico de las brechas de desigualdad que afectan la comunidad universitaria, con miras a establecer acciones que reduzcan estas brechas interseccionadas entre sí, una de ellas es el género. “Por lo tanto, abordar la construcción sociocultural del género nos permitirá entender las profundas raíces y ramificaciones en cuanto a los roles y estereotipos de género, así como la histórica subordinación de la vida de las mujeres en la sociedad” (PUCE,2020).

El Plan señala que, algunas áreas del saber han sido feminizadas y otras ramas del conocimiento continúan siendo masculinas. En este sentido, se identifica en las universidades, donde se forma a las docentes de educación inicial, que persisten dificultades en relación al género a la hora de elegir una carrera universitaria y que existe una tarea pendiente sobre la distribución de las carreras feminizadas en la universidad, ligadas a los roles de cuidado (enfermería, ciencias de la educación y psicología) y otras áreas masculinizadas, de corte más científico. (PUCE 2020). Este planteamiento da cuenta de una inquietud, de motivos que movilizan a la comunidad universitaria a indagar alrededor de las desigualdades evidentes y encontradas.

Para complementar esta información, se evidencia que, si bien, el acceso a la educación superior de las mujeres es evidente a simple vista, los datos de estudiantes matriculadas y matriculados en carreras “feminizadas”, como educación inicial, educación básica y enfermería en la PUCE entre los años 2019 y 2022 presentan una prevalencia significativa de estudiantes mujeres. A continuación, se señalan los datos de estudiantes por cada una de las tres carreras:

Carrera de enfermería:

- Año 2019: De un total de 798 estudiantes matriculados, 648 fueron mujeres, es decir, el 86%.
- Año 2020: De un total de 791 estudiantes matriculados, 676 fueron mujeres, es decir, el 86%.
- Año 2021: De un total de 697 estudiantes matriculados, 592 fueron mujeres, es decir, el 85%.
- Primer período del año 2022 (todavía no existen datos del segundo período): De un total de 342 estudiantes matriculados, 286 fueron mujeres, es decir, el 84%.

Carrera de educación básica:

- Año 2019: De un total de 68 estudiantes matriculados, 49 fueron mujeres, es decir, el 72%.
- Año 2020: De un total de 142 estudiantes matriculados, 107 fueron mujeres, es decir, el 74%.
- Año 2021: De un total de 182 estudiantes matriculados, 122 fueron mujeres, es decir, el 66%.

- Primer período del año 2022: De un total de 86 estudiantes, 53 fueron mujeres, es decir, el 60%.

Carrera de educación inicial:

- Año 2019: De un total de 97 estudiantes, 92 fueron mujeres, es decir, el 95%.
- Año 2020: De un total de 119 de estudiantes, 111 fueron mujeres, es decir, el 93%.
- Año 2021: De un total de 149 estudiantes, 142 fueron mujeres, es decir, el 95%.
- Primer período del año 2022: De un total de 71 estudiantes, 68 fueron mujeres, es decir, el 96%.

Estos datos dan cuenta de la significativa prevalencia de estudiantes mujeres en las tres carreras en mención, carreras identificadas socialmente como feminizadas y que, se relacionan directamente con las tareas de cuidado. En la carrera de educación inicial se puede observar cómo, más del 95% de estudiantes que eligen estudiar esta carrera son mujeres. En este contexto, la coordinadora de la carrera en la PUCE refiere también que, la formación de docentes de educación inicial es fundamental en la sociedad, en cuanto es la única carrera que acompañará al ser humano desde los primeros meses de vida. Señala que son muy pocos los estudiantes varones que deciden estudiar la carrera; en el período 2022-02, que se encuentra en curso, son 15 estudiantes mujeres y un estudiante varón. También menciona que la percepción de la carrera e incluso la motivación de las estudiantes evoluciona desde su ingreso, cuando estas responden comúnmente que su motivo está relacionado a lo maternal o al gusto por los niños; posteriormente, dice, “su lenguaje se transforma”, se profesionaliza, conforme avanza su paso por la carrera.

2.4.2. ¿Qué dicen las estudiantes de último nivel de educación inicial de la ESPE sobre sus motivaciones y percepciones de la carrera?

Después de evidenciar lo que revelan las coordinadoras de la carrera sobre la profesión y sus transformaciones, procedo a analizar los testimonios de cinco estudiantes de último nivel de la ESPE. Las estudiantes participaron en un grupo focal con preguntas generadoras relacionadas a su motivación para estudiar la carrera, a la reacción de su entorno frente a esta decisión, los cambios en su percepción de la carrera mientras se iban profesionalizando, su percepción frente a la prevalencia femenina y el lugar de la educación inicial en la sociedad.

Inicialmente, cuando las estudiantes dialogan sobre el motivo que las llevó a estudiar educación inicial, se encontraron puntos en común y puntos de divergencia. Para una de las cinco estudiantes no fue su primera opción, para las demás sí. Una de ellas señala que decidió

estudiar educación inicial porque esta carrera le permitiría pasar tiempo con su hija e incluso llevarle a clases, lo cual revela la conexión entre el espacio privado y público que se da en la carrera. Las otras tres estudiantes coincidieron en que, desde pequeñas, estuvieron rodeadas de niños e incluso enseñaban a otros niños de su entorno. Estos testimonios dialogan con la socialización de género porque muchas veces son las niñas quienes cuidan de otros niños, quienes cumplen roles específicos desde tempranas edades en el ámbito familiar.

Como parte de este proceso de elección de carrera hacen referencia a la reacción de su entorno. En este contexto, las cinco participantes del grupo focal mencionan que alguien de su medio cercano se refirió a la carrera de forma negativa, ubicándola en una posición valorativa deficiente. Por ejemplo, amigos/as que mencionan que la carrera de educación inicial es fácil, porque “solo es hacer manualidades” y la comparan con otras carreras que “sí son científicas”. Por otra parte, coinciden en que las familias correlacionan el trabajo de niñera con el trabajo de educadora inicial, desvalorizando la profesión. Finalmente, dos de las estudiantes coinciden en que sus docentes del colegio refirieron que “se están desperdiciando” al estudiar educación inicial.

“Ciertos profes del colegio me decían que daba para más, que tenía cabeza para medicina” (entrevista a estudiante de último semestre de educación inicial en la ESPE, grupo focal, Quito, 16 de febrero de 2023). Las estudiantes refieren que muchas veces, desde su entorno, percibían discursos como: “ser maestra es ser niñera con título”, “ingeniería sí es una carrera”, “tú tenías cabeza para ingeniería”, “educación es lo mismo que animar fiestas”, “es fácil, solo haces manualidades”, entre otras. Estos imaginarios expresados y materializados en discursos, al parecer producen realidades; en este caso, realidades relacionadas a la desvalorización de la carrera, a los salarios bajos, a la feminización de la misma.

Todas coinciden en que su percepción sobre la carrera se transformó al ingresar a estudiar. Las cinco estudiantes refieren haber pensado que la carrera era fácil cuando ingresaron, pero después se dieron cuenta de lo contrario: “caí en el cliché de que era algo fácil y solo iba a hacer manualidades, luego me fijé que era diferente. El ámbito científico está presente” (entrevista a estudiante de último semestre de educación inicial en la ESPE, grupo focal, Quito, 16 de febrero de 2023). En este testimonio se identifica cómo las mismas estudiantes empiezan a valorizar la carrera, a resignificar estos imaginarios, lo que posiblemente permitirá que se posicionen en su ámbito laboral.

Ahora bien, las estudiantes dialogaron también sobre los factores que creen que intervienen en la prevalencia femenina en la carrera. Cabe resaltar que las cinco estudiantes fueron mujeres y que un estudiante varón no pudo asistir al encuentro por lo que se le realizó una entrevista individual que será analizada en el último capítulo. Entonces, al analizar los factores por los cuáles existen más maestras que maestros en educación inicial, ubican que los estereotipos maternales y de cuidado están arraigados a las creencias y decisiones sobre la carrera. Adicionalmente hacen referencia a que en muchos centros infantiles no contratan docentes varones para educación inicial y una de las docentes resalta la orientación vocacional y menciona que por lo general ha percibido que, a las mujeres, en los test, se les identifica con el ámbito humano, con la enseñanza.

Ahora bien, en respuesta a la pregunta generadora sobre educación y cuidado, las estudiantes coinciden en la noción de cuidado señaladas por las coordinadoras y enfatizan en que cuidado y enseñanza son sus dos roles fundamentales, pero que el cuidado para ellas ahora es distinto, “antes era cuidar por cuidar, ahora cualquier momento de cuidado puede ser aprovechado para el aprendizaje y su objetivo es fomentar la autonomía” (entrevista a estudiante de último semestre de educación inicial en la ESPE, grupo focal, Quito, 16 de febrero de 2023). Señalan que, “la educación es cuidar con propósito”, no solo las necesidades básicas, sino cognitivas y motoras y esta es la diferencia entre ser niñera y profesora; es la educación la parte formal añadida al cuidado en la profesión. Definen también el cuidado como un proceso de ayuda, de cuidado, de enseñanza, que permite desarrollar destrezas en niños/as y trabajar en sus emociones desde el cuidado.

En este sentido, se evidencian, sobre todo, algunos puntos en común entre los testimonios de las coordinadoras de carrera y de las estudiantes del grupo focal, sobre todo al definir a la carrera como feminizada, a su noción de cuidado profesional y a la necesidad de revalorizar la carrera. Identifican ciertos estereotipos en los roles y tareas asignadas al género que se arraigan en el imaginario social y crean discursos que a su vez crean realidades. Tanto las coordinadoras como las estudiantes buscan reivindicar el significado de la educación inicial: “Es la base principal de un ser humano, es el pilar, es la base para construir aprendizajes posteriores” (entrevista a estudiante de último semestre de educación inicial en la ESPE, grupo focal, Quito, 16 de febrero de 2023) . En el siguiente capítulo se analizarán las entrevistas realizadas a las docentes de educación inicial que se encuentran ejerciendo la profesión y se buscarán puntos en común y puntos de discordancia con los testimonios analizados en el presente capítulo.

Capítulo 3. Voces de las maestras de educación inicial: Resignificando el valor social de la profesión

La educación como política estatal, a la vez que tendió a reproducir la subordinación femenina posibilitó, bajo determinadas circunstancias, que las mujeres se incorporen a la esfera pública y encuentren espacios para el desarrollo de aspiraciones de autonomía.

—María Goetschel

Después de haber expuesto las características de la educación inicial como una profesión y un campo de acción feminizados, busco poner en juego los conceptos planteados en el capítulo uno (división sexual de las profesiones, educación inicial como carrera feminizada, cuidado y afecto y socialización de género) en diálogo con las voces de las docentes mujeres de educación inicial entrevistadas. Este análisis se realiza a partir de la sistematización previa de información de las entrevistas realizadas, para encontrar puntos en común entre las distintas narrativas de las docentes, así como nudos críticos para la discusión, en diálogo con el marco teórico propuesto.

El análisis de las entrevistas en este capítulo me permite acercarme a la comprensión del lugar de la socialización del género en la elección de carrera de las profesionales de educación inicial y al objetivo de evaluar la resignificación de la socialización de género, el cuidado y del valor social de la carrera en el ejercicio profesional de docentes mujeres. Es decir, analizo cómo la socialización de género, tradicionalmente asociada al cuidado, se relaciona, resignifica y transforma con la elección y formación en la carrera de educación inicial en Quito, tomando en cuenta tanto el proceso de elección de carrera como parte del proyecto de vida de las maestras, el proceso de profesionalización y el ejercicio profesional como tal. Busco, también, identificar transversalmente si nos encontramos frente a un nuevo proceso de socialización del género, que no necesariamente concibe al cuidado como algo ligado a lo femenino o se mantienen las lógicas de socialización de género tradicionales.

La discusión está organizada en cinco acápites que articulan las narrativas de las docentes en relación a su percepción sobre el perfil profesional, la socialización del género y motivación de la carrera; la relación y desencuentros entre la concepción sobre el cuidado y la educación; las transformaciones de la carrera; el lugar de la profesión en la sociedad; las distintas razones expuestas por las docentes acerca de la prevalencia femenina en la carrera y, de esta forma,

concluir en cómo ellas resignifican el valor social de la profesión. Esto se identifica en el siguiente testimonio de una de las docentes entrevistadas:

Estoy convencida de que la educación puede cambiar muchas cosas, es por donde se debe empezar para generar cambios en todo ámbito. Estoy convencida de que la educación juega un rol muy importante. Desde el preescolar es un momento en el que vas formando; qué tipos de seres humanos entrego yo al mundo. Formar niños con pensamiento crítico, empáticos, esto genera un impacto en la sociedad y somos los educadores los que estamos atrás, quienes damos las bases para que salgan adelante. Es importante hacerles saber a los chiquitos que no solo estamos ahí para cuidarles y ya, sino que estudié y me preparé para eso, yo quise ser maestra y estudié para eso (entrevista a Alejandra P., docente de educación inicial, Quito, 25 de febrero de 2023).

Este testimonio da cuenta del valor renovado que las mismas docentes dan a la carrera, de una resignificación del lugar del cuidado y de la importancia social de la profesión. Este lugar que las maestras disputaron en el siglo XX para ubicarse en el espacio público, para encontrarse como actoras políticas activas. Partiendo de ello, considero importante analizar el perfil de las maestras de educación inicial, es decir, qué características encuentran las docentes que deben tener para ejercer la profesión.

3.1. Perfil de la educadora inicial

¿En qué medida las prácticas reguladoras de la formación y la separación de género determinan la identidad, la coherencia interna del sujeto y, de hecho, la condición de la persona de ser idéntica a sí misma? ¿En qué medida la “identidad” es un ideal normativo más que un aspecto descriptivo de la experiencia?

—Judith Butler

Partir de esta cita textual de Judith Butler, en la que cuestiona la identidad como algo inmóvil e inmutable que atraviesa a las personas y configuran su “esencia”, me permite ubicar las características que las docentes entrevistadas han identificado como características de su identidad docente, en palabras de Butler: “como un aspecto descriptivo de la experiencia”. Esta afirmación me lleva a la discusión sobre qué es considerado femenino y qué es considerado masculino, sobre el género, como un criterio de identidad, como un sistema simbólico que asigna significados a las personas dentro de una sociedad (Aguado, Cano y Sánchez 2020).

En relación a la noción de “naturaleza femenina”, algunas de las entrevistadas aluden al “instinto maternal” como algo que interviene en la elección de la profesión de educación

inicial. Es así que no necesariamente puede afirmarse que la incorporación de las mujeres en la formación profesional y al mundo laboral significa una ruptura en la concepción de los roles de género asignados ni el reparto equitativo de tareas domésticas; es más, se evidencia que las mujeres continúan realizando actividades en sus trabajos ligados a las actividades de la esfera doméstica (Aguado, Cano y Sánchez 2020).

Entonces, y remitiéndome a la revisión teórica de Goetschel (2007), en relación a la educación de las mujeres en Quito, en la primera mitad del siglo XX, identifiqué algunos aspectos históricos en su revisión que dialogan con los testimonios de las entrevistas. En las historias de vida relatadas en la revisión histórica de Goetschel (2007) se encuentra que las maestras laicas daban una gran importancia a la educación como elemento transformador, no únicamente en el ámbito profesional, sino también a nivel personal; es decir, a nivel de su identidad como mujeres y no únicamente como profesoras. Entonces, retomando a la autora, el proceso liberal y la educación laica en el siglo XX abrieron nuevas posibilidades para las mujeres, desde su ejercicio profesional e identificación como maestras; sin embargo, no se eliminó por eso el sistema patriarcal.

Entre las entrevistas realizadas a las docentes mujeres, se encuentran argumentos que se repiten en respuesta a la pregunta: ¿qué características necesita tener una docente de educación inicial? Por ejemplo, empatía, paciencia, resolución de conflictos, creatividad, organización, energía, organización, compromiso, responsabilidad y buen manejo emocional. Sin embargo, se encontraron también puntos críticos respecto a estas características; por ejemplo, lo señalado por Sthefani, de 29 años, en la entrevista: “ser paciente, como si cualquier persona paciente puede ser profe y no, se trata más bien de ser observador, analítico, organizado, comprometido y flexible (...), no es solo la paciencia, sino ser alguien con carácter que educa también a los padres” (entrevista, Quito, 13 de febrero de 2023). Tanto este testimonio, como el siguiente, permiten visualizar la mirada crítica de las docentes y la reivindicación de otras características como la capacidad investigativa.

