

# Nueva Antropología 42

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

## ETNOGRAFIA DE LA EDUCACION

BEATRIZ GALVO, Etnografía de la educación \* JUSTA EZPELETA, El trabajo docente y sus condiciones invisibles \* ELSIE ROCKWELL, Los usos magisteriales de la lengua escrita \* ETELVINA SANDOVAL, Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente \* RUTH MERCADO, La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva \* RAFAEL QUIROZ, El tiempo cotidiano en la escuela secundaria \* MARIA BERTELY BUSQUETS, adaptaciones docentes en una comunidad mazahua \* JESUS TAPIA SANTAMARIA, Entre las garras del águila en medio del Caribe \* JORGE ALONSO, Las explosiones de la primavera tapatía de 1992 \* RESEÑAS \* DOCUMENTOS.

---

# Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente

Etelvina Sandoval Flores\*

En México, el magisterio de niveles básicos (preescolar y primaria) está conformado mayoritariamente por mujeres. Entre los maestros de primaria del Distrito Federal, caso que trataremos ahora, existe un total de 33 mil, 272 mujeres y 11 mil, 474 varones, lo que representa un 74.36% de magisterio femenino en la capital del país.<sup>1</sup> En otros estados de la república la situación es muy similar: una alta concentración de mujeres en los niveles básicos de la docencia, con algunas variaciones regionales.

La preponderancia de mujeres en el magisterio es un fenómeno de importancia internacional. No obstante lo anterior, la presencia femenina en el trabajo docente y las características que esta situación le imprime ha sido aún

poco considerada en los estudios sobre maestros.<sup>2</sup>

Y es que no se trata sólo de números, al hablar de los sujetos que hacen la educación y de sus circunstancias, estamos hablando también de prácticas específicas en el marco escolar. En ese sentido coincidimos con Apple, (1989) quien abonando a la idea de incluir las categorías de clase, raza y sexo en el estudio de los maestros, señala que: "... resulta casi imposible comprender por qué los currículos y la enseñanza están controlados como lo están a me-

<sup>2</sup> En Francia hacia 1974 las maestras de educación primaria eran el 73% (Salinas, 1990); en la provincia de Córdoba, Argentina en el año de 1988, las mujeres constituían el 96.3% (Ezpeleta, 1989). En Israel el porcentaje de mujeres enseñantes pasó de 54% en 1961 al 83% en 1968 (Abraham, 1987). En Estados Unidos en 1930, las maestras de las escuelas públicas elementales representaban el 89% y una situación similar se presenta en otros países. La indagación sobre este proceso de feminización y sus repercusiones en la enseñanza, apenas comienza a abrirse. Destacan de manera particular Estados Unidos e Inglaterra.

\* Investigadora de la Universidad Pedagógica.

<sup>1</sup> Datos proporcionados por la Secretaría de Organización 8 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1990.

nos que se comprenda quién hace la enseñanza. . .” (p. 21) Si consideramos que, por lo menos en los niveles básicos, ésta se encuentra en manos de mujeres resulta clara la importancia de abordar la acción y reflexión de las maestras en su especificidad de género.

En el presente escrito se analiza la valoración social y la autovaloración del trabajo docente en el vínculo que tienen con la condición femenina de quienes lo ejercen. La manera como una profesión se valora socialmente indudablemente está ligada a las condiciones materiales en que esa actividad se desarrolla. En función de éstas, podemos decir que en la actualidad hay un descenso en la valoración social del trabajo de el maestro de niveles básicos.

A las condiciones precarias que rodean la labor magisterial, se aúna el hecho de ser una actividad desarrollada mayoritariamente por mujeres, circunstancia que ha favorecido la construcción de imágenes cargadas de estereotipos femeninos con un fuerte contenido ideológico, atribuibles a la función docente y que contribuyen a su desvalorización. Estas “imágenes femeninas” tienen sin embargo una doble vertiente: son asumidas por las docentes, colaborando así a su vigencia; pero al mismo tiempo, en las prácticas profesionales derivadas de estas concepciones, podemos encontrar potencialidades de autovaloración del trabajo docente.

Hablar de valoración y autovaloración del trabajo docente nos remite a los saberes y las prácticas que el sujeto docente va construyendo a lo largo de su historia profesional. Esta construc-

ción se realiza en el ámbito de la vida cotidiana, lugar donde el sujeto “Forma su mundo y se forma también a sí mismo” (Heller, p. 24).

Para el caso de las maestras, interesa analizar cómo en el ámbito cotidiano profesional se apropian de usos, saberes y concepciones (muchas de ellas impregnadas de prejuicios sobre el trabajo femenino) y aprenden a manejarse en este mundo. La idea de un sujeto femenino en relación activa con su mundo es central en este escrito, en tanto se quiere trascender la idea de mujer subordinada, pasiva o víctima de sus circunstancias históricas, para recuperar a una mujer docente que si bien está inmersa en su problemática, mitos, estereotipos y contradicciones, puede imprimir a estos —y en muchas ocasiones lo hace— un contenido transformador.