Me saco la madre, no paras nunca y los salarios son malazos, son súper bajos (...). La maestra debe saber ser rebelde, defender tu punto de vista, saber decir no (...) siempre debe ser investigadora, cumplir con un expediente psicológico y psiquiátrico, de verdad necesitas estar bien, tener un nivel que no te rompa, porque estás en la etapa más crítica de la vida del ser humano que tu ser es demasiado impactante; necesitas habilidades de gestión emocional (entrevista a Alejandra B, docente de educación inicial, Quito, 17 de febrero de 2023).

Estos testimonios entran en diálogo con lo antes señalado por Goetschel (2007), quien señala cómo en la época del liberalismo las maestras empezaron a adquirir ciertas disposiciones performativas, incluso desde su imagen corporal, que dan cuenta del lugar de las maestras, más allá de las definiciones morales y relacionadas al ámbito doméstico que prevalecían en la época anterior al liberalismo. Las maestras, dice Goetschel (2007) en base a las historias de vida por ella trabajadas, debían ser el ejemplo y modelo a seguir, debían estar bien preparadas, llevar el proceso educativo con claridad y metodología. Esta era la imagen de las maestras como mujeres modernas, con un sello de autoridad y disciplina también, que transmitían un modelo (de ser mujer y maestra) a sus alumnas, desde sus gestos, conductas, vestimenta, que reforzaban el capital simbólico de las maestras.

Esta revisión se correlaciona con el testimonio de Elizabeth como docente jubilada, quien define entre las características que debe tener una docente, la “nitidez de comportamiento” (entrevista, Quito, 15 de marzo de 2023); esta característica únicamente la señaló Elizabeth, en contraposición a las docentes más jóvenes. Además, Goetschel (2007) hace énfasis en que esta imagen construida por las propias maestras en el contexto liberal estuvo relacionada con una estrategia, quizá no consciente, de autovaloración y resignificación de su lugar (como maestras y como mujeres). Con los testimonios de las maestras entrevistadas se evidencia que estas formas de resignificación y autovaloración se encuentran presentes todo el tiempo que definen la carrera y la complejidad de su trabajo.

Además, se evidencia claramente una inconformidad con las obligaciones de la carrera versus el salario, y se identifica también en las entrevistas que desde el imaginario social se entiende que el perfil profesional se asocia al gusto por los niños: “Me decían que me va a ir bien porque soy súper dulce con los niños” (entrevista a Alejandra P., docente de educación inicial, Quito, 25 de febrero de 2023). También se identifica cómo se resignifica el rol docente desde las voces de las mujeres, cuando dicen, por ejemplo: “Hay que hacerles saber a los chiquitos como docentes que no solo estamos ahí para cuidarles y ya, sino que estudié y me preparé para eso, yo quise ser maestra y estudié para eso” (entrevista a Nicole, docente de educación inicial, Quito, 25 de febrero de 2023).

El tema del bajo salario para las maestras y maestros de escuela es algo que ha predominado desde el siglo XIX en Quito, como condición estructural. Se menciona que por esta razón la presencia de maestros varones era escasa, pero para las mujeres era una opción laboral más razonable que para los hombres en cuanto estaban dispuestas a aceptar los bajos salarios que se ofrecían (Goetschel 2007). Se puede evidenciar que esta realidad no dista en la actualidad.

En este contexto, la imagen de maestras y maestros era desvalorizada tanto en términos económicos como de reconocimiento social, por una división social del trabajo intelectual que ubicaba al magisterio dentro de las “actividades bajas” (Goetschel 2007); si bien, a partir del liberalismo y desde el protagonismo de maestras que valorizaban su lugar y la importancia de la educación, hubo un cambio, se puede evidenciar cómo el bajo valor social de la profesión sigue siendo una realidad vigente, en función de los testimonios de las maestras entrevistadas.

Adicionalmente, de forma articulada con el perfil docente, cabe preguntar: ¿qué significa la educación inicial para ti? Las definiciones, de manera general, dan cuenta de una forma de revalorizar la profesión, en contraposición a los imaginarios sociales: “Hay que estar conscientes de que es una carrera que te absorbe muchísimo, que te desgasta (...), no es solo llegar al salón y ponerles a pintar y ya, debes estar convencido de que vas a generar un cambio, que vas a generar espacio de reflexión con tus niños, vas a ser responsable del tesoro máspreciado de otra persona. El preescolar es como el semillero” (entrevista a Nicole, docente de educación inicial, Quito, 25 de febrero de 2023).

Se encuentran, sobre todo, puntos en común en la definición y significado de la educación inicial para las docentes que resaltan la profesión como un lugar de cuidado y de autocuidado, de afecto, de valorización de la primera infancia como la principal etapa del ciclo vital, como “la profesión de las profesiones”. Incluso se identifica cómo la profesión viene a formar parte de la identidad personal de las maestras: “es parte de mi vida, es una forma de identificarme, mi identidad va relacionada a esta profesión, es una gran responsabilidad con el mundo” (entrevista a Giselle, docente de educación inicial, Quito, 11 de febrero de 2023). También hay docentes que definen que la educación inicial implica incluso la salud mental y dejar de lado la vida social y prioridades, que es necesario “ponerse la camiseta y educar con el corazón, no a medias ni por la plata” (entrevista a Carolina, docente de educación inicial, Quito, 17 de febrero de 2023).

Es una carrera que da muchas alegrías, satisfacciones. Es algo tan bonito, tan enriquecedor, te recuerdan el día a día de que fuiste niño. Es una profesión que te implica tiempo, sacrificio y responsabilidad, pero te da tanta alegría porque trabajar con niños, con gente inocente es algo sumamente bonito (entrevista a Iliana, docente de educación inicial, Quito, 27 de febrero de 2023).

Al analizar las distintas entrevistas, se puede evidenciar claramente cómo se construye una identidad profesional ligada a algunos imaginarios que evolucionan con el tiempo, pero otros que se mantienen presentes, como el “instinto maternal” en la elección de carrera como una

explicación basada en el género. Las maestras entrevistadas demuestran su entendimiento de la profesión revalorizándola y posicionándose en la misma. Se ve una evolución en cuáles eran las características que definían a las docentes en el siglo pasado y ahora, sin embargo, con el testimonio de la docente jubilada se evidencia cómo se transforma la noción de identidad en la profesión.

3.2. Vocación como socialización de género

 Mi decisión va desde las necesidades básicas que no sentí fueron satisfechas desde la infancia en mi colegio y mis papis quizá necesitaron mejor guía. Nunca pensé ser profe, pero tengo esos recuerdos desde chiquita, jugaba a la escuelita, me gustaba enseñarles a mis primitos.

 —Nicole, docente de educación inicial

Esta afirmación de una de las docentes da cuenta de la importancia de la historia vital en la elección de carrera y de la relación entre la socialización de género desde la infancia y la elección profesional. Entonces, ¿quiénes juegan a la escuelita? En este sentido, es importante recordar qué se entiende por socialización de género. Izquierdo (s.f.) afirma que todo organismo es el resultado de su relación con el medio; incluso sus configuraciones orgánicas son a la vez naturaleza y sociedad, articulados estrechamente.

De esta forma, los roles y tareas relacionadas a lo público son inculcadas a los niños y las asociadas a la reproducción y al espacio doméstico privado son enseñadas a las niñas como algo “natural”, propio de su género (Aguado, Cano y Sánchez 2020); esta relación se traslada al ámbito laboral, de las ocupaciones, en el mercado de trabajo segregado por género. En este sentido, “en las profesiones consideradas como innatas a la condición femenina se valoran competencias y destrezas adquiridas en el proceso de socialización de género (...) Además, en ellas se ponen de manifiesto formas específicas de poder” (Aguado, Cano y Sánchez 2020, 312). Las formas de socialización de género se han encontrado desde el siglo XIX en el contexto ecuatoriano mediante los juegos que las madres enseñaban a sus hijas en casa (relacionados al cuidado); en el siglo XX, en las escuelas también se reforzaban los roles de género en una socialización basada, sobre todo, en los libros de texto escolares de la época, asumiendo un rol más pasivo para las niñas y más activo para los niños (Goetschel 2007).

Figura 3. 1. Roles de género en textos escolares, siglo XX



Fuente: Goetschel (2007)

En las entrevistas realizadas a las docentes mujeres se encuentran puntos en común en sus respuestas a la pregunta sobre qué les motivó a estudiar educación inicial. Se encuentra que muchas veces existen profesoras en la familia, por ejemplo, mamás, abuelas o tías maestras; es decir, cuentan con referentes de la profesión. Estos referentes también se encuentran en el recuerdo de cómo fue su profesora de educación inicial y, partiendo de esto se abrió el diálogo de que estos referentes son en su mayoría femeninos; es decir, los varones no cuentan con referentes masculinos como docentes titulares de educación inicial: “Me gustaban los niños, estarles cuidando a mis primitos y jugar. En el jardín yo veía a mi profe y decía que quería ser así cuando sea grande” (entrevista a Andrea, docente de educación inicial, Quito, 06 de marzo de 2023). De esta forma se evidencia el rol protagónico que este legado tiene para las docentes entrevistadas y cómo han influido en su proyecto de vida respecto a la elección profesional y, relacionada evidentemente, con el género.

Otro punto en común entre muchas docentes fue el gusto por los niños o bien, en su historia vital se encuentra que han cuidado bien de sus hermanos o primos pequeños o que tuvieron una experiencia previa a la elección de carrera con niños pequeños, en voluntariados, en la iglesia o como niñeras. Es decir, contaron con experiencias previas en el vínculo con la primera infancia, muchas veces relacionadas al cuidado. Este particular me lleva a pensar en

la socialización de género: ¿Quiénes cuidan desde pequeñas? Las maestras también hacen referencia explícita a la influencia de la socialización de género en su decisión. Señalan que de pequeñas jugaban con muñecas, que las niñas juegan a ser maestras. Menciona Sara, docente de educación inicial, que la elección de la carrera emerge desde la infancia, desde la casa y los juegos, que existe machismo desde la niñez y una feminización de las actividades cotidianas (entrevista, Quito, 11 de febrero de 2023). Se evidencia la identificación de dinámicas machistas desde la niñez, desde la socialización primaria de género y roles interiorizados en la sociedad.

Otro punto que resaltó en diez de las trece entrevistas a las maestras fue que la educación inicial no fue su primera opción de carrera; es decir, postularon para otra carrera o bien empezaron a estudiar otra carrera y posteriormente desertaron y optaron por educación inicial; esto lo afirman pese a que muchas de ellas señalan haber sabido desde pequeñas que querían ser maestras, sin embargo, la presión del entorno no permitió que decidan libremente la carrera como primera opción. Como primeras opciones, entre las entrevistas, se encontraron: biotecnología, secretaria, fisioterapia, marketing, diseño gráfico, ingeniería en sistemas, auditoría, veterinaria, estudios de la FAE y arquitectura.

Estas realidades se evidencian en los siguientes testimonios de las entrevistas realizadas:

Cuando era muy chiquita pensaba que quería ser profesora, pero en especialidades en el colegio escogí secretariado bilingüe. Decidí esto porque enseguida empecé a trabajar (...). Siempre me han gustado muchísimo los niños, pero empecé mi decisión porque quería tener un trabajo que me permita estar con mi hija, no un trabajo de horas largas. Luego me encantó, realmente era una vocación, me gustaba muchísimo lo que hacía, para mí fue un premio combinar mi familia con un trabajo (entrevista a Elizabeth, docente jubilada de educación inicial, Quito, 15 de marzo de 2023).

En el colegio escogí físico-matemático porque quería entrar a la FAE, pero me detectaron problemas en la visión. Hacía ballet y muchas chicas estudiaban educación, me sonaba interesante. Me gradué y me decidí, me gustan los niños y desde ahí dije: es lo mío (entrevista a Alejandra B., docente de educación inicial, Quito, 17 de febrero de 2023).

Empecé estudiando fisioterapia, por la estimulación temprana. Luego me cambié a educación inicial porque había más campo de estimulación y luego me enamoré de la enseñanza (entrevista a Belén, docente de educación inicial, Quito, 09 de marzo de 2023).

Me gradué y postulé para ingeniería en biotecnología. Luego le conocí a la coordinadora de educación y cambié de decisión. Todos me dijeron que no lo haga porque ganaría muy poco,

pero desde pequeña supe que quería ser maestra (entrevista a Karen, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023).

Estudié un semestre diseño gráfico, pero me di cuenta que soy más de interactuar con la gente. Educación no fue mi primera opción (entrevista a Alexandra, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023).

Empecé a estudiar arquitectura interior en la UDLA, luego me di cuenta de que no me gustaba, había estudiado eso por presión familiar. Entré después a dar clases en un colegio y me di cuenta de que la educación va mucho más allá de conocer un tema (entrevista a Alejandra P., docente de educación inicial, Quito, 25 de febrero de 2023).

Me gustaban mucho los niños y la labor de madre, pero no fue mi primera opción, la primera fue estudiar marketing, pero estar frente al computador no me gustaba. Las personas necesitamos relacionarnos con seres humanos, no con máquinas, por eso me decidí por educación inicial” (entrevista a Carolina, docente de educación inicial, Quito, 17 de febrero de 2023).

La mayoría de las docentes entrevistadas refieren que cambiaron de opinión en tanto no eran carreras con un contacto tan humano o bien no alcanzaron los puntajes requeridos para estudiar estas carreras: “Empecé a estudiar arquitectura interior, luego me di cuenta que no me gustaba. Estudié por presión social, me decían: “Wow la primera arquitecta de la familia”, esto no pasó cuando me cambié de carrera, no causaba emoción” (entrevista a Alejandra P., docente de educación inicial, Quito, 25 de febrero de 2023). Esta afirmación es importante para discutir sobre los puntajes necesarios para ingresar a estudiar educación inicial, relacionados directamente con el valor social de la carrera, pese a que, como se revisó en el estudio de América Latina planteado en capítulos previos, Ecuador es uno de los cinco países de Latinoamérica y El Caribe que mantiene puntajes altos para el ingreso a la carrera.

Adicionalmente, se evidencia cómo las maestras entrevistadas coinciden en un factor que puede ser interpretado de múltiples formas, como las expectativas sociales. Previamente se hizo énfasis en el valor social de la profesión relacionada a la feminización de la carrera, de tal forma que muchas veces se valora estudiar carreras “reconocidas socialmente”. La elección de estas otras carreras puede darse en función de asumir estas expectativas; sin embargo, rompen con las mismas al decidir y ejercer en la educación infantil.

Volviendo al concepto de socialización de género, éste lleva a que hombres y mujeres interioricen gustos, preferencias y expectativas desde su nacimiento; sin embargo, parece que la toma de decisiones es una elección libre. Esta socialización de género ligada a la identidad

de género, producen los estereotipos de género, de tal forma que a las mujeres se les atribuye competencias con una clara tendencia a opciones laborales que prolongan las tareas domésticas y de cuidados (Aguado, Cano y Sánchez 2020). Se encuentra en las entrevistas que se repite en la historia vital de las maestras el cuidado de niños pequeños: “Nunca dije antes como que voy a ser profe, pero siempre me gustaba jugar con mi sobrinito, me encantaba ver cómo se desarrollan. De chiquita no tuve ese sueño, pero siempre tenía eso de enseñar, cuidar, ayudar y conversar emocionalmente con las personas” (entrevista a Belén, docente de educación inicial, Quito, 09 de marzo de 2023).

Adicionalmente, es importante resaltar que tanto la docente jubilada entrevistada como una estudiante del grupo focal, analizado en el capítulo previo, resaltan que el motivo que las llevó a estudiar educación inicial fue que dieron a luz y buscaban una profesión que les permita ejercer su maternidad. La docente refiere que la profesión le permitió estar con su hija al trabajar medio tiempo y la estudiante señala que, en esta profesión, y no en otras, podía incluso llevar a su hija a la universidad. De esto se evidencia cómo la educación inicial, desde varias aristas y en distintas generaciones, se encuentra articulada al cuidado y a la maternidad. Adicionalmente, una de las docentes que no es madre, refiere que sus alumnos vienen a ser como sus hijos y el afecto que siente por ellos se equipara al afecto materno. Si bien existen otras profesiones relacionadas a la educación o trabajo humano con otros, como la psicología educativa, la gestión social y enfermería, cabría preguntarse si existe esta estrecha relación entre la maternidad y el ejercicio profesional.