Las ideas aquí presentadas son parte de una investigación realizada en 1986-87 con maestras de primaria en el D.F.<sup>3</sup> Fue éste un estudio etnográfico, cuyo trabajo de campo consistió en observaciones a dos escuelas primarias públicas de turno vespertino y diversas entrevistas a maestras, tanto de las escuelas estudiadas como de otros planteles, considerando básicamente la disposición que mostraban para conversar del tema.

<sup>3</sup> Esta investigación fue realizada en coodirección con Citlali Aguilar, y formó parte de una serie de estudios auspiciados por el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer del COLMEX. El reporte final fue publicado en Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval, “Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”, *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer*, Vania Salles y Elsie Mc Phail (coordinadoras), El Colegio de México, México, 1991.

Se intentó cubrir, en la medida de lo posible, diversos tipos de maestras en cuanto a edad, formación, responsabilidad familiar, estado civil, años de servicio, etcétera.

Las escuelas también presentaban características distintas: una escuela antigua, de tradición en el barrio, ubicada en una colonia de clase media, donde los maestros contaban con un promedio de veinte años de servicio y que en su mayoría trabajaban doble turno. La otra, de reciente creación, localizada en una colonia popular en la periferia de la ciudad y cuyo personal se componía mayoritariamente por recién egresados de la normal, que apenas dos años atrás habían llegado a inaugurar esta escuela. Aquí, casi todos los maestros eran muy jóvenes y la mayoría estudiaba otra carrera por las mañanas.

También se incluyó para efectos de este escrito, el análisis de la prueba piloto de un cuestionario recientemente aplicado a alumnas de Norinal.<sup>4</sup>

### VALORACION SOCIAL Y AUTOVALORACION DEL TRABAJO MAGISTERIAL

Actualmente el trabajo de maestro es objeto de una desvalorización social producto de las condiciones en que la institución ha venido colocando al magisterio. Los mismos maestros hablan de esta situación quejándose de la condición de "subprofesionales" en la que

han sido colocados. Si bien la de maestro nunca fue una actividad bien remunerada, si llegó a gozar de cierto prestigio social que paulatinamente ha venido deteriorándose como producto de las condiciones de trabajo y las políticas gubernamentales de disminución del gasto público en este sector.

Sobre los maestros, la SEP maneja un doble discurso; por una parte reconoce la importancia social que su trabajo tiene y recurre a revivir la idea de apostolado, aunque ahora con un lenguaje renovado que habla de "compromiso del docente para comprender y contribuir a transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación" (PNME, p. 63); pero al mismo tiempo lo responsabiliza del deterioro de la educación y de la baja calidad de la misma. En consonancia con estos planteamientos, se planean desde la institución políticas de actualización y capacitación de docentes, el aumento de años de estudio en la carrera de maestro, se habla de la necesidad de profesionalizarlo, de cambiar los planes y programas de estudio en educación básica, etcétera. Todo esto sin modificar las condiciones en que el trabajo del maestro se realiza.

Y son precisamente estas condiciones las que contribuyen a la desvalorización de la labor docente. Señalaremos como una de las fundamentales la baja remuneración del trabajo, en razón de la cual se derivan prácticas tales como la doble o triple actividad remunerada en sus múltiples expresiones: doble plaza en el magisterio, combinación del magisterio con otros oficios (taxista, vendedor, albañil, etcétera) o

<sup>4</sup> El cuestionario fue elaborado por la autora como parte de una investigación sobre el magisterio nacional a cargo del Centro de Investigación Cultural y Científica A.C. Nexos, en 1990.

incluso el ser maestro y estudiante como una vía para obtener otra formación que permita a corto plazo abandonar la docencia.

Entre otras de las condiciones que repercuten en la desvalorización, se encuentra la falta de reconocimiento institucional hacia el trabajo de los maestros. Escalafonariamente, existe una sola categoría de maestro: maestro de grupo, lo que trae como consecuencia que no hay distinción entre los que se dedican con esmero a su trabajo y los que no lo hacen. En palabras de los maestros esto se expresa en frases tales como: "Un maestro puede ser el mejor o el peor, de todas maneras le pagan lo mismo".

Además, en el trabajo magisterial, no hay espacios donde se puedan socializar las experiencias y discutir aspectos académicos; los consejos técnicos, que por reglamento existen en todas las escuelas, en la mayoría de los casos se utilizan para transmitir disposiciones administrativas, perdiendo así su esencia de lugar de discusión pedagógica. Los cursos de actualización que se ofrecen a los maestros en servicio se convierten por regla general en una obligación administrativa más o en la posibilidad de adquirir puntaje escalafonario, en detrimento de su contenido académico.

Asimismo, la institución pretende reducir la función del maestro a la de mero aplicador de currículos, métodos o procedimientos diseñados sin su concurso, negando en los hechos su experiencia profesional y fomentando una "escisión entre concepción y aplicación" (Apple, 1989), que en la práctica

se traduce en procesos de simulación en la enseñanza.

Finalmente, hay que señalar el papel que el sindicato ha jugado en la desvalorización del trabajo docente. Un maestro de nuevo ingreso, pasa automáticamente a formar parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sin que en ello medie su voluntad. Es así que el SNTE se ha convertido en el sindicato más grande de América Latina en virtud de contar con más de un millón de agremiados. Las prácticas que la dirigencia sindical ha construido para lograr el control político de los trabajadores de la educación, con miras a negociar posiciones de poder con la institución, han repercutido de manera negativa en los espacios educativos al contribuir al vaciamiento del contenido profesional del magisterio.<sup>5</sup>

Las circunstancias antes señaladas, aunadas a otras como las condiciones materiales precarias en que operan las escuelas y las constantes presiones administrativas a que están sujetos los docentes, explican el deterioro de la imagen social del maestro y apuntan explicaciones a un fenómeno paralelo: la autodesvalorización del trabajo docente.

En efecto, es común, sobre todo en los maestros jóvenes la referencia a su deseo de abandonar la profesión docente a corto plazo, en virtud del bajo salario y las pocas posibilidades de desarrollo profesional que vislumbran en este

<sup>5</sup> Para una mayor profundización sobre este tema véase Etelvina Sandoval, *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*.

espacio.<sup>6</sup> Para muchos maestros, el magisterio es visto como "la chamba que permitirá algún día llegar a la profesión" (Monsivais, 1990). O en todo caso, es el lugar donde se permanece porque ya no es posible estar en otro lado: "Sigo de maestro porque veinte años de mi vida no los voy a tirar", dice un maestro que aún cuando reconoce su gusto por el trabajo, manifiesta también su desgaste y desánimo por la docencia en la actualidad.

Aún sin tener datos precisos, se conoce que en estos momentos, la educación básica está enfrentando el problema de una alta deserción de profesores en servicio. Si a esto se agrega la drástica disminución de matrícula en las escuelas normales,<sup>7</sup> podríamos hablar de la existencia de un fuerte déficit de maestros en un futuro no muy lejano.

Los maestros viven esto de manera contradictoria: cuando hablan de su profesión, oscilan entre su gusto por ella y las difíciles condiciones en que deben ejercerla. Ponen énfasis en el contenido social de su labor, haciendo uso de imágenes del pasado agigantadas, como el asidero para restañar las heridas de su vulnerada profesión. Hay en su discurso "aceptación y rechazo de sus condiciones de trabajo; precisión y confusión sobre las causas de la situa-

ción, tradición y cambio en el quehacer cotidiano, nostalgia por el pasado —quizá idealizado— y anticipo de una vida mejor" (Martín del Campo, p. 19).

Esta situación, no es sin embargo, exclusiva de México. Con las particularidades propias de cada país, los maestros atraviesan por una profunda crisis de identidad, que algunos autores han denominado como "malestar docente",<sup>8</sup> fruto de las tensiones a que están sometidos en su trabajo y de las condiciones en que lo ejercen.

## TRABAJO MAGISTERIAL Y CONDICION FEMENINA

Al panorama general en que se desarrolla el trabajo docente, se agrega el hecho de ser una labor desarrollada mayoritariamente por mujeres. Esto genera imágenes saturadas de prejuicios que contribuyen a la desvalorización social de esta actividad.

Algunos autores han planteado que las consecuencias más notables de la feminización del trabajo docente han sido la descualificación, la posibilidad de mantener un control más rígido sobre las educadoras, la pérdida de características de movilidad ascendente hacia posiciones de dirección y la disminución de salarios.<sup>9</sup> Además, la identificación con "cualidades femeninas", contribuye a "la perpetuación del sentido común acerca del magisterio en el cual predomina el amor, la vocación y

<sup>6</sup> La imagen del maestro se encuentra deteriorada aún entre los estudiantes de la normal, futuros docentes. Al respecto es interesante ver la investigación de Beatriz Calvo (1989).

<sup>7</sup> Noriega (1990) analiza como las limitaciones económicas y presupuestales, llevaron a la implantación de una política de reducción de matrícula en las normales en la década pasada. Así, de 157 mil 500 alumnos de normal primaria que había en 1981-82, se llegó a la drástica cifra de 16 mil 100 alumnos en 1987-88.

<sup>8</sup> Véase Esteve, (1984), (1987) y Abraham (1984).

<sup>9</sup> Para más referencias, véase Apple (1989), Luz Elena Galván (1986) y Namó de Mello (1982).

la ausencia de un reconocimiento como profesión" (Namo de Mello, p. 56).

La descualificación del trabajo docente y su representación en el plano de actividad asistencial más que profesional en razón de ser un trabajo de mujeres, son quizá los efectos más sobresalientes de la feminización de la docencia en niveles básicos. Estos conceptos, aunados a otras condiciones objetivas en que se desarrolla esta actividad, constituyen la materia prima para ubicar el trabajo del maestro en una condición subprofesional, con todas las connotaciones que esto implica: bajo salario, precarias condiciones materiales y baja estima social.