Cabe resaltar también el concepto de vocación, repetido en varias de las entrevistas a docentes, como una de las características de las docentes de educación inicial y como una de las razones que las llevó a elegir la carrera. Para Bourdieu (2000) en Pozzio (2012), la vocación es una forma en la que la violencia simbólica se encarna, haciendo que muchas mujeres opten por salir de lugares de poder y alta competitividad y que en términos hegemónicos estos lugares no se relacionan con las carreras feminizadas. Las docentes entrevistadas señalan muchas veces que esta vocación les permite llevar la profesión más allá de las dificultades y que, incluso es algo innato desde el género.

A partir de estas reflexiones sobre las narrativas de las docentes se puede interpretar que, si bien el concepto de vocación se encuentra arraigado a sus discursos, se evidencia una clara relación entre vocación y la socialización de género. Es decir, estas reflexiones me llevan a preguntarme si la vocación es, en realidad, fruto de la socialización de género y de la presencia o ausencia de referentes desde la primera infancia.

3.3.Relación dinámica entre cuidado y educación: ¿Qué pasa cuando el cuidado se profesionaliza?

Antes de estudiar educación no tenía recursos para saber la diferencia entre cuidado y educación, asumía que el cuidado (ver tele, darle un juguete, alimentar) era educar, luego te formas y cambia, tienes el conocimiento. Cambia porque te vuelves guía de una persona. Antes de estudiar era algo común, de preferencias, informal, luego se vuelve profesional.

—Érika, docente entrevistada

A partir de este testimonio, de una de las maestras entrevistadas, se evidencia cómo la noción de cuidado puede cambiar al profesionalizarse; se manifiesta el valor renovado que se le da al cuidado cuando se profesionaliza y su relación dialógica con la educación. En este contexto, en el presente apartado se analizarán las voces de las docentes de educación inicial tomando en cuenta sus narrativas en relación a lo que para ellas significa el cuidado, la educación y el lugar del afecto en su trabajo; en diálogo y articulación con lo señalado en el marco teórico, capítulo uno.

Es indispensable recordar lo que menciona Vega (2009): si bien el cuidado tiene un fuerte componente vincular y afectivo, se han asignado las mujeres siendo parte de su subjetividad femenina, de tal forma que el afecto y la vocación se vinculan y esta viene a ser una problemática que encuentran las cuidadoras profesionales para poner límites o desarrollar ciertas formas de hacer y es una de las razones por la cual el ejercicio de su actividad de devalúa. La autora hace énfasis también en la profesionalización del cuidado, cuando éste ya no se relaciona únicamente con la dimensión afectiva, sino que permite la promoción de independencia, autonomía y autoestima en el otro/a.

Se encuentran varios puntos en común entre las narrativas de las docentes en función de su noción sobre cuidado y educación, cómo estos dos términos se articulan, complementan, dialogan, se oponen, pero no se contradicen entre sí. Existe un discurso común en las docentes en relación al cuidado y está relacionado a nombrar las “guarderías” como espacios donde “guardas a niños/as”; las docentes mencionan este lugar de forma crítica, como un lugar donde históricamente se las ha relacionado a las parvularias o docentes de educación infantil, como el lugar donde únicamente se brindan cuidados básicos, pero no necesariamente se ve implicado la actividad educativa: “Claro, todo el mundo puede cuidar y que esté sano y salvo, pero cuando le das algo formal, ese algo es dado por la educación, es parte de formar seres humanos y es mucho más que cuidar, implica ese valor agregado” (entrevista a Andrea, docente de educación inicial, Quito, 06 de marzo de 2023) .

Entonces, las docentes, para responder a qué significa para ellas el cuidado y qué relación tiene con la educación, mencionan inicialmente las guarderías. Señalan que hablar de educación significa involucrarte en el cuidado de niños/as, pero aprovechando cada una de las oportunidades que esta posibilidad de cuidado te brinda. Una de las docentes hace referencia, por ejemplo, al cambio de pañal, que implica un cuidado básico, pero incluso esta actividad implica otros factores educativos cuando eres docente, es un espacio de confianza donde se enseña.

Es decir, actividades de cuidado indispensables en la primera infancia como la alimentación, cambio de pañal, compañía al baño, entre otras; son tareas que las realizan varios agentes encargados/as del cuidado de infantes. Sin embargo, después de estudiar educación inicial, las docentes señalan que cada actividad de cuidado tiene un valor agregado, un significado y una intención. Es decir, el fin no es únicamente, por ejemplo, cambiar el pañal para que el/la bebé esté limpio/as, sino cómo hacerlo y la importancia de este acto en un hito determinado del desarrollo, por ejemplo. “A veces se ralentiza el proceso de educación porque no fue cuidado; el rol de cuidado es fundamental, para educar necesitas cuidar, si un niño está tranquilo emocionalmente puede aprender” (entrevista a Gisselle, docente de educación inicial, Quito, 11 de febrero de 2023).

Las docentes señalan que existe una gran diferencia entre cuidado y educación, pero que se complementan entre sí en el ejercicio profesional docente en el ámbito de la educación inicial: con el cuidado cubres necesidades básicas y con la educación complementada con el cuidado se evalúa que toda actividad de cuidado tiene objetivos y propósitos que van más allá de la satisfacción de necesidades básicas y esto se consigue, concluyen las docentes, cuando han estudiado la profesión.

Existe una diferencia porque me he encontrado con lugares solo de cuidado donde te enfocas en cambiar pañal, darles de comer, ponerles juguetes, ver que no se maten, sin involucrarte realmente en las actividades. En la educación, si bien estás involucrado en temas de cuidado, tu mentalidad se enfoca en la parte académica también, cualquier oportunidad es un aprendizaje (entrevista a Alejandra P., docente de educación inicial, Quito, 25 de febrero de 2023)

Señalan las docentes que es distinta su mirada del cuidado después de haberse profesionalizado en la carrera; mencionan como ejemplo el trabajo de las niñeras y señalan que es distinto con el trabajo de educadora. Sin embargo, una de las docentes menciona que desde que estudió, identifican que el cuidado implica ser muy observadora y analítica. “El

cuidado se vuelve una intervención oportuna”, menciona Sthefania (entrevista, Quito, 13 de febrero de 2023). Otra docente refiere incluso que la motivación para estudiar la carrera muchas veces se relaciona con una “decisión de querer cuidar”. Con esto se evidencia cómo el cuidado se encuentra relacionado directamente con la profesión. El cuidado, entonces se profesionaliza junto con el perfil profesional de las maestras en cuanto también implica trabajar en las habilidades de socialización de niños/as, un autocuidado como docente, cuidar la esencia de niños/as, permitir el desarrollo de su autonomía, entre otras definiciones que las maestras brindan al hablar de cuidado, que no se limitan a la garantía de satisfacer las necesidades básicas.

Entonces, si se evidencia que educación y cuidado dialogan en el ejercicio profesional docente, es importante volver a esta profesionalización del cuidado. Una de las docentes menciona que antes asumía que educar significaba cuidar, como cuidados básicos, ahora, con la formación, se percata que el cuidado puede ser profesional, que no es “solo saber cuidar niños”. “Ahora la educación inicial no se ve solo como guardarles, ahora las familias le dan un peso más grande, no es solo guardarles, ya te ven como un referente” (entrevista a Alejandra B., docente de educación inicial, Quito, 17 de febrero de 2023) En este sentido, se evidencia cómo las docentes reivindican un valor renovado del cuidado al profesionalizarse que da cuenta de un ejercicio profesional desde la ética del cuidado, que posiciona al cuidado como parte importante en la educación de infantes.

Las docentes también señalan que ahora el cuidado se ha reivindicado con los movimientos de crianza y maternidad, que hay un cambio respecto a décadas pasadas, donde las docentes muchas veces ejercían sin profesionalizarse y la disciplina incluso implicaba una relación jerárquica de autoridad. Hace un par de décadas, señalan las docentes, la educación infantil, al no estar regulada, se veía únicamente como el lugar de cuidado de niños/as donde se quedaban durante el día y que padres y madres puedan trabajar. Refieren que ahora existen más metodologías que vinculan educación y cuidado de tal forma que el cuidado tenga objetivos y fines específicos:

He tenido la experiencia de cuidar niños antes de estudiar. Cuando empecé a estudiar y ejercer me di cuenta que no es cuidar solo por cuidar, que hay un propósito; cuando solo cuidas son las necesidades básicas, pero las cognitivas y motoras están detrás de la educación. Empiezas a entender el propósito por el que haces las actividades (entrevista a Alexandra, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023).

De aquí la importancia de hablar del afecto y, en este sentido, todas las docentes entrevistadas coinciden en que el afecto está en primer lugar en el ejercicio profesional de la educación inicial, mencionan que “si estás todos los días con los niños/as es imposible no encariñarse”. Adicionalmente, como menciona la docente jubilada entrevistada, “el afecto ayuda incluso a que fluya el aprendizaje” (entrevista a Elizabeth, docente de educación inicial, jubilada, Quito, 15 de marzo de 2023). La totalidad de docentes entrevistadas afirman que el trabajo con niños/as de educación inicial inicia creando vínculo, brindándoles tiempo para conocerse, creando un espacio seguro y de protección y lazos fuertes, a partir del afecto. Mencionan también que la primera infancia es una etapa en la que buscan afecto y que las maestras son muchas veces ese lugar seguro afectivo al que recurren sus estudiantes. Como señala Elizabeth, (entrevista, Quito, 15 de marzo), “es muy difícil trabajar con niños chiquitos y no quererles, no entablar una relación afectiva. Sabes que cuando cuidas las emociones, entonces vas a ir mucho más rápido y fluido en el aprendizaje”.

Retomando lo planteado en el marco teórico por Weeks (2011) sobre el trabajo articulado a las tareas del cuidado, se resalta la importancia de enfatizar el género en el trabajo por cuanto el trabajo produce no únicamente bienes sino también sujetos sociales y políticos, por cuanto existen ciertas expectativas de género que se espera que los/las trabajadores/as generen. En este contexto, si bien las maestras reivindican el afecto como eje fundamental en su trabajo, no como una consecuencia de trabajar con personas, sino por la importancia e intención del vínculo afectivo en la educación.

Ahora bien, es inevitable pensar en el afecto y la prevalencia de docentes mujeres como realidades que dialogan. Si bien todas las docentes entrevistadas señalaron que el afecto tiene un lugar fundamental en su trabajo, ninguna lo asocia con el género, aunque sí con la vocación. Más bien, enfatizan el vínculo que los docentes varones pueden tener con sus alumnos, tema que se profundizará en el siguiente capítulo. Una docente entrevistada señala lo siguiente relacionado con las generaciones de maestras: “Se marca la diferencia de esta generación de profes, que tratamos de ser más próximas, sin esta jerarquía tan marcada, sino con límites y respeto darles a saber que vas a estar ahí para ellos” (entrevista a Alexandra, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023). Esta afirmación dialoga con lo planteado por Goetschel (2007) cuando mencionaba que las maestras empezaron a posicionarse con una imagen particular, muchas veces seria, distante, que transmitía firmeza. Entonces, podría interpretar esto como un cambio progresivo en la imagen de las maestras y cómo ahora reivindican y posicionan su lugar profesional.

Es importante señalar que al hablar de afecto y cuidado también surgieron discursos asociados a la maternidad, por ejemplo, la docente jubilada señala que el cuidado “va de la mano con la educación, como cuando eres mamá” (entrevista a Elizabeth, docente de educación inicial, jubilada, Quito, 15 de marzo de 2023) Otras docentes mencionan que la mujer es cuidadora porque es más detallista y observadora, que los varones pueden dar afecto, pero las mujeres con más cuidado, delicadeza y destreza lo hacen mejor. Con esta afirmación se puede observar que existe una mirada esencialista ligada también a los conceptos de afecto y cuidado y que se mantienen entre generaciones.

Nuestro lado materno, como mujer una tiene el instinto, por eso predominamos en la carrera. Sabemos qué hacer, cómo actuar, tenemos ese instinto y empatía, tenemos más desarrollado el instinto de cuidado de niños. Creo que esto es heredado, o aprendido. La sociedad ha impuesto que la mujer es la del cuidado; de todas formas, nosotras creamos vida y eso también cuenta (entrevista a Karen, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023).

Se evidencia entonces, las formas cómo las maestras pugnan por valorizar las actividades que realizan en su ejercicio profesional, desde una ambivalencia entre esencialismo y constructivismo. Se identifica en sus discursos, por un lado, una autoidentificación desde el género con tareas relacionadas a lo femenino como el cuidado y el afecto como producto del “instinto materno”; pero, por otro lado, se evidencia cómo entienden estas actividades como construidas socialmente y una autovaloración de cómo se transforman al profesionalizarse.

Es decir, el cuidado y el afecto, aspectos profundizados en capítulos anteriores, son considerados fundamentales en la práctica docente infantil, pero como tareas profesionalizadas y transversales con la educación formal. Se evidencia una diferencia en su concepción sobre el cuidado profesional y el cuidado profano, conceptos abordados previamente. Se identifica un posicionamiento, si bien no explícito, de la ética del cuidado revisada previamente. Retomando a Gilligan (2013), mencionaba que el cuidado es un asunto de interés humano y no de un género específico. Las actividades relacionadas al cuidado como escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto, contener, consolar, etc. son actividades relacionales que deberían ser parte de la ética humana (Gilligan 2013). En este sentido, lo que refiere Tronto (1987) al posicionar el cuidado como actividad política es que las instituciones educativas se repiensen de tal forma que el cuidado no esté relacionado con socialización de las mujeres. Como menciona Sara, de 29 años, en la entrevista realizada: “el estudio nos permite dar un mejor cuidado. Una docente brinda cuidado y también enseña”.

3.4.Lugar de las maestras en el imaginario social y las transformaciones de la educación inicial

Muchas personas me han dicho que me desperdié estudiando esta carrera, pero yo siento que gané mucho. Todo está súper bien visto, pero la educación está súper desvalorada (...).

Me dijeron que soy muy inteligente y que me desperdié en una carrera que no es reconocida, me dijeron que pude haber estudiado medicina o ingeniería

—Nicole, docente de educación inicial

Así como en este primer testimonio, varias docentes entrevistadas resaltan la desvalorización social general de la carrera de educación inicial. Para empezar, es indispensable volver a la división social y científica del trabajo como uno de los aspectos que definen el modo en que están organizadas y jerarquizadas las profesiones en la sociedad; así como, la forma en que la gestación y la producción de conocimiento se ven afectadas en su dinámica de profesionalización (Lorente 2004). De esta forma, las disciplinas profesionales privatizan ciertos saberes, lo que se traduce en el valor económico o cuota de mercado para su ejercicio y forma necesariamente ciertas identidades profesionales (Lorente 2004). Esto se evidencia en la recurrencia de afirmaciones por parte de las docentes entrevistadas sobre la inconformidad con el salario atribuido normalmente a la educación inicial en el país.

Lorente (2004) señala que el género funciona como uno de los factores estructurales y estructurantes de la posición social, valor y reconocimiento de las profesiones y sustenta la correlación de prestigio y salario. La división del conocimiento, por ejemplo, implica una asignación por género de los saberes considerados científicos, analíticos, productivos frente a los considerados cotidianos, repetitivos y complementarios (Lorente 2004). Estos dos polos de la división jerárquica de los saberes se atribuyen a varones y mujeres respectivamente, creando una jerarquía genérica de las profesiones en función de sus tareas. Es decir, “los saberes no se gestan disociados de los sujetos que lo producen” (Lorente 2004, 40).

Lorente (2004), en su estudio sobre género, ciencia y trabajo, indaga sobre las vinculaciones entre género y la naturaleza del conocimiento que producen, donde la pregunta de Harding (1996), en Lorente (2004): ¿la mujer científica es una contradicción en sus propios términos?; esto problematizado desde el tema que me convoca sería: ¿las profesiones feminizadas producen unos saberes situados en la lógica opuesta al pensamiento androcéntrico? (Lorente 2004). A partir de estos cuestionamientos, la autora señala que las llamadas profesiones femeninas coinciden muchas veces con una aproximación teórico-metodológica que las ubica con el prefijo “semi”, lo que genera una distancia cuantitativa respecto a otras carreras

(masculinas), que interfiere en el valor social de la profesión (Lorente 2004). Cabe entonces la pregunta: ¿la educación inicial es considerada en el imaginario social como una semi profesión?