Hay que considerar también que el trabajo magisterial tiene características que facilitan su relación con atributos femeninos. Entre éstas destaca por su importancia la necesaria afectividad que implica el trabajo docente en los niveles básicos con base en la cual se facilita la enseñanza. El vínculo entre lo afectivo y lo social e intelectual del trabajo, hace que la profesión de maestro adquiera una diferencia sustancial con otras.

Sin embargo, el énfasis que históricamente se ha puesto en el contenido social y afectivo inherentes al trabajo docente, ha permitido que en torno a él se construyan representaciones sociales que han signado al maestro como "apostol", o en el caso de la mujer como la "segunda madre". Si bien la de maestro-apostol es una idea que cae paulatinamente en desuso, la de maestra-madre, permanece vigente y aún es alimentada tanto por la institución como por las mismas docentes.

Estas imágenes femeninas acerca del trabajo magisterial son construidas socialmente y asumidas por las maestras de una manera específica. Contribuyen a una valoración y autovaloración del trabajo magisterial cargada de estereotipos que se expresan en prácticas concretas en el desempeño escolar cotidiano.

Para el análisis de estas imágenes y de las formas de asumirlas por las docentes, se tomarán como referencia algunos momentos de la vida magisterial en los cuales aparecen estos estereotipos en relación al magisterio y a la condición femenina de las enseñantes: la elección de carrera, el "maternaje" en la labor docente y algunas estrategias a las que las maestras recurren en el ejercicio laboral cotidiano para resolver de manera más o menos armónica su condición de mujeres trabajadoras.

#### *La elección de carrera\**

Entre las representaciones femeninas de la docencia que tuvieron un fuerte peso en la opción por esta actividad se encuentra la de ser un trabajo que se realiza con niños, lo que representa una extensión del papel de madre asignado naturalmente a la mujer. También presentó particular importancia los pocos años de estudio que requería la normal,<sup>10</sup> condición vincula-

\* Los dos siguientes apartados, constituyen una versión modificada de "Condición Femenina y apostolado magisterial". Ponencia elaborada por C. Aguilar y E. Sandoval, 1989.

<sup>10</sup> En el tiempo en que se realizó este estudio, los maestros en servicio habían cursado sus estudios de normal al egresar de la secundaria, aún no salía la pri-

da a la idea de ser una carrera ideal para la mujer destinada a corto plazo al matrimonio.

No es fácil hacer generalizaciones acerca de los motivos por el que las maestras eligieron serlo. Sobre todo a la luz de que esta decisión se cruza con historias personales, familiares e incluso con ideas generacionales; sin embargo sí podemos hablar de algunas tendencias que están fuertemente engarzadas a concepciones sobre el papel de la mujer en la sociedad y a estereotipos femeninos que se le asignan socialmente a la profesión.

En las entrevistas realizadas a las maestras, en relación al porqué eligieron esa carrera, se desprende un cruce entre condiciones económicas y condición femenina que las ubicó como candidatas ideales a la docencia.

Frecuentemente, el ingreso de algunas mujeres a la Normal, representó la única posibilidad de continuar estudiando. Sobre todo en familias numerosas y de escasos recursos, donde era común que la inversión que implica una carrera larga (universitaria) prefiriera hacerse para los varones:

Yo no quería ser maestra, no me llamaba la atención, quería estudiar leyes. . . Pero en mi casa había recursos económicos limitados, éramos

---

mera generación de normalistas licenciados en educación primaria. Es por eso que nos referimos a la de maestro como una carrera que reditúa en el corto plazo. Actualmente en la normal se exige el bachillerato como requisito de ingreso y la duración de la carrera de maestro es de cuatro años, lo que la ubica en el nivel de educación superior. No obstante lo anterior, la composición del alumnado sigue siendo preponderantemente femenino.

ocho hermanos y yo era la mayor. Salí seleccionada en la Normal y me quedé. . . mis hermanos estudiaron otras cosas (en la universidad). (Maestra con 25 años de servicio.)

A los escasos recursos económicos para sostener una carrera larga, se agrega la idea de que la de maestra es una carrera "propia para mujeres" por los pocos años de estudio que requiere y porque el trabajo profesional se desempeña fundamentalmente con niños, lo que está en consonancia con la disposición femenina para atenderlos. Además, en función de las condiciones laborales propias de la burocracia, se considera que el trabajo docente proporciona una seguridad laboral que es importante para la mujer:

Mi mamá me dijo: es mejor ser maestra como yo, te vas a casar y te quedas sin carrera (que si me casaba joven truncaba estudios universitarios por ser muy largos). . . La profesión de maestra es más segura, tienes empleo seguro, prestaciones, es bonita carrera, ideal para una mujer.

En cuanto al factor generacional, se puede afirmar que la de maestra constituyó una opción liberadora para muchas mujeres que pudieron encontrar en el magisterio una vía de realización; esta situación se encuentra más acentuada entre las maestras con 30 o más años de servicio, quienes refieren las dificultades familiares que por su condición de mujeres se les presentaron para estudiar:

Yo no quería ser maestra, lo ele-

gí por cuestión familiar. No me dejaron ir a la universidad, me querían en casa. (Maestra G. con 34 años de servicio.)

Para esta maestra, la normal fue la única opción que aceptó para ella un padre convencido de que las mujeres “debían quedarse en casa a bordar, cocinar, etcétera... o a lo más estudiar una carrera decorativa”.

La maestra en cuestión era hija de una familia adinerada, cuyo padre no consideraba necesario que su hija estudiara porque “él podía darle todo lo que necesitaba”.

El caso contrario es el de una maestra contemporánea de la anterior, de origen humilde que pudo acceder a la normal gracias al impulso que le dió su maestra de sexto año, que vió en ella “madera de educadora” y le consiguió una beca para sostener sus estudios:

Mi papá ya me había predestinado (a no estudiar)... si hasta se disgustó porque entré a la normal. Me dijo que yo era mujer y no necesitaba estudiar, que me enseñara a cocinar, que me enseñara a coser, las tareas de la casa y que eso era bastante. (Maestra L. con 30 años de servicio.)

Sin embargo, esta situación no es exclusiva de las maestras de generaciones antiguas; muchas maestras jóvenes (con aproximadamente 10 años de servicio) remiten a situaciones similares. En todo caso, lo que podemos decir es que la imagen del magisterio como una carrera de mujeres aunada a las condiciones económicas, son factores aún vi-

gentes en la elección del magisterio para múltiples mujeres.

Algo que sí presenta diferencias generacionales, es la aspiración de continuar o no en el magisterio. Las maestras grandes no cuestionan su permanencia en la docencia, incluso sus anhelos de continuar estudiando (los hayan concretado o no) se remiten a la normal superior, como el siguiente nivel de una carrera magisterial. Por el contrario, para las maestras más jóvenes (10 años de servicio en promedio) el magisterio fue visto como el escalón para realizar otros estudios profesionales que les permitieran alejarse de la docencia.

Más allá de los factores generacionales, destacan entre los motivos de elección de carrera el gusto por los niños y el deseo de servir.

El gusto por los niños aparece como una constante, en algunos casos como la motivación principal de la elección de carrera y en otras como el factor que permitió encontrar satisfacción en un trabajo al que se llegó por azar.

A mi me gustaban los niños... mi interés eran los niños, porque a la carrera yo sentía que le faltaba algo.

En mi caso fue un accidente (ser maestra), ahora, conforme pasa el tiempo siento que aprecio más mi trabajo, siento que es de los trabajos que le dan a una mucho más estímulos en lo que respecta a los niños.

El gusto o la inclinación por los niños, la satisfacción personal ligada a la idea de servir y la identificación del

magisterio con lo noble y lo humano, constituyen algunas ideas que permiten ubicar al magisterio como una carrera "propia de mujeres".

Asimismo, aparece frecuentemente la influencia de alguna figura magisterial femenina cuyo ejemplo fue decisivo. Esto nos remite a pensar en qué medida la mayoritaria presencia femenina en el magisterio es motivo de que siga reproduciéndose esta situación:

En mi decisión (de ser maestra) influyeron algunas de mis maestras de primaria. . . La de primero se me quedó muy grabada y la de quinto siempre la traigo presente, era una gente muy sencilla y jóven. . . le gustaba mucho su trabajo. . . Creo que yo tengo algo de ella.

Si bien es innegable la presencia de mitos femeninos en la elección de la profesión magisterial, también se encuentran aspiraciones de desarrollo personal en esta decisión o incluso meras estrategias de sobrevivencia.

Retomamos al respecto un trabajo de Nancy Hoffman<sup>11</sup> sobre escritos de maestros del siglo XIX y principios del XX, donde señala que: ". . . la mayoría de mujeres no ingresaban a la enseñanza pensando principalmente en el amor a los niños ni en planes matrimoniales; lo hacían ante todo porque necesitaban trabajar" (p. 72). Además, de los informes de estas maestras se deduce que ". . . eligieron la enseñanza no porque quisieran enseñar a los niños las convenciones acerca de lo bueno o

lo malo, sino para estimular el cambio social, político o espiritual. . . por tanto lo que estos escritos nos dicen es que, desde la perspectiva de las maestras, la continuidad entre la maternidad y la enseñanza era mucho menos importante que un cheque y el desafío y la satisfacción por el trabajo" (p. 73).

En nuestra investigación hay una situación similar; para muchas mujeres, estudiar para maestra representó una opción para trascender obstáculos económicos o ideológicos y encontrar un espacio de liberación y/o de realización personal. Asimismo, el interés por incidir socialmente, por contribuir al cambio, aparece también como una fuerte motivación. Esto se pone de manifiesto en las expectativas que sobre su futuro trabajo dicen tener las estudiantes de la normal:

A través de mi papel como docente puedo construir algo alternativo y coadyuvar con mi labor a formar niños concientizados de su labor y por ende que la cuestionen y la transformen.

Estoy consciente que la de maestro es una profesión discriminada social y económicamente, sin embargo también nos abre grandes espacios para participar en el cambio y disminuir las diferencias sociales (cuestionario a alumnas de 8o. semestre de la Licenciatura de Educación Primaria, Escuela Nacional de Maestros).