Como toda profesión tiene un valor innegable. Tenemos nuestro rol y nuestro valor como todos; sin embargo, desde el valor económico que es una escala importante que la sociedad marca no es valorada. La diferencia del valor hora de una maestra profesional hasta con posgrado no vale ni la mitad de una consulta médica del mismo tiempo. Nos merecemos una remuneración, un intercambio justo (entrevista a Alejandra B., docente de educación inicial, Quito, 17 de febrero de 2023)

De allí que una de las preguntas claves para formularse es si esta equiparación de una condición profesional “incompleta” es equiparable directamente con el hecho de ser profesiones sociológicamente femeninas. “La característica que sobresale en la noción de semiprofesión es su vinculación inacabada a un proceso en el que no consiguen cumplir con las formalidades que le atribuyen la calificación de completa” (Lorente 2004, 44). De esta forma, lo incompleto en las profesiones se sitúan en un polo opuesto a las prácticas idóneas para “triunfar” social y laboralmente (Lorente 2004). Las semiprofesiones están relacionadas a ocupaciones con menor status, con un cuerpo de conocimiento menos especializado, que normalmente se relacionan directamente con la feminización (Pozzio 2012). Es decir, si una ocupación es feminizada, es probable que sea considerada una semiprofesión.

Es sumamente importante para una profesión ser avalada por la construcción de una disciplina científica propia, que le permita generar un discurso de legitimidad sobre el conocimiento que maneja (Lorente 2004). En este sentido, entender el progresivo empoderamiento de la praxis de las profesiones, ligadas a sus saberes, conlleva a visualizar un valor renovado de las prácticas históricamente desvalorizadas, relacionadas al ejercicio profesional, en este caso, de la docencia de educación inicial. Las mujeres entonces son consideradas como miembros de profesiones gestoras de “lo doméstico en lo público” (Lorente 2004).

Dentro de la sociedad no está valorado el rol de las docentes, los sueldos son mal remunerados, no es valorada a nivel intelectual, piensan que porque eres docente de educación inicial no eres suficientemente inteligente. Debería estar en primera línea como la medicina. Nadie ve nuestro trabajo (...). Mis papás me dijeron que no es una carrera bien remunerada, lo veían como una carrera simple y me decían que como van a invertir tanto dinero en universidad para ser profesora, que no iba a ser exitosa (entrevista a Giselle, docente de educación inicial, Quito, 11 de febrero de 2023).

Es así que, las representaciones que para la sociedad presentan las prácticas de trabajo con el otro, las prácticas de cuidado, desde la particularidad feminizada, inferiorizan la importancia social de estas actividades; si estas funciones asignadas a lo femenino cobran valor social y prestigio político, implicaría un cambio de paradigma de lo que es científico, del modelo androcéntrico de la ciencia y del Estado (Lorente 2004). Se evidencia en las entrevistas realizadas que este paso no se ha dado, pese a que, en la pandemia como contexto histórico importante, se empezó a visibilizar la profesión desde otro lugar, a revalorizar el ejercicio profesional y resignificar las tareas profesionales de las maestras de educación inicial.

Sin embargo, estas actividades feminizadas están históricamente ligadas a una noción de gratuidad, de servicio voluntario marcado por influencias caritativas y filantrópicas (Lorente 2004), significando un valor social bajo en la jerarquía de las actividades profesionales y, por ende, una mínima remuneración. “Somos igual de importantes que los médicos, comerciantes, enfermeras, empresarios, enseñamos a la primera infancia, debe tener el mismo valor e importancia que cualquier profesión para el crecimiento del país” (entrevista a Belén, docente de educación inicial, Quito, 09 de marzo de 2023).

Es importante recordar que las mujeres habían cumplido un rol como maestras o institutrices desde el siglo XIX, pero su formación empezó por ser autodidacta y no reconocida; posteriormente, con el liberalismo y la educación laica las mujeres en Quito ocuparon un lugar como profesionales, sin embargo, su valor profesional continuaba siendo poco reconocido (Goetschel 2007). Empezaron a aparecer los normales en el siglo XX para formar maestras, el Instituto Pedagógico de Señoritas entre otros institutos que permitieron la profesionalización del ejercicio docente para las maestras (Goetschel 2007). Actualmente el ejercicio docente tiene que ejercerse únicamente con una profesión universitaria, pero este cambio es reciente, como se señaló en el capítulo dos. Entonces, se puede evidenciar, desde los testimonios de las entrevistas realizadas, cómo, si bien existe un avance en el reconocimiento y exigencia docente, el camino ha sido lento y no se puede afirmar que se ha conseguido una valoración social.

Las docentes entrevistadas coinciden en algunos aspectos sobre cómo se instaura el significado de la carrera en el imaginario social. Coinciden, por ejemplo, en que existe la percepción acerca de que la carrera es “fácil”, que se confunde con entretener en lugar de educar, que no es bien remunerada. Adicionalmente, repiten en muchas ocasiones que las reacciones de sus amigos dan cuenta de burla frente a la profesión, con frases como: “pasas jugando”, “vas a seguir plastilina 1 y 2”, “ven a animar la fiesta de mi hermanito”, “te pasas

de los números a cambiar pañales; afirmaciones por parte de sus docentes de colegio, haciendo referencia al “desperdicio” si la estudiante “sí era inteligente”; por parte de docentes de la misma carrera, mencionaba una docente entrevistada, que incluso llegó a darle el pésame por haber estudiado la carrera. Mencionan, desde su sentir, no considerarse valoradas ni respetadas.

Se resalta también que muchas veces este imaginario social interfiere en la decisión inicial, razón por la cual muchas de las maestras no contemplaron la educación inicial como primera opción de carrera. Se repite también que sus madres y referentes femeninos apoyan la decisión de estudiar la carrera, pero referentes masculinos como hermanos varones o padres repiten discursos de desvalorización de carrera, incluso mencionan que desde la sociedad no les perciben muchas veces como profesionales, sino que estudiaron educación porque “les tocó” o “no supieron que estudiar”.

De mi familia sentí que me vieron como que solo cuidado niños, les hago jugar y cantar, como que soy un payaso. En realidad, me sentí desmotivada (...). Tuve muchos comentarios del colegio que me juzgaron, como que les causó risa, incluso me dijeron que soy muy inteligente y me desperdicié en una carrera que no es reconocida (entrevista a Nicole, docente de educación inicial, Quito, 03 de marzo de 2023)

En el estudio señalado en capítulos anteriores sobre las tendencias y desafíos de docentes de educación inicial en América Latina y El Caribe, se señala que, durante la pandemia de COVID-19, a estos factores señalados anteriormente, se han sumado cuadros de ansiedad, cansancio y estrés en las y los docentes de educación inicial. Sin embargo, si bien se evidencia que la valoración de la profesión se encontraba por debajo de otras carreras que tienen mayor prestigio social, parece que durante la pandemia mejoró levemente el reconocimiento de la carrera (Elacqua et al 2022). En un estudio realizado en Chile por Elige Educar 2021, se encuentra que el 84% de personas encuestadas considera que las y los docentes realizan un mayor aporte a la sociedad que cualquier otra profesión, pero solo un 25% considera que son respetados (Elacqua et al 2022).

Belén, (entrevista, Quito, 09 de marzo de 2023), menciona que “ya estamos en un mejor puesto, ya se valora mejor a los maestros desde la pandemia, porque a los padres les tocó ver todo lo que las maestras hacemos. He tenido, desde ahí, papás bastante agradecidos, que piden ayuda y consejo, eso significa que te valoran”. Señalan las docentes que, como carrera, la docencia infantil no calza en las profesiones de prestigio, pero la pandemia permitió que el lugar social de la profesión avance. Las y los docentes de educación inicial en Ecuador, en el

contexto de pandemia, trabajaron en respuesta a la implementación del plan educativo Aprendamos Juntos en Casa, plataforma digital que servía como apoyo al trabajo docente y que, necesariamente, implicaba a madres, padres de familia o cuidadores en el proceso de aprendizaje (Barbery, Garrido y Cabrera 2021)

La educación es el corazón de la sociedad, ahí está la base de la sociedad, pero no es valorada, no te dicen “eres docente qué bien”, como si fueras doctor. Piensas que es facilito, pero en el fondo de la sociedad somos muy importantes. Creo que nos están empezando a querer un poco más. Si eres docente y sabes lo que haces, sientes que te has ganado a la sociedad. Ni económica ni socialmente es valorada la carrera, pero en esta época toma mayor impulso y valor. Entre docentes nos damos ese valor, entre gente que está inmersa en la educación sabemos lo importantes que somos en la sociedad (entrevista a Andrea, docente de educación inicial, Quito, 06 de marzo de 2023).

Sin embargo, se evidencia cómo el imaginario social pudo haber alcanzado un lugar más alto de prestigio, pero no ha existido un cambio significativo. Una de las docentes refiere que después de la pandemia se olvidaron de ellas. Sin embargo, pese a esto, las maestras desde su lugar, revalorizan su posición y trabajo: “La educación inicial debería ser una situación trascendental en la sociedad, incluso se la ve como aislada de la educación formal y debería estar en lo más alto de lo alto” (entrevista a Sara, docente de educación inicial, Quito, 11 de febrero de 2023).

Adicionalmente, se identificó y se discutió en las entrevistas, cómo el valor social que niños y niñas tienen como ciudadanos/as interfiere en quienes directamente trabajan con ellos/as y esto se evidencia en frases que varias docentes señalaron que les decían en sus entornos, como: “solo vas a estar con niños”. Elizabeth, docente jubilada, señala en la entrevista que si los padres y madres encargan en tus manos la educación o bien el cuidado de “su ser más preciado”, es una contradicción que no seas valorada.

3.5. Más maestras que maestros en educación inicial

El lado materno, somos más cuidadoras las mujeres. La educación es cuidado. Sí tengo compañeros hombres, pero las mujeres tienen ese lado materno del cuidado

—Karen, docente de educación inicial

En capítulos previos se enfatizó en la educación inicial como una profesión históricamente feminizada. En este subcapítulo se busca encontrar en las voces de las docentes entrevistadas, cuál es su punto de vista acerca de la prevalencia femenina en la profesión, no como una cuestión de número (mayor número de mujeres docentes), sino desde su mirada sobre la

asignación de los valores considerados femeninos que se trasladan al ejercicio profesional y al lugar de la educación inicial como campo feminizado. Es por esta razón que se habla de profesión feminizada y no de profesión femenina, en tanto la feminización incorpora una complejidad que revela un cambio profundo de las estructuras sociales y mentales, de la asignación de valores considerados femeninos en las relaciones sociales y no de identificar un incremento numérico de mujeres en la profesión (Lorente 2004).

En la universidad no se habla de la prevalencia femenina. Siento que es algo que está implícito dentro del ámbito educativo y laboral, pero no algo explícito. Que siempre haya mujeres es algo que ya se da por sentado y nunca se lo discute y menos en el aula de clase (entrevista a Gisselle, docente de educación inicial, Quito, 11 de febrero de 2023).

La escuela como un espacio feminizado puede ser entendida, como hace referencia Goetschel (2007), como campo, desde el concepto desarrollado por Bourdieu, con especificidades históricas, en medio de una correlación de fuerzas y luchas. En este contexto, la educación, constituyó en el siglo XX un campo de fuerzas en el que no únicamente entraron en juego las acciones e intereses estatales, sino que tuvieron un papel protagónico históricamente las maestras como agentes activas (Goetschel 2007). De esta forma, las maestras aprovecharon los roles asignados y el contexto histórico del liberalismo para encontrar espacios relativamente independientes para desarrollar actividades con autonomía e independiente, a partir de “actos de género”, en palabras de Butler, para recrearse a sí mismas desde una resignificación de su rol como mujeres laicas y profesionales.

Para caracterizar el conocimiento de las profesiones feminizadas, como la educación inicial, se puede partir brevemente desde las cuestiones sobre la relación entre género y ciencia propuesto por Harding (1993). La autora, en su texto sobre ciencia y feminismo revisa cómo la postura feminista radical sostiene que las formas dominantes de la ciencia son androcéntricas. El androcentrismo en la ciencia ha significado consecuencias a nivel del acceso de las mujeres al mundo científico; existe un cuestionamiento de la estructura social de la ciencia, de sus metáforas, de su función social, que plantea sesgos de lo que es y lo que no es ciencia desde una racionalidad científica masculinizada, de tal forma que la masculinización atraviesa el conocimiento científico, determinando sus efectos y alcances (Lorente 2004). Entonces, ¿los conocimientos relacionados a la educación infantil de la primera infancia son considerados conocimientos científicos?

Para intentar responder a esta pregunta es menester, antes de acudir a las voces de las maestras entrevistadas, pensar en cómo las epistemologías tradicionales presentan dificultades

estructurales para comprender lo distinto, para interpretar y explicar la realidad de la otredad, de la alteridad; no se niegan necesariamente otros sistemas de conocimiento, pero sí los jerarquiza, los menosprecia y los ubica en grados de validez menor (Lorente 2004). Esto es lo que se evidencia en el conocimiento abordado, elaborado y trabajado desde la educación inicial. ¿Qué implica entonces pensar en una ciencia elaborada en una profesión feminizada? Implicaría quizá valorizar como ciencia otro tipo de producción de saberes que no vienen desde el lugar androcéntrico científico hegemónico. Es decir, educación y cuidado vendrían a revalorizarse, como se planteó en el subcapítulo anterior.

Esta temática dialoga con lo señalado por Goetschel (2007) para el contexto liberal, cuando las mujeres empezaron a ejercer el magisterio. La autora refiere que en los normales de varones y de mujeres, donde formaban a maestros y maestras, había más presencia en los normales femeninos, aunque esto no fue una constante, sino que fue variando en los distintos años del siglo XX; lo que sí se puede afirmar es que, desde 1920, hasta 1950, el porcentaje de mujeres aumentaba en prevalencia con relación al porcentaje de varones docentes.

En este contexto existieron dos factores que se convirtieron en preocupación para el estado: la disminución general de profesores/as y la tendencia a la feminización del magisterio y ambos problemas tienen relación con el bajo salario (Goetschel 2007). Un factor importante y que se mantiene hasta la actualidad, como se evidencia en las estadísticas propuestas en el capítulo 2 sobre la educación inicial en América Latina y los testimonios de las docentes entrevistadas, es que el nivel primario era (y sigue siendo) el campo de trabajo más desvalorizado con respecto a niveles superiores y el porcentaje de prevalencia femenina está, sobre todo, en los primeros niveles, en cuanto “se reconoce en la mujer una capacidad innata o natural para tratar con la infancia” (Goetschel 2007, 189). Entonces, el incremento de profesorado femenino constituía un factor de deterioro para la educación, quienes se dedican a una labor de sacrificio en contraposición a una labor científica (Goetschel 2007).

Sin duda hay una tendencia hacia la feminización de la enseñanza, pero, sobre todo, se da en la educación de los jardines de infantes y primaria que es un campo de trabajo desvalorizado desde la perspectiva masculina porque está ligado a la función maternal y afectiva (no racional) y porque es mal remunerado (Goetschel 2007, 193).

Pese a lo mencionado y para resaltar las formas de revalorar y resignificar el valor de las maestras y, por ende, el valor de las mujeres en la sociedad, es importante señalar que las maestras en esta época (siglo XX), no ocuparon los espacios de enseñanza infantil de forma pasiva, sino que se preocuparon por su rol y, al ser espacios muchas veces organizados solo

por mujeres, aprovecharon para tener lugares propios donde organizarse y demostrar su capacidad, que “facilitó la formación de un nuevo modelo de mujer mucho más activa, abierta al conocimiento y a la toma de decisiones” (Goetschel 2007, 194). Así, las maestras formaron “contrapúblicos subalternos”, en palabras de Nancy Fraser, que las permitieron tomar lugar en los discursos, si bien no hegemónicos ni dominantes, ocuparon la esfera pública.

Las docentes entrevistadas plantean puntos en común entre ellas referentes a las razones por las cuales la carrera de educación inicial tiene una clara prevalencia femenina. Muchas de ellas señalan razones esencialistas, relacionadas al “instinto protector”, “instinto de cuidado” e “instinto materno”. Señalan también que las mujeres generan “más dulzura y calidez”. Pero también, y como se identifica en subcapítulos previos, existe una conciencia por parte de las docentes sobre la enseñanza del cuidado desde muy pequeñas, como parte de la socialización del género. El instinto maternal prevalece en los discursos de las docentes, refiriendo que, llegan a ser la segunda mamá de sus estudiantes, partiendo del sentimiento maternal, carente en los varones.