Además de la posibilidad de influencia social que muchas mujeres ven en la carrera, también encontramos la aspiración de acceder a un conocimiento

<sup>11</sup> Esta autora es citada en el texto de Apple, de donde la retomamos.

especializado, y aun cuando es muy generalizada la idea de que la normal no cubre esas expectativas, las maestras buscan espacios donde ampliar sus conocimientos:

Me gustaba ser maestra de kinder, pero luego pensé que así no iba a tener más acervo cultural... Yo pensaba que el maestro (de primaria) tenía más cultura...

Esta maestra afirma que la normal la decepcionó en cuanto a los conocimientos que adquirió en ella, y que ha sido a través de la práctica, las exigencias del trabajo, la experiencia de otros maestros y los cursos que ella ha tomado por decisión personal de superarse los que han ido consolidando su formación profesional.

### *El maternaje en el ejercicio profesional*<sup>12</sup>

Es en el ejercicio docente, donde las imágenes femeninas son fuente de discursos y de prácticas concretas, que las maestras asumen de manera casi natural.

Destaca por su recurrencia la identificación de profesión docente con la maternidad que aparece como una constante en las alusiones de las maestras

<sup>12</sup> El término maternaje es referido por Abraham en relación a estudios con mujeres docentes en Israel. Le confiere al maternaje un sentido limitante, en tanto "No permite a la docente desarrollar otros estilos que estén más de acuerdo con su personalidad y con la finalidad de su rol". En este escrito se retoma el concepto en dos planos: por un lado, reconociendo el sentido que le asigna su autora, y por otro, señalando la potencialidad que contiene para la valoración del trabajo docente.

respecto de su inclinación a los niños y el papel que a ellas les corresponde jugar como educadoras:

A las mujeres por naturaleza nos llaman la atención los niños, somos más maternas, pacientes. En cambio los maestros toman la profesión (para estudiar otra cosa) y luego siguen adelante... pero mientras ya echaron a perder unos cuantos grupos (Maestra M. dos años de servicio.)

Las mujeres tenemos instinto maternal, te inclinas a los niños, a la comunicación con ellos. Hay maestras que escogieron la carrera como escalón... Una compañera me dijo que ella no quería ser madre. Ella es apta para los grados superiores, a los niños no les tiene paciencia. Muchos niños no tienen ese cariño de sus padres, quieren más a sus maestros que a sus mamás. A mis niños les inculcaba confianza... mis alumnos me decían: mi mamá no me hace caso, ojálá que usted fuera mi mamá porque ella no me entiende... los traté con cariño, brindándoles cariño... (Maestra J. con dos años de servicio.)

En los planteamientos de estas maestras, podemos encontrar la amalgama maestra-madre, común en el magisterio femenino y la manera de asumirla en su ejercicio profesional. También destaca la crítica a los maestros varones y a la compañera cuyas expectativas están más vinculadas al mundo masculino: ella no quiere ser madre, en consecuencia, no es enteramente maestra. Para entender este último razonamiento, hay que considerar que en el magisterio es sentido común la idea de que un maestro lo es verdade-

ramente cuando asume la responsabilidad de un grupo de primer año que requiere de una mayor aplicación afectiva.

Aún cuando por regla general las maestras no reconocen la existencia de diferencias en el trabajo entre ellas y sus colegas varones, sí hablan de contrastes, sobre todo en lo que se refiere a la actitudes con los alumnos. Partiendo de que la afectividad es constitutiva de la labor docente, independientemente del sexo de quien la ejerza, en las maestras esta condición se engarza a la idea largamente cultivada durante la socialización femenina, de que el trabajo de la mujer es sinónimo de cuidados, sentimientos, actitudes.

Por su parte, la institución también abona a la identificación entre profesión docente y maternidad. Durante la época de Vasconcelos, la inclusión de la mujer en la educación fue catalogada como una prolongación de la maternidad, “una maternidad espiritual” (Cano, 1989).

En la actualidad, las autoridades educativas sugieren —a través de circulares oficiales— que los primeros grados estén a cargo de maestras.

Trascendiendo el nivel discursivo, encontramos que en las maestras el maternaje se traduce en una disposición particular para la atención a su grupo en la que privilegian aspectos como la formación de hábitos o actitudes en su trabajo educativo.

Esta disposición al grupo entendida como una obligación materno-magisterial conlleva para las docentes un desgaste tanto físico como emocional, ya que a diferencia de otras profesiones,

las maestras asumen una responsabilidad similar (la maternal) en su casa y en el trabajo. Abraham (1986) ha denominado “maternaje” al conflicto que experimentan las docentes al desempeñar dos papeles consistentes en ocuparse de niños, si bien la autora señala que en las mujeres que trabajan existe una perpetua interrogación sobre la prioridad de sus papeles, en el caso de las docentes “la exigencia de un ‘multimaternaje’, genera angustia... ante la dificultad de mantener un equilibrio satisfactorio entre ambos polos (los hijos y los alumnos)” (p. 106).