La escuela es un espacio feminizado justo por ese lado materno, como mujer uno tiene ese instinto, por eso predominamos. Sabemos qué hacer, cómo actuar, tenemos ese instinto y esa empatía. Nosotras tenemos más desarrollado esto en cuanto al cuidado de niños. Creo que esto también es heredado y aprendido por la sociedad (entrevista a Karen, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023)

Se evidencia cómo, si bien se ha planteado que el cuidado, afecto, sensibilidad, como características asociadas a lo femenino son socializadas en el género, muchas de las docentes en su narrativa hacen referencia a cuestiones esencialistas o biologicistas; sin embargo, no parece ser la postura dominante. Esta autopercepción de las mismas maestras abre el cuestionamiento y discusión sobre cómo la socialización del género implica una posterior identificación con las actividades o roles de género impuestos: “Tal vez el sentido maternal que tenemos de cuidar a las personas, desde pequeñas tenemos que cuidar, puede que eso se crea externamente. Las mujeres siempre nacen con esto de cuidar y puede ser que por eso quieren ser profesoras” (entrevista a Belén, docente de educación inicial, Quito, 09 de marzo de 2023).

Estos testimonios entran en diálogo con lo antes mencionado por Goetschel (2007), quien refiere que la acción de las maestras era percibida como una extensión de la maternidad en el espacio público, que existía en el siglo XX una imagen maternal de las maestras que se veía representada en los discursos incluso visuales como libros de texto escolares. Entonces, en esa

época, el magisterio constituía para las mujeres una de las pocas posibilidades de tener una profesión reconocida por el estado y que sea importante en términos cualitativos, en cuanto este trabajo parecía constituir el medio “más natural” de estar en la esfera pública, como una derivación del papel maternal (Goetschel 2007).

Sin embargo, esta relación de cuidado con las funciones de las maestras estaba más arraigado en la época anterior al liberalismo y cuando se instituyen los normales y la posibilidad de profesionalización de la enseñanza, las maestras se encuentran en una posición profesional y no únicamente de cuidado (Goetschel 2007). Pese a ello, se evidencia, desde los testimonios de las docentes entrevistadas, cómo todavía se encuentra arraigado el rol maternal con el rol docente infantil; es decir, se encuentra cierta vigencia en esta concepción maternal de la profesión.

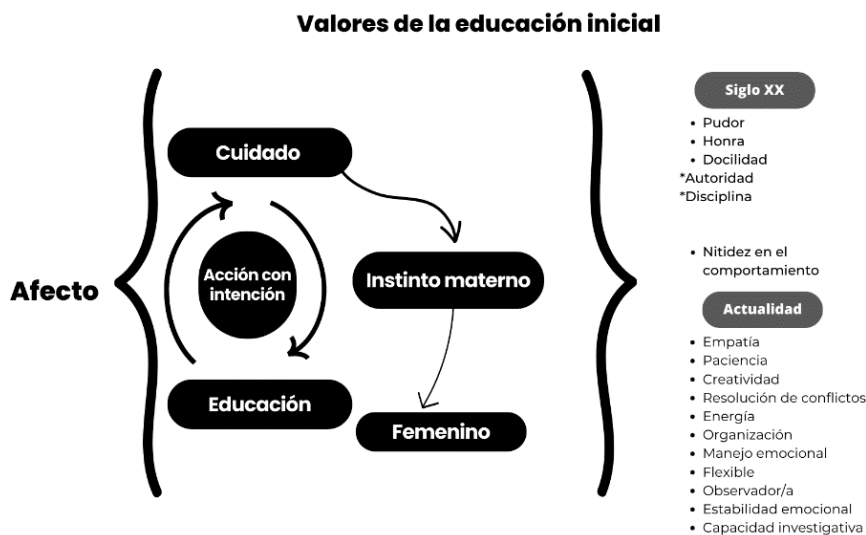
Con relación al instinto materno, resaltado en múltiples ocasiones por las maestras entrevistadas, se encuentran puntos en común con lo relatado por Goetschel (2007) cuando hace referencia a la relación simbólica y explícita que existía entre la figura de madre y la figura de maestra y la extensión de las labores domésticas al cuidado a los otros en la vida social en el siglo XX. Por ejemplo, en el Art. 46 de la Ley de Instrucción Pública vigente en 1907, se mencionaba que en las escuelas mixtas o sólo de niñas, las docentes serán solo mujeres; disposición que no se orientaba necesariamente a la profesionalización de la mujer, sino a una razón moral, del papel de la mujer naturalizada en su rol femenino como madre (Goetschel 2007).

En este sentido, en el siguiente esquema (figura 3.2.) busco graficar los valores que las docentes entrevistadas otorgan a la educación inicial y a su rol docente. Claramente, el afecto es indispensable en el trabajo de educación inicial, en cuanto todas las docentes entrevistadas afirman su importancia y su lugar central en su trabajo. Relacionan el cuidado y la educación y le brindan un valor resignificado al cuidado cuando se profesionalizan, enfatizando en que, las acciones de cuidado que ellas brindan tienen un propósito o intención. Adicionalmente, muchas de ellas asocian su profesión y el cuidado a sus alumnos con el rol o instinto materno, asociado a lo femenino.

Estas ideas centrales se relacionan con las características de las docentes tanto en el siglo XX (revisado en Goetschel 2007) como en la actualidad (entrevistas); y la nitidez en el comportamiento que resalta la maestra jubilada entrevistada, característica que dialoga con los dos siglos. En el siglo XX se evidencia cómo estas características resaltan aspectos

relacionados a lo femenino y se reivindica la autoridad y disciplina; en la actualidad las características son más diversas, pero no se enfatiza en la autoridad y disciplina. Podría deducir de esto que las docentes en el siglo XX buscaban un lugar en el espacio público, como resaltó Goetschel (2007), sin embargo, ahora este ejercicio de autoridad se lo vincula a lo masculino y se desliga del ejercicio docente por las maestras.

Figura 3. 2. Valores de la educación inicial, 2023



Elaborado por la autora

Entonces, es importante resaltar que la totalidad de docentes entrevistadas y las estudiantes del grupo focal están de acuerdo en que el rol masculino en la educación inicial es fundamental y que existen diversos factores por los cuales se evidencia la prevalencia de maestras. Asocian esta necesidad de la presencia masculina en el campo educativo a la necesidad de autoridad. Esta temática se elaborará en el siguiente capítulo, resaltando las voces de docentes varones entrevistados. Se concluye que las docentes, en sus testimonios, revalorizan y reivindican su rol como docentes y las tareas que realizan profesionalmente. Se identifica también cómo en algunas ocasiones el discurso es esencialista, relacionado con las tareas asignadas “naturalmente” a los géneros y su relación con la profesión; en otras ocasiones los testimonios hacen referencia explícita a los estereotipos de género, la socialización del mismo y la división sexual del trabajo.

3.6. Resignificando el valor social de la profesión desde el lugar de los docentes varones

Lo masculino ha sido definido como lo opuesto a lo femenino, es decir, lo que no es débil, lo que no es emocional (...). El sujeto hombre, desde su posición de masculinidad y humanidad,

construye a ese otro en función de las relaciones de dominación existentes en toda sociedad patriarcal.

—Aixa Colon, Ana Plaza, y Legna Vargas.

A continuación, me aproximaré a las narrativas de los docentes y estudiantes varones entrevistados para poner en diálogo sus testimonios con estudios realizados sobre el género masculino en la profesión de educación inicial. También analizo el lugar masculino en la educación inicial en las entrevistas a docentes mujeres.

Reviso los testimonios de los docentes varones en diálogo con ciertas afirmaciones de las docentes entrevistadas; la socialización de género apunta no únicamente al género femenino, sino que afecta también al género masculino y se refleja en su proyección hacia un proyecto de vida desde la elección de carrera. Esto me permitirá comprender el lugar de la socialización del género en la elección de carrera de los profesionales varones y el modo en que resignifican la socialización de género, las tareas de cuidado y el valor social de la carrera en su ejercicio profesional.

El capítulo estará dividido en tres acápites: en el primero se analizarán los discursos de las maestras mujeres sobre la profesión; posteriormente se analizarán las entrevistas a los dos docentes varones y como complemento, la entrevista al estudiante varón. Finalmente, se analizará la realidad del campo laboral y el ejercicio profesional de los docentes varones; se retoman los valores que las docentes otorgan a la educación inicial.

3.6.1. Percepciones de las maestras respecto a los varones en la profesión

Tuve compañeros varones y son igual que nosotras, se interesan igual en sus alumnos, que aprendan y se preocupan por ellos. Es más bien por el estereotipo de ver a un hombre en educación inicial; le juzgan y le cuestionan que cómo va a seguir esa carrera. La verdad no veo ninguna diferencia. He visto hombres que son excelentes profesores, pero quizá la brecha salarial influye porque en esta carrera no ganas lo suficiente y el hombre visto como jefe de hogar; sí te cuestionas. En mi carrera éramos 14 mujeres y 2 varones. También he visto que hay casos que los papás tenían preocupación de que haya profesores hombres, porque piensan que va a pasar algo, son estos estereotipos que a los hombres les limitan.

—Belén, docente de educación inicial

Empiezo con este testimonio de Belén porque da cuenta de algunos factores que se encontraron repetidamente en las entrevistas a docentes y que se analizarán a continuación. Estos factores involucran la percepción del rol docente masculino desde su propia experiencia y creencias, donde muchas señalan la importancia de la presencia masculina en el nivel inicial

por múltiples factores, como la necesidad de autoridad en la educación de niños y niñas, asociando esta característica a lo masculino y también a la noción de equidad de género en las profesiones.

El testimonio hace énfasis también en el salario, revisado en el capítulo previo, como un factor importante a la hora de escoger la carrera, pero, ¿por qué este factor tendría más influencia en la elección de los varones? Finalmente, el testimonio enfatiza la percepción de los padres de familia y la posición de los centros educativos; como se revisó en el estado del arte, estas son las principales razones por las que varones no escogen la carrera: la oportunidad laboral y la percepción social.

Desde las voces de las docentes mujeres entrevistadas se encuentra fuertemente presente en muchas de ellas una mirada esencialista sobre el vínculo de la maestra con el “instinto maternal” y hacen énfasis también en el hombre como figura de autoridad. En el capítulo previo se enfatizó sobre las tareas de cuidado asignadas históricamente a lo femenino y cómo esto influye en el rol docente infantil. Los siguientes testimonios dan cuenta de estas percepciones desde las docentes, a partir de la pregunta generadora: “¿por qué creen que existen más docentes mujeres que varones?”

Las mujeres, sin generalizar, la mayoría tienen este instinto de que les gustan los niños, les gusta cuidarlos y puede ser que en caso de los hombres lo desarrollen después (...). Un profesor sí ejerce mayor autoridad con los niños, no es necesario que alcen la voz ni nada, esto se ve en los profesores de educación física y música, pero sí hay carreras que se dan más a las mujeres y otras a los hombres, también es por los estereotipos de género. Yo creo que son súper audaces los que siguen esta carrera en medio de tantas chicas (entrevista a Andrea, docente de educación inicial, Quito, 06 de marzo de 2023).

Podría decir que los hombres son más firmes, pero creo que más por ese temor al tema del cuidado y muchas cosas que han pasado a nivel mundial, por uno pagan todos. A veces los hombres no saben manejar ciertas situaciones delicadas o puede haber un mal entendido. Es distinto decir *el profe me tocó la cara* a *la profe me limpió la cara* (entrevista a Carolina, docente de educación inicial, Quito, 17 de febrero de 2023).

Los hombres son mucho menos complicados y más lógicos que las mujeres, sería interesante ver porque un hombre te puede enseñar cosas de forma más sencilla que para las mujeres es más complicado (...). A nosotras nos ven como que siempre estamos felices, como un payaso, a los hombres se les veía como bicho raro. Para los hombres nunca va a ser una opción educación inicial (entrevista a Nicole, docente de educación inicial, Quito, 03 de marzo de 2023).

Estoy totalmente en contra de esto de que hay carreras que tienen género, pero, aunque no lo creas, la experiencia que he tenido me ayuda a darme cuenta de que el instinto de la mujer, ese instinto protector, de cuidado, a veces a los hombres les cuesta mucho más. Me he cruzado con dos o tres profesores hombres que están a cargo de educación física o música, pero hasta ahora no me he encontrado un hombre que esté al frente de la clase, esto llama la atención desde que inicias la carrera (...). Es impresionante ver cómo toman los niños la figura del docente hombre, masculina imponente, como figura de poder y mando, le ponen atención y le escuchan. Pero si pasa algo los niños vienen llorando donde la mujer, por ese instinto de cuidado. Pero es súper tierno verlos llegar a los docentes hombres, es muy raro ver que jueguen y sean súper dulces y he escuchado que cuando los niños se portan mal dicen que se necesita una figura masculina, una voz de mando (entrevista a Alejandra P., docente de educación inicial, Quito, 25 de febrero de 2023).

Los hombres son diferentes en cuanto a empatía y relacionarse. Conozco maestros hombres, no son malos, pero se irritan fácilmente. Capaz los hombres no tienen mucha paciencia, pero sí más autoridad. Les falta empatía y carisma. Socialmente ciertas carreras son para mujeres y para hombres y esto se da desde pequeños (entrevista a Karen, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023).

En estos testimonios se puede evidenciar cómo existe una asignación clara de los roles “naturales” e “instintivos” para las mujeres: de cuidado, paciencia y empatía, por ejemplo. Se evidencia también cómo el rol de autoridad y firmeza está generalizado para los hombres. Es decir, desde las mismas voces de las docentes se evidencia una distinción de los roles que hombres y mujeres “pueden” cumplir como docentes. Esto dialoga con lo encontrado en el estado del arte en cuanto se encuentra que muchas veces la comunidad educativa acepta la presencia de docentes varones en la enseñanza de la primera infancia, debido a la firmeza “característica del género masculino” y que niños/as necesitan en su formación (Zapata y Cruz 2019).

Yo personalmente creo que es una cosa también atada a lo que es el cuidado y un sentimiento casi asociado a lo maternal. Para mí somos hombres y mujeres muy diferentes, pero complementarios, creo que si una profesión ligada a un sentimiento maternal, de cuidado, es hasta cierto modo instintivo de las mujeres. Yo no creo que un hombre no pueda cambiar pañales, pero es parte del instinto maternal (...). Sí puede haber un cariño, una relación de mucho cuidado por parte del padre, pero no hay un instinto materno. Aparte me parece terrible que el salario sea tan bajo (entrevista a Elizabeth, docente de educación inicial, jubilada, Quito, 15 de marzo de 2023).

En este testimonio se señala firmemente que existe una diferencia clara, pero complementaria, entre los roles naturalmente ejercidos por hombres y mujeres. Sin embargo, hay testimonios de docentes que más bien reivindican cómo la socialización de género o estereotipos de género interfieren en el ejercicio profesional y reivindican la capacidad y potencial de docentes varones para ejercer la carrera al igual que las mujeres. Es probable que este factor esté relacionado con las transformaciones en la mirada de la carrera, puesto que se ve instaurada esta diferencia más claramente en la docente jubilada que en sus colegas más jóvenes.

Entonces, es importante repensar el instinto materno. En este contexto, Badinter (1981), cuestiona la idea convencional del amor maternal como un comportamiento o una emoción arraigada universalmente en las mujeres. La autora señala que el amor maternal no es un instinto innato, sino que es un proceso histórico social aprendido y que varía de cultura a cultura (Badinter 1981). Es decir, el “instinto materno”, podría ser un factor de la socialización del género en las mujeres; se socializa a las mujeres para “amar a sus hijos” y para ejercer las tareas de cuidado y atención. Entonces, “no existe el amor maternal. Existe el amor. Sin adjetivos. Y amar es cuidar. Para todos por igual. Así de simple, así de complejo” (Badinter 1981, 7).

Muchas docentes hacen énfasis en la necesidad de la presencia masculina en la educación inicial. Este hecho dialoga con lo revisado previamente en el estado del arte, en la investigación realizada por Zapata y Cruz (2019), quienes encontraron un notable interés o aceptación frente al hecho de que el género masculino participe en la educación inicial, como forma de complementariedad a la formación de los infantes en cuanto muchas familias son monoparentales o con padres ausentes. Entre los testimonios de las docentes entrevistadas se encuentran los siguientes:

Uno de mis compañeros que era parvulario era excelente, le veía y decía que quiero ser como él. Los pequeños incluso tienen más respeto a los varones que a las mujeres (...). He visto profes varones que son excelentes y tienen carisma (entrevista a Carolina, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023).

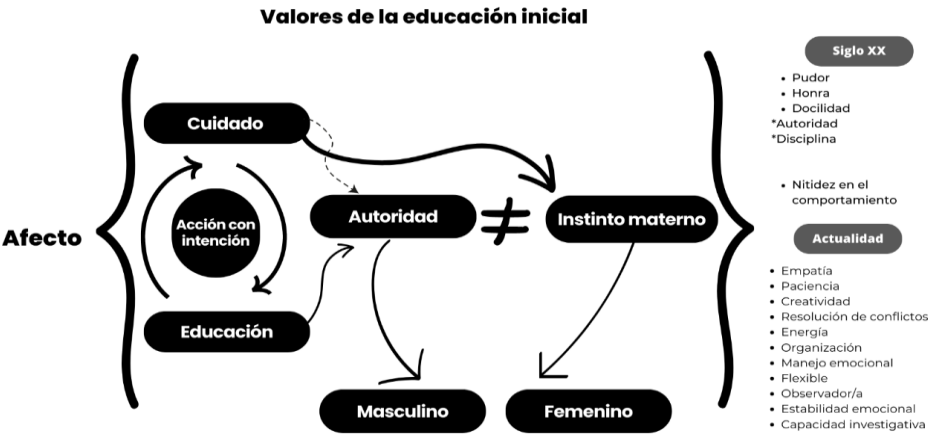
Esta es una profesión que podría ser para hombres o para mujeres. Lamentablemente estamos en una sociedad que es una profesión únicamente para mujeres y no hay profesores, pero para los pocos hombres que se atreven a formar parte de esta linda profesión, si bien es muy duro, les diría que confíen en su potencial (entrevista a Iliana, docente de educación inicial, Quito, 27 de febrero de 2023).

Como parte de estos testimonios se puede evidenciar también la valoración que algunas docentes mujeres dan a los varones, no únicamente como “figura autoritaria” sino desde su profesionalismo; es decir, existe un potencial también en los docentes varones para ejercer la profesión. Sthefanía, (entrevista, Quito, 13 de febrero), señala que la única manera de combatir esta disparidad de género en la educación inicial es buscando formas de involucrar a más hombres en el campo. La realidad en las profesiones puede cambiar. Entonces, es importante retomar el esquema graficado en capítulos anteriores sobre los valores de la educación inicial, tomando en cuenta que la autoridad se añade en el diálogo de esta discusión, en relación, sobre todo, al cuidado:

El cuidado de los niños se lo asocia netamente con la maternidad. Como si ya dentro de nuestros instintos, por ser mujeres, está contemplado el saber cuidar. Por ende, se lo asocia con una habilidad que carece el sexo masculino. Personalmente, creo que la autoridad es parte del cuidado, puesto que cuidar es tomar decisiones en favor del otro (entrevista a Giselle, docente de educación inicial, Quito, 11 de febrero de 2023).

En el siguiente esquema (figura 4.1) complemento lo expuesto sobre los valores de la educación inicial, señalados por las docentes mujeres, con un factor que se ha resaltado como fundamental en el ejercicio profesional docente de los varones: la autoridad. Muchas de las docentes entrevistadas, como mencioné previamente, asocian el rol masculino en la educación con su ejercicio de autoridad y con el impacto que esto tiene en los niños/as. Entonces, el “instinto materno” relacionado a lo femenino está relacionado al cuidado, pero la autoridad, relacionada a lo masculino, ¿se relaciona al cuidado?, ¿se contrapone con el rol materno?

Figura 3. 3. Valores de la educación inicial, 2023



Elaborado por la autora

Retomando el concepto de ética del cuidado planteado en el marco teórico, recordemos que Gilligan (2013) revaloriza el cuidado por cuanto debería ser tan importante como la justicia; el cuidado debería ser un asunto de interés humano y no de un género específico. Las actividades relacionadas al cuidado como escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto son actividades relacionales que deberían ser parte de la ética humana (Gilligan 2013).

Izquierdo (2003) refiere que el cuidado viene a encontrarse entre la razón y la emoción y Joan Tronto, citada por Izquierdo (2003), reivindica la ética del cuidado en un alcance universal, es decir, no sólo una ética particular a las mujeres, de tal forma que se propone quebrar la ecuación $feminidad=cuidado$; defiende así, la construcción de una teoría del cuidado en términos de teoría moral y política. Menciona también que la distribución del trabajo de cuidado refleja poder, por lo tanto, las mujeres en tanto cuidadoras están sometidas a relaciones de poder (Izquierdo 2003). Adicionalmente, la ética del cuidado nace de una respuesta afectiva y no neutral ante la vulnerabilidad de los otros, pero en cada situación (Vásquez 2009, 53).

Se afirma, muchas veces, que la ética del cuidado es considerada femenina, esto en cuanto, señala Noddings, el cuidado es un atributo mayormente atribuido a la madre que al padre (Vásquez 2009). De esta forma, la ética del cuidado se asocia a lo femenino por las expectativas diferenciales en lo referente a la moralidad en función del género, lo que da lugar a la socialización del género en el cuidado. Noddings defiende la existencia de estereotipos de género que actúan como potentes expectativas, “de hecho, la identidad de muchas mujeres se define en función de su capacidad para el cuidado” (Vásquez 2009, 56).

Entonces, si la ética del cuidado defiende al acto de cuidar como un factor universal que reivindica el cuidado y lo coloca en el centro, la autoridad vendría a ocupar un lugar importante en el cuidado. Sin embargo, esta división entre el cuidado/femenino, viene a ser una función maternal y la autoridad/masculino, una función paternal. Cabe preguntarse cómo estos roles en la escuela son una prolongación de las dinámicas de la casa, donde muchas veces la autoridad se ejerce desde los padres. Si se afirma que el cuidado implica una dinámica de vínculo relacional, afectivo, emotivo sentimental y es un aspecto fundamental en la vida de las personas, la autoridad responde a una lógica similar, en el sentido de que la autoridad implica una interacción con una influencia mutua entre quien ejerce la autoridad y quien la recibe y viene a ser también un aspecto fundamental en la vida de las personas (Micolta 2011).

La autoridad, en las familias, responde a una estructura normativa o formas de orden que dan coherencia a los vínculos (como en la dinámica profesor/a-niño/a en la escuela). Entendiendo estas relaciones como vínculos verticales y supone la capacidad del adulto para guiar, apelando a la autonomía y autorregulación; el ejercicio de la autoridad se desarrolla en la confianza de la relación parental y también de la relación docente-estudiante (Micolta 2011). Entonces, la definición aquí propuesta de autoridad se relaciona evidentemente con la concepción de cuidado (profesionalizado) que señalaron en las entrevistas las maestras; es decir, el cuidado en la educación profesional viene a tener objetivos e intenciones claras que llevan al niño/a hacia la autonomía. Pese a ello, se evidencia cómo, al igual que muchas dinámicas de hogar, en las escuelas se marca la diferencia de roles y se fragmenta la tarea de cuidado al asignar la autoridad a lo masculino y desvincularla implícitamente del cuidado. Ahora bien, además de las miradas sobre el rol de docentes masculinos y femeninos (asignados y diferenciados por género) y la reivindicación del valor del docente varón en la profesión, muchas de las docentes entrevistadas mencionan la dificultad que tienen los/las cuidadores de niños/as, normalmente, sus madres y padres de familia para aceptar que un docente varón eduque/cuide de sus hijos/as en la primera infancia. Esto se evidencia en los siguientes testimonios:

Noto en mi experiencia que no hay buena aceptación de docentes hombres por los temas de violencia y machismo. Tuve la oportunidad de dar tours guiados en la escuela donde trabajaba y varias veces me preguntaban los padres de familia si existen maestros varones por temor a que pudiera pasar algo con los niños. Cada día se ven casos de violencia, por lo que si los hombres se animan a dedicarse a la educación inicial no tendrían mucho campo de trabajo, porque hay muchos temas estructurales que hay que ir trabajando (entrevista a Sthefanía, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023).

Para los padres de familia no es lo mismo que esté un profesor en el aula que una profesora, por ejemplo, en la hora de ir al baño, siempre se ha visto enfocado en la mujer. Si bien los docentes varones tienen mucha empatía, cariño y confianza, se limitan al momento de ir al baño o cambiarles (entrevista a Iliana, docente de educación inicial, Quito, 27 de febrero de 2023).

Como mamá, para mí fuera raro que fuese un profe varón, no me gustaría mucho, al menos en inicial que es súper delicado por ir al baño y cambiarles de pañal. Por esta situación, en las escuelas les cuesta contratar docentes varones titulares (...). Los padres de familia se sienten con más confianza con la profesora, como madre en básica si me gustaría que tenga

un profe varón porque es más grande, independiente y autónomo (entrevista a Andrea, docente de educación inicial, Quito, 06 de marzo de 2023).

Es un tema de los padres de familia, a veces piden que ningún hombre se acerque a sus hijos, por eso no es para nada común toparse con un profesor varón en las guarderías. Me he dado cuenta de que creen que es una labor de la mujer, que netamente ellas deben cumplirlo porque a ellas las preparan para ser mamás y cuidar (entrevista a Nicole, docente de educación inicial, Quito, 03 de marzo de 2023).

A partir de estos cuatro testimonios se evidencia cómo las docentes han tenido experiencias con padres de familia que buscan como requisito que sean mujeres las docentes de sus infantes. Adicionalmente, se identifica cómo ellas mismas como madres tienen esta preferencia de género. Explícitamente ponen en evidencia que esta preferencia de los padres de familia y de ellas mismas están relacionada con las actividades de cuidado, sobre todo de aseo y acompañamiento en actividades consideradas íntimas para los/las infantes. Pese a que la proximidad corporal también está presente con los docentes de educación física y música, son las docentes tutoras quienes normalmente se encargan de los cuidados que implican contacto corporal, como llevar a niños/as al baño o cambiar el pañal.

Giselle (entrevista, Quito, 11 de febrero de 2023), refiere que los protocolos de contacto físico con niños/as dependen de cada institución y no es un tema que normalmente se enseña en el aula de clase en la universidad. Por ende, menciona, este acompañamiento es algo que se aplica en la práctica más no necesariamente en la teoría. Esto implica que, probablemente, en los protocolos de los centros educativos se detalle que las docentes mujeres son quienes tendrán este contacto corporal del cuidado cuando sea necesario. Por ejemplo, Farith (entrevista, Quito, 16 de febrero de 2023), señala que en la institución donde él trabaja se tiene un código y protocolos en caso de contacto físico. Únicamente son las profesoras mujeres de educación inicial quienes pueden realizar las actividades de cuidado, los docentes varones no. Incluso refiere que los profesores varones no pueden amarrar o abrazar a las niñas/os ya que puede devenir en malos entendidos.

De esto se puede deducir que el campo laboral para los docentes varones se ve limitado y esta podría ser una de las razones por las que quizá muchos varones que contemplan a la educación inicial como parte de sus alternativas de carrera profesional, abandonan la opción. Se profundizará en la realidad laboral en el apartado 4.3 desde los testimonios de los docentes que se encuentran ejerciendo la profesión.

Finalmente, se encuentra que, las docentes señalan que cuando tenían compañeros varones y comentaban esto con su círculo cercano, las personas cuestionaban la orientación sexual de sus compañeros. Esto da cuenta de lo arraigado que está el vínculo entre la identidad femenina y la profesión e incluso un discurso heteronormado, desde el que se cuestiona la orientación sexual de hombres que deciden estudiar profesiones históricamente feminizadas: “Muchas veces los hombres no escogen la carrera porque pueden tacharlos de tener gustos diferentes en cuestión de género” (entrevista a Nicole, docente de educación inicial, Quito, 03 de marzo de 2023). Pero, ¿a qué se refiere con “tener gustos diferentes”? Al parecer, entra en juego la orientación sexual del estudiante de educación inicial, como se evidencia en los siguientes testimonios:

Hay muchos estigmas mentales como sociedad acerca de los docentes y comentarios de los hombres en educación inicial. Cuando estudiaba tenía un único compañero y me preguntaban siempre si era gay o bisexual. Se pone en tela de juicio su sexualidad (entrevista a Gisselle, docente de educación inicial, Quito, 11 de febrero de 2023).

En nuestra facultad teníamos un solo chico, que entró por error y le tocó seguir esto, él era muy brillante y ahora en su labor le aman; pero siempre que yo hablaba de mi compañero me preguntaban si es gay. Hay un sesgo machista en qué es el hombre, qué visión tenemos del hombre y la mujer en la crianza, en el acompañamiento de la primera infancia (entrevista a Alejandra B., docente de educación inicial, Quito, 17 de febrero de 2023).

Justamente por el contexto machista, es una profesión que se ha asignado a lo femenino y hay una crítica y burla hacia los hombres que estudian educación inicial. De mis dos compañeros varones, uno era enorme y musculoso (asociado a lo masculino) y cuando comentaba cuál es su profesión siempre se burlaban y hacían chiste. Por eso hay mucha deserción de docentes hombres (entrevista a Sthefanía, docente de educación inicial, Quito, 13 de febrero de 2023).

Estos testimonios dialogan con lo expuesto en el estudio de Marcano y Suárez (2022), en el que se enfatiza sobre la realidad de que en algunas ocasiones el entorno de estudiantes o profesionales varones en educación inicial dudan de sus tendencias sexuales o de su masculinidad, siendo la presión social del entorno una de las principales causas de la escasa presencia de docentes masculinos en el nivel inicial.

En este contexto, Vazquez (2017) afirma que uno de los aspectos laborales donde los profesionales con identidades sexo-genéricas no hegemónicas son vigilados y disciplinados es la escuela. Esto se relaciona con discursos patologizantes sobre la sexualidad, como la

relación entre la homosexualidad y la pedofilia potencial, que ubican a los maestros varones como “dudosos” por sus identidades sexuales y de género. En este sentido, se puede evidenciar cómo las desigualdades en el trabajo respecto a la sexualidad y el género no normativos pueden devenir en la exclusión o segregación laboral (Vázquez 2017).

Esta vigilancia sobre los educadores hombres de forma general, y sobre los docentes gays en particular, tiene sus raíces desde el entendimiento de las identidades masculinas como descontroladas e instintivas en términos sexuales y cuando se trata de identidades masculinas gays, estas son vistas como peligrosas para las integridades físicas de los niños/as, de tal forma que generan tensiones y disputas con las regulaciones que se imponen en la normatividad cisheterossexual en la escuela (Skelton 2010, en Vázquez 2017).

Entonces, la característica feminizada de la carrera se asocia con la identidad de quienes la ejercen, por ende, se asocia a los hombres que estudian la carrera con una masculinidad no hegemónica, produciéndose en el imaginario un sujeto homosexual perverso (Vázquez 2017). Sin embargo, esto presenta una contradicción en cuanto es la masculinidad hegemónica la asociada con prácticas violentas y con instintos sexuales incontrolables.

De esta forma, en función del análisis sobre qué opinan las docentes mujeres sobre el rol del género masculino en la educación inicial, se destacaron tres factores: una mirada esencialista sobre el rol femenino y masculino en contraposición con un sentido de confianza en el potencial masculino para ejercer la carrera; la importancia en la percepción de padres de familia sobre los docentes varones en las tareas de cuidado en la primera infancia y su repercusión en el campo laboral para los profesores; y finalmente el juicio presente muchas veces en el entorno con referencia a la supuesta orientación sexual de los docentes varones, lo que da cuenta de lo arraigada que está la profesión a la identidad femenina y, por ende responde a una lógica heteronormativa.

3.6.2. Impacto de la socialización del género en la elección de carrera para docentes varones

Kimmmel (1997, 49) define la masculinidad como un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo. Afirma que el carácter social de esa construcción, que se modifica en el tiempo, da un sentido de posibilidad histórica de reemplazar la abatida resignación, que invariablemente acompaña los esencialismos ahistóricos y atemporales.