Sin embargo, hay que reconocer que existen otros significados en las prácticas vinculadas al maternaje observadas en las escuelas. Por un lado, la dedicación que las maestras muestran frente a su grupo constituye una estrategia de autovaloración profesional. Dadas las formas de operar en las escuelas que se fincan en redes de relaciones diferenciales para hombres y mujeres, la dedicación a sus alumnos constituye para las maestras la opción de que su trabajo sea valorado y reconocido tanto por las autoridades escolares como por los padres de familia.

Asimismo, la presencia de la afectivización (elemento primordial en el trabajo docente), aún recreado de manera particular por las maestras, conlleva potencialmente un sentido de responsabilidad con el trabajo y de compromiso hacia la formación de los niños que puede redundar en logros positivos para la educación de estos y en valoración social del trabajo docente.

La “inclinación hacia los niños” y la disposición de “hacer algo por ellos”

también tiene repercusiones en la consolidación del gusto por el trabajo docente. Muchas de las entrevistadas manifestaron haber ingresado al magisterio contra su voluntad y haberse definido como maestras a raíz de su trato con los niños:

Pues yo creo que fue un accidente (la elección del magisterio como profesión)... pero ahora, conforme pasa el tiempo, siento que aprecio más mi trabajo, siento que es de los trabajos que le dan a uno más estímulo... porque se puede hacer algo por los niños. (Maestra L. con 30 años de servicio.)

#### *Ser maestra. Estrategias en el ejercicio docente*

“Dentro del ejercicio profesional, la coexistencia de dos planos de indentidad de las maestras (mujer y trabajadora de la educación), se presenta como un conflicto que comparten las maestras de primaria con el resto de mujeres laborantes (profesionales o no). Ser mujer y a la vez trabajadora, significa en esencia atender dos grandes campos de trabajo” (Aguilar y Sandoval, 1991, p. 139).

En el caso de las maestras, la atención a estos dos planos se realiza echando mano de algunas características propias del trabajo magisterial sobre las cuales construyen estrategias para resolver de manera armónica ambos papeles. Señalaremos algunas de ellas que apuntan en el eje de análisis que cruza este trabajo: valoración social y autovaloración del trabajo docente.

A las difíciles condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo de maestro, se incorporan las particularidades de la condición femenina: “la problemática de la mujer se agrega a la general del magisterio”, señalan las maestras.

En la actualidad, el mito de que la docencia es una profesión cómoda, con una jornada corta, que brinda a la mujer la posibilidad de atender su hogar, ha sido rebasado frente a la necesidad económica de las docentes. En nuestro estudio, se encontró que la mayoría de maestras trabajaba doble turno (incluso hubo el caso de una maestra que atendía tres turnos: matutino, vespertino y nocturno), o estaban estudiando con miras a abandonar el magisterio; intercalando entre sus actividades la atención a los hijos y/o las actividades del hogar.

Si bien esto último es —como ya se señaló— generalizado entre las mujeres trabajadoras, en las maestras se manifiesta un sentimiento de angustia por no poder atender adecuadamente sus dos espacios afectivos: sus alumnos y sus hijos. Atender a los alumnos implica tiempo para preparar las clases, revisar los trabajos, hacer material didáctico, etcétera, actividades a las que se les debe dedicar tiempo extraescolar y del que en las condiciones actuales muy pocas maestras disponen.

Para la atención a los hijos y al trabajo, se generan diversas estrategias donde las maestras integran condiciones laborales propias del magisterio con el fin de cumplir de la manera más satisfactoria posible con sus “dos obligaciones”. La más común es la de lle-

var a sus hijos a la escuela donde trabajan, e incluso inscribirlos cuando están en edad escolar, con el fin de estar al pendiente de ellos por lo menos durante uno de sus turnos. Esto, sin embargo pasa por la relación que se mantiene con el director (a) de la escuela:

Yo me trafa a mi hija de seis años a la escuela de la tarde, para no dejarla sola (la niña estudiaba en otra escuela en las mañanas). Pero el director se enojó, me dijo que no era guardería, no sé por qué, si en todas las escuelas hay maestras que llevan a sus hijos. Para no tener problemas la cambié de escuela y ahora estudia aquí (donde la maestra trabaja) en la tarde.

Asimismo, hay otras condiciones del trabajo que son directamente útiles a las maestras, entre las que se encuentra la posibilidad de buscar una ubicación cercana a su casa de los planteles donde trabaja (esto permite incluso ir a guisar en el espacio entre ambos turnos). En otros casos las maestras participan en algunos programas que la SEP ha creado (apoyos pedagógicos, actividades culturales, proyecto 9-14, etcétera) como una forma de evitar el desgaste de estar frente a grupo los dos turnos y para aprovechar los horarios más cortos que tienen estos programas; esto último les permite ganar tiempo que pueden dedicar a su hogar, y al trabajo extraescolar que exige la docencia.