—Leonardo García

Parto de esta definición de masculinidad de Kimmel, citado en García (2013), quien enfatiza en la construcción social de la masculinidad y, por ende, de la posibilidad de resignificar los roles asignados al género. Los sujetos varones pueden rebelarse entonces contra la construcción normativa de la masculinidad como poder y huida de lo femenino (García 2013). Es importante señalar que la hegemonía de la masculinidad se inscribe en la subjetividad y cuerpos de los varones, pero existen masculinidades no hegemónicas que disputan y reconfiguran estos significados de la masculinidad (García 2013). Podríamos indagar, en este sentido, cómo los varones que optan por estudiar educación inicial como una carrera feminizada, están resignificando su masculinidad.

En el estudio realizado por Figueroa y Hernández (2019) se encuentra que existen diversas causas por las que los varones llegan a profesiones feminizadas como es la educación inicial, y se encuentra que muchas veces el entorno y, sobre todo las familias, ejercen presión en los varones que ingresan a la profesión, sobre todo por su futuro económico y prestigio social. En diálogo con lo encontrado en el estado del arte, se analizan, en el presente acápite, los testimonios de los docentes varones y el estudiante entrevistados, en función de cómo fue su proceso de elección de carrera y cómo ha sido la reacción de su entorno.

Los dos docentes entrevistados refieren que educación inicial no fue su primera opción para estudiar. Farith, (entrevista, Quito, 16 de febrero de 2023) menciona que empezó estudiando periodismo, pero después se fijó que no le gustó la carrera, menciona que era una carrera “fría y monótona” y desertó, posteriormente decidió viajar y al cuidar a sus primos pequeños, le empezó a gustar el trabajo con niños/as y decidió estudiar educación inicial. Menciona que recibió el apoyo constante de su madre, pero a su papá no le agradó la idea. Sus amigos se sorprendían de que un hombre estudie educación, pero le animaban a continuar. Cuando entró a estudiar tenía el imaginario de que iba a ser una carrera “súper básica y sencilla”, pero con el tiempo se dio cuenta de que es complejo el trabajo tan delicado con seres humanos: “las vidas de los niños están en nuestras manos, tenemos que ser responsables” (entrevista a Farith, docente de educación inicial, Quito, 16 de febrero de 2023). Señala que a diferencia de la anterior carrera que estudiaba, en educación el ambiente académico era más cálido y familiar.

Farith, (entrevista, Quito, 16 de febrero de 2023) hace énfasis en que los mismos procesos de orientación vocacional suelen arrojar resultados de ciertas carreras para varones y otras para mujeres, señala: “ya hay división de las carreras súper duras para hombres y más suaves o sencillas para mujeres, pero en realidad no es así.” Farith reconoce como importantes

características en la docencia, algunas que se repiten con lo mencionado en el capítulo previo por las docentes mujeres, como la paciencia y el amor hacia los niños/as. Guillermo, (entrevista, Quito, 24 de abril de 2023), señala que para ser docente de educación inicial se debe contar con mucha vocación, ser proactivo y creativo, firme y dulce, saber resolver conflictos y tener un lado materno y paterno.

Adicionalmente, haciendo referencia al cuidado, Farith señala que la enseñanza va ligada al cuidado, pero que no es el mismo trabajo que una niñera/o; en la enseñanza, refiere, se genera un vínculo de confianza con el niño/a: “Vería el cuidado como un eje principal en la educación, porque sin cuidado no hay educación, solo sería una carrera sin amor, sin relaciones, una carrera fría que se ejerce sólo por un sueldo” (entrevista a Farith, docente de educación inicial, Quito, 16 de febrero de 2023).

Por otra parte, y de forma similar a Farith, Guillermo empezó estudiando una carrera técnica, pero decidió posteriormente estudiar educación básica y como la carrera se cerró, tuvo que estudiar educación inicial y señala que la experiencia fue muy buena, menciona que en la facultad querían que una figura masculina estudié educación inicial. Menciona que el apoyo de sus docentes y compañeras le permitieron disfrutar de la carrera y aprender de forma significativa. Señala que era el único en la carrera y que estudiantes de otras carreras si lo cuestionaban, sobre todo, refiere, “pensaban que era gay”. Esto se relaciona con lo revisado en el acápite anterior sobre las experiencias que habían tenido las docentes mujeres.

Adicionalmente, refiere que su familia, cuestionaba su decisión sobre todo por la parte económica.

El sueldo del maestro está infravalorado, lo que gana un profesor de educación inicial no refleja lo que se hace día tras día, yo creo que se deberían analizar los salarios; hay muchos compañeros que no les alcanza el salario, ya que tienen una familia que mantener. No es mi caso por el momento, pero sí creo que es muy poco lo que se gana siendo maestro (entrevista a Farith, docente de educación inicial, Quito, 16 de febrero de 2023).

A partir de esta afirmación y la evidente realidad del bajo salario es importante discutir sobre la clara relación entre feminización, salario y prestigio. San Román (2019) señala que los efectos de la feminización de las carreras son los bajos salarios y el desprestigio y se pregunta si la profesión es desprestigiada por ser feminizada o es feminizada por ser desprestigiada. Las profesiones feminizadas tienen características propias, que como se mencionó en capítulos previos, las categoriza como semiprofesiones. Se trata de niveles menos competitivos, donde

priman el afecto y las tareas de cuidado; el salario es menor, se eligen por el deseo o “vocación” de trabajar con gente joven y niños (San Román 2019).

Existen datos objetivos que asocian feminización y prestigio, por ejemplo, las profesiones ocupadas en su mayoría por mujeres normalmente son poco remuneradas; en la educación infantil se gana menos que en primaria, y en primaria menos que en secundaria (San Román 2019). En este contexto, el autor se pregunta sobre si la posibilidad de aumentar el sueldo en los primeros niveles garantizaría una mayor presencia de docentes varones y, por ende, el prestigio de la profesión aumentaría. Esta es una discusión que está presente, donde se evidencia claramente la relación entre prestigio, feminización y salario; sin embargo, resulta complejo entender estas dimensiones como concatenadas según una causalidad; sino más bien, como dimensiones que continuamente se complementan.

Ahora bien, Tadeo, (entrevista, Quito, 15 de febrero de 2023) da su testimonio sobre la elección de carrera y hace importante énfasis en la socialización de género. Tadeo es de una comunidad en Cayambe y cuando se graduó del colegio su proyecto era trabajar, menciona nunca haber pensado en estudiar en la universidad. Sin embargo, empezó trabajando en la iglesia con niños/as y luego le empezaron a contratar para animar fiestas infantiles.

Posteriormente, con el apoyo de su amiga, buscó la carrera, ingresó a un pre universitaria y empezó a estudiar. Ahora se encuentra terminando sus estudios en la ESPE. Refiere que no les mencionó a sus padres que estaba estudiando hasta avanzada la carrera y cuando les comentó ellos le dijeron que era una carrera solo para mujeres.

Señala que esta falta de apoyo por parte de sus padres es porque en la comunidad donde él vive, muchas veces son las mamás quienes lideran las guarderías. Señala que, esta reacción del entorno muchas veces coarta las metas de muchos niños. De esta forma Tadeo está haciendo énfasis en la socialización de género:

Hay un pensamiento de los padres con los niños desde tempranas edades, en vez de dejarle al niño pensar, les damos pensando y les tachamos para que hagan lo que los papás quieren. Los sueños y metas de los niños se cortan; hay que dejarles soñar y acompañarlos. Ya hay una nube creada desde antes y es que solo las mujeres son tal cosa, como profesoras y solo los hombres pueden ser profesores de educación física. Esto es difícil, pero no imposible de borrar, sobre todo desde casa (entrevista a Tadeo, estudiante de educación inicial, Quito, 15 de febrero de 2023).

Ahora bien, también se evidencia cómo los docentes y estudiantes reivindican y reconocen el valor de la carrera y reconocen que no debería ser una carrera a la que únicamente las mujeres

accedan. Farith, (entrevista, Quito, 16 de febrero), señala que poco a poco existen más docentes varones y que la idea de que los hombres tienen que estudiar carreras “duras” va cambiando.

La carrera es infravalorada. El otro día hablaba con un amigo abogado y decía que mi carrera está en el piso, que es *solo educar*, pero no se dan cuenta de que esta carrera forma las carreras del futuro, formamos a los niños, no es cualquier carrerita. Pero sí es súper mal pagada, por eso tampoco arriesgan a estudiar esto muchos hombres (...). La educación inicial es la base de todo, son los cimientos para el crecimiento de las personas; es la base estructural por donde todo empieza para que la persona pueda progresar y formar su identidad. (entrevista a Farith, docente de educación inicial, Quito, 16 de febrero de 2023).

Guillermo, (entrevista, Quito, 24 de abril de 2023), por su parte, reconoce que el valor que se le da a la infancia influye en el valor de la docencia, que como se resalta previamente, es una profesión desvalorizada socialmente y materializada en el salario. También hace énfasis en la pandemia como acontecimiento social que revalorizó el lugar de la profesión de alguna forma, factor que se encontró en las entrevistas a docentes mujeres revisadas previamente. Su forma de ver el valor social de la carrera es similar al de Farith:

El valor social de la carrera es muy bajo, piensan que ser educador es algo así nomás. Si te pones a discutir con otras personas el pensamiento es foco, piensan que solo juegas, usas plastilina y crayones. La idea es que la gente entienda el valor super alto de la carrera y su valor en la sociedad, pese a que económicamente no es bien remunerado (entrevista a Guillermo, docente de educación inicial, Quito, 24 de abril de 2023).

Tadeo (entrevista, Quito, 15 de febrero de 2023) hace énfasis en cómo normalmente la sociedad desvaloriza el cuidado como algo que cualquier persona puede hacer con los/las bebés. Señala incluso que, en su comunidad, muchas veces, los padres y madres prefieren dejar a sus niños/as con sus abuelitas o niñeras y no en la escuela, esto porque en la primera infancia se considera que “el trabajo es únicamente cuidar, no se visibiliza la importancia de este cuidado con intención, de la educación desde tempranas edades. Esto puede ser explicado por las dinámicas del campo en las que los roles de cuidado son ejercidos por las familias, de tal forma que, “indígenas del campo y de la ciudad muestran nociones de la niñez y del cuidado actualmente en disputa” (Prieto y Miranda 2018, 202).

“Yo creo que educación inicial debe ser de las carreras más importantes (...), es la carrera madre que nos permite guiar, acompañar a los niños para que formen una vocación digna, por

eso debería ser mejor remunerada” (entrevista a Tadeo, estudiante de educación inicial, Quito, 15 de febrero de 2023).

Se puede evidenciar, entonces, cómo los varones, inmersos en la educación inicial como profesión, disputan el lugar de la educación y se van en contra de los mandatos sociales impuestos. Como refiere García (2013), la construcción de la masculinidad juega entre la tensión de elementos individuales y la norma social, en el campo de disputa entre la voluntad y la coerción; esto se materializa en ejercicios de resistencia patriarcal en el que algunos sujetos reconocen este sistema en el que se encuentran inmersos y se revelan iniciando procesos contrarios a lo esperado socialmente.

3.6.3. La realidad del campo laboral y ejercicio profesional para docentes varones

Con respecto a los hombres en educación inicial había la opinión de que íbamos a abusar de los niños. En la institución de prácticas me tenían solo mirando, era molesto, no podía llevarles al baño a los niños tampoco. El inspector siempre me miraba, me acechaba. Fue un punto fuerte, así que hablé de esto en reunión de padres de familia y mandé todo en un informe. Este tipo de cosas te desmoralizan, te dicen que esta carrera no es para hombres y son cosas que te bajonean y a mí me encanta trabajar con niños.

—Tadeo, estudiante de educación inicial

Este testimonio de Tadeo, como estudiante de último nivel de la carrera, da cuenta de la dificultad con la que los docentes varones que se profesionalizan en educación inicial se encuentran al momento de insertarse laboralmente. Recordemos que, en el estudio de Maldonado et al (2022), revisado en el estado del arte, se resaltó que en el momento en que los estudiantes varones que se encuentran profesionalizándose y buscan lugar para realizar sus prácticas pre profesionales encuentran restricciones por su género.

En capítulos previos, se revisó, desde los testimonios de coordinadoras de carrera, la dificultad que se veía al buscar lugar de prácticas para los estudiantes varones y, desde los testimonios de las docentes mujeres, se evidenciaba cómo la presencia de docentes varones era común como profesores de música o educación física, más no como docentes titulares. En este último acápite realizaré una breve revisión sobre las percepciones de los docentes varones entrevistados desde su experiencia laboral sobre este tema, en diálogo con lo revisado en el estado del arte en el primer capítulo.

Figuroa y Hernández (2019) refieren que los varones en profesiones feminizadas enfrentan múltiples tensiones para ejercer su profesión, sobre todo porque temen que los padres generen

sospechas o los acusen de abuso. Esta afirmación es importante porque da cuenta de la posibilidad del campo laboral para docentes varones en relación a la preocupación de las familias de las/los infantes por los numerosos casos de abuso sexual por parte del género masculino. Pero también da cuenta de una respuesta por parte de los padres y madres de familia a realidades evidentes en el contexto ecuatoriano relacionadas a abuso sexual.

En la publicación realizada por Primicias se pone en evidencia que, desde 2014 hasta 2022, han existido 14.000 denuncias por violencia sexual en el sistema educativo en Ecuador. El 28,3% de casos de violencia sexual infantil, afirman, se establece en el contexto educativo. (Primicias 2024). Los casos que han salido a la luz de este tipo de violencia en el ámbito educativo, normalmente se atribuye al género masculino. Sería objetivo de otra investigación ahondar en la temática, pero es evidente que el temor por parte de los padres, si bien nace de narrativas de género que ubican a los varones como instintivos y violentos; también existen antecedentes que justifican, sin lugar a duda, los temores por parte de los padres de familia. Los docentes entrevistados resaltan cómo ejercen su carrera de forma óptima y cuentan con la aprobación y confianza de padres de familia, sin embargo, es algo que se consigue no de forma relativamente inmediata como con las docentes mujeres. Como se mencionó en el estudio de Vendrell et al (2015), gracias a las relaciones cotidianas se superan en gran medida los prejuicios previos, que están altamente presentes, e incluso se encuentra que la presencia de educadores varones está bien valorada por parte de sus compañeras y familias.

Los padres de familia piensan al inicio que soy profe de música o educación física y dicen que no sabían que hay profes hombres. Se ve raro y extraño y hay un montón de preguntas porque los padres no quieren que sea un hombre profesor y se preguntan si seremos igual de buenos que una profesora. Para los padres era un choque y no les agradaba, pero poco a poco nos fueron conociendo a los profes varones y se sienten cómodos. Lo que sí, puedes ser afectuoso, pero no hasta un punto de que sea mal visto, porque los papás pueden tomarlo a mal, siempre con ciertas normas (entrevista a Tadeo, estudiante de educación inicial, Quito, 15 de febrero de 2023).

En diálogo con este testimonio, el estudio de Maldonado et al (2022), se hace énfasis en las dinámicas de discriminación existentes frente al docente de género masculino sobre todo por el temor persistente por parte de los padres de familia. Al mismo tiempo se puede ver cómo los mismos docentes reivindican y resignifican su lugar en la docencia. Por otro lado, Guillermo refiere que su experiencia, desde que realizó sus prácticas pre profesionales fue grata, menciona siempre haber recibido respeto y cariño, pero desde el inicio señala que le

advirtieron del cuestionamiento de los padres. Señala que en colegios previos no le contrataron, pero donde trabaja ahora es tutor de inicial II y recibe apoyo constante de la comunidad educativa.

Entonces, a partir de los testimonios de los docentes y estudiante varones, se evidencia claramente cómo ellos valoran su trabajo con niños/as, relacionan la carrera con aspectos similares a sus colegas mujeres, en cuanto al afecto, cuidado y vocación, pero es evidente también el esfuerzo adicional que tienen que realizar para que la comunidad educativa confíe en ellos como docentes titulares. Es importante señalar finalmente, cómo esta elección voluntaria de una profesión históricamente feminizada por parte de docentes varones implica un proceso de deconstrucción de una masculinidad hegemónica impuesta que, evidentemente se relaciona con las profesiones en función de los géneros y, por ende, en relación con el salario y el valor social de la profesión previamente discutido.

Conclusiones

En el ámbito educativo dirigido a la primera infancia, quizá como en ningún otro campo, resulta evidente la prevalencia femenina en quienes ejercen la profesión. En este sentido, la educación inicial como carrera claramente feminizada, mantiene dinámicas que prolongan las tareas históricamente asignadas por género al ámbito privado y las traslada a la dimensión pública con algunos cambios y algunas continuidades. Esta prolongación no es ahistórica, más bien, responde a transformaciones en el valor de la infancia, la educación y la igualdad que, si bien garantizan el mantenimiento de la división sexual del trabajo a través de una división sexual de las profesiones, enfrenta procesos de valorización por parte de actores e instituciones. Considero que en este punto es donde las teorías, sentires y quehaceres feministas cobran relevancia al ubicar a las mujeres y disidencias, así como al cuidado, en lugares visibles y revalorizados.

En el contexto ecuatoriano, refiriéndome a la historia de las maestras en la primera mitad del siglo XX en la ciudad de Quito, se evidencian una serie de transformaciones que sitúan a la educación infantil y a las maestras en un lugar político; así como continuidades y cambios en el encadenamiento de los análisis históricos y el problema contemporáneo. El contexto del liberalismo, con la entrada de la educación laica en la primera mitad del siglo XX, marca un punto crucial en la historia de la educación y su relación con el género, con el lugar de las mujeres en la docencia y en el espacio laboral. El contexto marca este lugar, pero las agentes implicadas no son sujetas pasivas que responden sin dinamismo a las condiciones socio-políticas, sino más bien, esta entrada al rol de maestras les permite situarse como agentes políticos en el espacio público para generar alianzas y cambios significativos.

El género configura la subjetividad y hay determinadas instituciones que son cruciales para comprender cómo se crean estas identidades y el modo en que las relaciones de género se manifiestan. De esta forma, la socialización del género sitúa a las mujeres en una continua construcción de su identidad relacionada a ciertos roles tomados como “naturales” o “instintivos”, me refiero a las tareas del cuidado, el trabajo afectivo y la maternidad, asociadas indudablemente al ejercicio docente y a la prevalencia de un tipo de feminidad tradicional. Tras la identificación entre cuidado profano femenino y cuidado profesional o con intención se evidencia una disputa entre la naturalización de las maternidades y la maternalización de las mujeres como destino construido socialmente: naturaleza ahistórica frente a socialización de género.

Cabe aquí enfatizar que la socialización del género no es únicamente la familia o los primeros espacios de vínculos, sino también la profesión misma es un espacio de socialización de género y es allí donde se evidencian las ambivalencias entre las distintas maestras, en cuanto algunas consideran que existe una vocación innata o instinto natural para ejercer una profesión asociada al cuidado, pero otras visualizan su profesión desde una lógica de reivindicación de la profesión y, por ende, del cuidado y su vínculo con la educación. Por otro lado, el lugar profesional de los docentes varones también puede ser analizado desde su socialización de género, puesta en evidencia en las narrativas de los docentes entrevistados. Se puede decir entonces, que los varones que deciden estudiar la carrera de educación inicial desafían de alguna manera (o de algunas maneras) la masculinidad hegemónica, disputando y reconfigurando sus significados.

La relación entre cuidado y educación se entreteje de forma ambivalente en cuanto, desde las narrativas de las maestras y estudiantes, se encuentra que la noción de cuidado se transforma al profesionalizarse y “se convierte” en educación cuando tiene una intención o propósito. En este sentido se estaría viendo a la educación como cuidado profesional. Desde otros puntos de vista, se evidencia una cierta desvalorización a las tareas de cuidado como “solo cuidar”, como algo que “realizan las niñeras”, pero no las docentes, colocando al cuidado en un lugar inferior valorativamente desde un orden aparentemente jerárquico. En otros casos, se identifica que se valora el cuidado en la educación, pero se distinguen ambos conceptos.

Adicionalmente, la prolongación de tareas y disposiciones hacia lo público se evidencia claramente en la elección de profesión, tomando en cuenta que la gran mayoría de docentes de educación inicial son mujeres. Sin embargo, cabe resaltar que la educación inicial en Ecuador ha vivido una serie de cambios desde el año 2014, año en el que empieza a visibilizarse como parte de la educación formal. Con la revisión documental logré observar cómo continuamente se generan esfuerzos de cambio en la educación; sin embargo, se evidencia cómo la valoración social, el prestigio y por ende el sueldo de las educadoras y educadores de educación inicial no sigue un camino paralelo y sigue expresando la ausencia de valor social.

Esta desvalorización de la carrera tiene que ver con la feminización de la misma, y la discusión que se abre a partir de esta investigación es si estos factores se complementan entre sí o uno es causal del otro. Lo que sí puedo afirmar después del análisis de los testimonios de las y los docentes es el valor renovado que ellas/ellos dan a su formación y ejercicio profesional después de que ingresan a la carrera y empiezan a ejercer su profesión de forma práctica. Resignifican evidentemente las tareas relacionadas a su ejercicio profesional,

vinculan el cuidado con la educación, resaltan el vínculo afectivo como un lugar central, pero no romantizado de su ejercicio profesional y trasladan el cuidado a un lugar profesional por fuera de lo profano y, hasta cierto punto, de los supuestos asociados a la naturaleza femenina.

De esto puedo deducir que la educación inicial avanza lentamente en el contexto ecuatoriano-quiteño, sin embargo, las transformaciones de la carrera se visibilizan de manera interna, en el campo educativo, claramente en las y los actores que ejercen la profesión. Es decir, muchos de los imaginarios sociales sobre la carrera se transforman cuando los y las docentes empiezan a formarse y ejercer en el ámbito profesional. Es en este momento en el que logran cuestionar, revalorar y resignificar su lugar como actores claves en la sociedad; actores que trabajan con sujetos que muchas veces no son considerados como ciudadanos, como sujetos políticos y de derecho. En este contexto se observa claramente cómo las y los docentes perciben y valoran la primera infancia.

Ligado a esto, resalto que la socialización del género no es el único factor que incide en la elección de profesión, sino que entran en juego múltiples factores que la investigación me permitió conocer, como el prestigio social de las carreras, el salario y, para los varones, la dificultad de encontrar empleo. Entonces, considero fundamental el desarrollo de políticas educativas que tomen en cuenta el género, tanto a nivel escolar para la contratación docente y la justa remuneración, como para la formación a nivel de educación superior. Es decir, que se contemple la realidad de la feminización de ciertas carreras para evaluar su prestigio y remuneración. Las docentes disputan su rol en la sociedad dentro del campo profesional/científico que permitan tomar conciencia de otras formas de saberes que no vengan de un lugar androcéntrico hegemónico.

Finalmente, encuentro que esta investigación tiene límites y alcances que no permitieron evaluar ampliamente los factores que intervienen en el proceso de socialización de género, elección de carrera y ejercicio profesional. Por ejemplo, esta investigación se vería enriquecida científicamente si se analizara con mayor profundidad lo que implica el salario en la vida personal, familiar y social de las y los docentes. También sería preciso realizar un análisis profundo de factores interseccionales que intervengan en la profesión; es decir, no únicamente el género, sino el cruce de éste con la clase, la raza, las capacidades, entre otras.

Referencias

- Aguado, Juli, Francisco Cano, y María José Sánchez. 2020. "Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual", *Revista de Sociología de la Educación* 13 (3).
- Altomonte, Guillermina. 2020. "Afecto y trabajo", *Athenea Digital*.
- Álvarez, Freddy. 2019. *Las mujeres y la educación superior*. Ecuador: Educación y Género.
- Badinter, Elisabeth. 1981. *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- Báez, Ireni. 2014. "La Feminización En Las Escuelas Normales Del Estado De México" *Ra Ximhai* 10 (5): 321-338.
- Ballarín Domingo, Pilar, y Ana Iglesias Galdo. 2019. "Feminismo y Educación. Recorrido De Un Camino Común". *Historia De La Educación* 37 (julio):37-67. <https://doi.org/10.14201/hedu2018373767>.
- Barbery, Ormary, Johanna Garrido, y Johanna Cabrera. 2021. "La educación inicial virtual en contexto de pandemia COVID-19. Aciertos y desafíos: una Aproximación desde la praxis preprofesional de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación", *Revista de experiencias pedagógicas Mamakuna*, nº16.
- Benería, Lourdes. 1979 "Reproduction, Production and the Sexual Division of Labor", *Cambridge Journal of Economics* 3(3): 203-225.
- Bravo, Delfina, y Milagros Calderón. 2012. *Fundamentos de la Educación Inicial*. Coordinación Educativa Y Cultural Centroamericana.
- Butler, Judith. 2007. *El género en disputa*. Paidós.
- Buxarraís Estrada, María Rosa, y Sofía Valdivielso Gómez. 2021. "La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales". *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria* 33 (2):129-47. <https://doi.org/10.14201/teri.25923>.
- Cabrera, Johanna, y Josué Cale. 2020. "Profesorado masculino en Educación Inicial de Ecuador: análisis del Archivo Maestro de Instituciones Educativas", *Revista Killkana Sociales*: 17-26.
- Colon, Aixa, Ana Plaza, y Legna Vargas. 2013. "Construcción socio-cultural de la feminidad", *Informes Psicológicos* 1, (3): 65-90.
- Cruz, Noelba, y Jorge Renza. 2011. *Precarización y feminización del mercado laboral en Colombia*. Colombia.
- Delicado, María. 2011. *Sin respiro. Cuidadoras familiares: calidad de vida, repercusión de los cuidados y apoyos recibidos*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Dubar, Claude. 2001. "El trabajo y las identidades profesionales y personales", *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*.
- Elacqua, Gregory et al. 2022. *¿Quiénes Estudian Pedagogía en América Latina y El Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID), XXXX, https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-02/2022_BID_quienes-estudian-pedagogia-en-lac-tendencias-desafios_ES.pdf.

- Fernández, Mariano. 2014. “La feminización de la docencia: algo más que una anécdota”.
- Figuerola, Juan Guillermo, y Tania Hernández. 2019. “Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas”, *Papeles de Población Cieap/Uaem*.
- Fiorucci, Flavia, Camila Pérez, Pía Batista, Antonio Espinoza, y Ana Goetschel. 2022. “Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay”. *Revista de Historia de América*: 85-133.
- García, José, Diocelina Ávila, Martha Vargas, y Claudia Hernández. 2015. “Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la ciudad de México”, *Revista Estudios de Género. La Ventana*: 129-151.
- García, Leonardo. 2013. “Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado” (tesis de maestría, FLACSO Sede Ecuador).
- Gil, Juana. 2006. *John Stuart Mill y la Violencia de Género: las trampas de la educación diferencial*. Universidad de Granada.
- Gilligan, Carol. 2013. *La ética del cuidado*. Barcelona: Victor Grifols i Lucas.
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: Abya Yala.
- González, Teresa. s.f. “Profesionalización de los cuidados desde una perspectiva de la antropología feminista”, *Cultura de los cuidados*.
- Harding, Sandra. 1993. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Izquierdo, María. 2003. *Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: Hacia una política democrática del cuidado*.
- Izquierdo, María. 2003. “El cuidado de los individuos y de los grupos: quién se cuida. Organización social y género”, *Intercambios, papeles de psicoanálisis*. 10: 70-82.
- Izquierdo, María Jesús. s.f. *La construcción social del género*.
- Lassalle, Mercedes, Gabriela Marzonetto, y Analía Quiroz. 2020. *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3,4 y 5 años*. Buenos Aires: UNESCO.
- LOEI. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ecuador.
- LOES. 2018. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Ecuador.
- Lorente, Belén. 2004. “Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social”, *Scripta Ethnologica*: 39-53.
- Maldonado, Israel, Henry Morocho, Germania Maldonado, y Katheryne Cuenca. 2022. “Discriminación del docente de género masculino en educación inicial”, *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*.
- Manarelli, María. 1999. *Limpias y Modernas. Género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Flora Tristán.
- Mantilla, L, J Galarza, y R Zamora. 2017. “La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana: caso universidad técnica de Ambato”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 13 (2): 12-29.

- Marcano, Pedro, y Denise Suárez. 2022. “Estereotipos de género: elección de carrera, rol masculino y educación inicial”, *Sapienza*.
- Mariátegui, José. 1925. *Los maestros y las nuevas corrientes*. Lima: Mundial.
- Micolta, Amparo. 2011. “La autoridad en el cuidado de hijos e hijas de madres y padres migrantes”, *Rev.latinoam.estud.fam*: 9-24.
- MIES. 2018. *Norma Técnica. Misión Ternura. Modalidad Creciendo Con Nuestros Hijos – Cnh*. Ecuador: Dirección De Servicios De Atención Domiciliar. Subsecretaría De Desarrollo Infantil Integral.
- MINEDUC. 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=RAUAluYe1NA&feature=youtu.be>.
- . 2021. *138.145 niños y niñas iniciarán actividades en Educación Inicial el próximo 5 de octubre*. Ecuador.
- . 2014. *Currículo Educación Inicial 2014*. Ecuador.
- . 2017. *Educación Ecuador*.
- . s.f. *Guía didáctica de estrategias prácticas para el desarrollo de la ciencia en educación inicial*. Ecuador.
- . 2014. *Guía metodológica para la aplicación del currículo de educación inicial*. Ecuador.
- Ministerio de Educación. 2014. *Currículo Educación Inicial 2014*. Quito.
- Morocho, Janeth, y Gisselle Tur. 2021. “Perspectivas de género en educación inicial: una mirada desde la formación de docentes en Ecuador”, *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial*.
- Nieto, Raúl. 2017. “Trabajos emocionales y labores afectivas.” *Alteridades*: 35-46.
- Otero, Inmaculada. s.f. “Mercados De Género Y Procesos De Feminización En La Cultura Del Consumo. Aproximaciones”, *I+D+I Género y Ciberespacio desde el arte y la representación visual*.
- Pateman, Carole. 2009. *Críticas feministas a la dicotomía público privado*.
- Pautasso, Eva. 2009. “Genealogía de la Educación Inicial en Ecuador”, *Alteridad*.
- Paz, Martha, María Briseño, y Olga Grijalva. 2019. “La identidad en una profesión feminizada: El caso de la primera escuela de enfermería en México”, En *Mujeres, feminismos y género: entre historias y conceptos*, de María Guadarrama y María Olavarrieta. Universidad Veracruzana.
- Pineda, Xavier. 2019. “Trabajo de cuidado: mercantilización y desvalorización”, *Revista CS*: 111-136.
- Pozzio, María. 2012. “Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible - y alentador-”, *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*.
- Precarias a la deriva. 2004. *A la deriva. Por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Prieto, Mercedes, y María Isabel Miranda. 2018. *Travesías del cuidado de la niñez indígena en Ecuador. En cuidado, comunidad y común*. Traficantes de sueños.

- PUCE. 2020. *Plan de Igualdad*. Quito.
- Quintero, Sonia, Adriana Gallego, Libia Ramírez, y Bairon Jaramillo. 2016. “La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable”, *Zona Próxima*.
- “Reseña de "Entre imaginarios y utopías: historias de maestras" de Luz Elena Galván Lafarga y Oresta opías: historias de maestras" de Luz Elena Galván Lafarga y Oresta”. 2008. *Revista mexicana de investigación educativa*: 981-997.
- Ruiz, Jairo, y Lidia Santana. 2018. “Elección de carrera y género”, *Revista electrónica de investigación y docencia*.
- San Román, Sonsoles. 2010. “La feminización de la profesión: Identidad de género de las maestras”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*.
- San Román, Sonsoles. 2019. “Prestigio, salario y feminización de la docencia”, *Fundación Ramón Areces*.
- Street, Susan. 2006. “Ser maestra: historia, identidad y género”, *Revista Electrónica Sinéctica*.
- Tronto, Joan. 1987. “Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 12.
- Varela, Alicia, y Margarita Hamui. 2013. “La técnica de grupos focales”, *Investigación en Educación Médica*, 2(5): 55-60.
- Vásquez, Victoria. 2009. “La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings”, *ResearchGate*.
- Vázquez, Yassiel. 2017. *Educación, trabajo y sexualidad: trayectorias laborales de maestros homosexuales en Cuba*. (tesis de maestría, FLACSO Sede Ecuador).
- Vendrell, Roser, Mariona Dalmau, Sofía Gallego, y Marian Baqués. 2015. “Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias”, *Revista de Investigación Educativa*: 195-210.
- Weeks, Kathi. 2011. “El problema del trabajo. Feminismo, marxismo, políticas contra el trabajo e imaginarios más allá del trabajo”, *Traficantes de sueños*.
- Yannoulas, Silvia. s.f. *Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)*.
- Zapata, Juan, y Juana Cruz. 2019. “Imaginarios sociales frente al docente masculino en Educación Inicial en el distrito de Comas, Lima, Perú”, *Scientific Journal of Education*.