A pesar de lo extendido de estas estrategias, encontramos que cada maestra busca de manera individual resolver su situación, y lo logra aunque sea

con base en conflictos internos. Una maestra, madre de dos niños pequeños y que trabaja doble turno, explicaba su situación de la siguiente manera:

Me gustaría ser cada vez mejor maestra... pero no tengo ya tiempo de preparar mis clases, llego a improvisarlas... Con mis hijos vivo una situación contradictoria: cuando estoy en el trabajo quiero verlos, pero cuando llego a la casa no tengo energía para atenderlos... Me gustaría ser una buena maestra y una buena madre.

Pese a la situación agobiante, las maestras cumplen con su trabajo, preparan material didáctico para sus alumnos, están pendientes de sus avances escolares y ven en su trabajo un espacio de realización como sujetos:

Es que uno necesita estar activa en todos los sentidos, no nada más como ama de casa.

Dentro de las posibilidades de su situación, se puede decir que las docentes buscan alternativas de superación y valoración de su trabajo. Por ejemplo, la participación de las maestras en los diferentes programas que la SEP impulsa, si bien es una estrategia para conciliar intereses de madre-trabajadora, también representa una alternativa de crecimiento académico tanto personal como colectiva. Contribuir a cambiar la situación del magisterio es la razón para que algunas maestras se adscriban a estos proyectos:

La idea de que cambien las cosas

me ha impulsado a seguir en el proyecto (de apoyos académicos)... si te quedas en el grupo no se puede hacer nada que redunde en el magisterio... Hay que llevar cosas nuevas al maestro, sacudirlo.

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La intención de este trabajo era analizar cómo la condición femenina en que se enmarca mayoritariamente el trabajo docente, juega un papel en la valoración y en la autovaloración del mismo, así como mostrar algunas prácticas constitutivas del trabajo docente que están impregnadas de una ideología de lo femenino, reconociéndolas incluso en sus aspectos contradictorios.

En ese sentido, se podría recapitular lo aquí expuesto señalando que:

1. Existe una mezcla de estereotipos femeninos que se vinculan a características propias del trabajo magisterial, formando una amalgama casi natural que no es cuestionada por los docentes. La consecuencia más notable de esto es la representación social que del trabajo del maestro de niveles básicos se ha construido, en donde se privilegian los atributos personales por sobre el contenido académico.

2. Esta situación y las condiciones objetivas en que el trabajo docente se desarrolla, ha contribuido a la desvalorización social de la profesión e incluso a la autodesvalorización de la misma.

3. La imagen de subprofesión fomentada desde la misma institución, además de tener repercusiones en el terreno social, justifica la marginación

económica en que el Estado ha colocado al magisterio.

4. Aún cuando las maestras asumen los estereotipos femeninos en discursos y prácticas, en tanto sujetos que actúan sobre su realidad, también desarrollan otras prácticas que pueden adquirir —y en muchos casos adquieren— contenidos transformadores que abonan a la valoración social y a la autovaloración de su profesión.

5. Existe la necesidad de considerar la inmensa potencialidad de cambio que se encuentra en las escuelas y en los sujetos que la conforman. En este sentido hay que reconocer el importante papel social que las mujeres juegan en la enseñanza.

6. Ante la situación inobjetable de que la docencia de niveles básicos es una profesión mayoritariamente femenina cuya tendencia es a una mayor feminización en el futuro, es necesario incorporar la condición de género en los estudios sobre maestros.

7. Finalmente, señalaría que la condición femenina del magisterio es una veta poco explorada en el campo de la investigación. Sería interesante indagar por ejemplo, hasta qué punto el maternaje obstaculiza o facilita el aprendizaje de los alumnos, cómo juega este aspecto en la relación maestra-alumno y maestra-alumna en la adquisición de conocimientos. Asimismo, se podría investigar hasta qué punto los estereotipos femeninos introyectados por las docentes influyen en la construcción de una determinada socialización de los niños. El ámbito femenino de la enseñanza, requiere aún mucha indagación.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, Ada y Amin, Shabari, "Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes", *El enseñante es también una persona*, Ada Abraham y colaboradores, Gedisa, Barcelona, 1986.
- ABRAHAM, Ada, "Tensiones propias de las profesoras", *Profesores en conflicto*, Narcea, Barcelona, 1984.
- AGUILAR Citlali y Sandoval, Etelvina, "Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical", *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer*, El Colegio de México, México, 1991.
- AGUILAR Citlali y Sandoval, Etelvina, "La condición femenina y el apostolado magisterial", *Artes*, Centro de Investigaciones Artísticas y Culturales, A.C., México, 1990.
- APPLE, Michael, *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós, Barcelona, 1989.
- CALVO, Beatriz, *Control político y educación normal*, CIESAS, México, 1989.
- CANO, Gabriela, "Vasconcelos y las maestras", *Doblejornada*, junio, 1989.
- ESTEVE, José, *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid, 1984.
- ESTEVE, José, *El malestar docente*, Laia, Barcelona, 1987.
- EZPELETA, Justa, *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*, UNESCO, Chile, 1989.
- GALVAN, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México*, CIESAS, México, 1986.
- HELLER, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977.
- MARTIN DEL CAMPO, Jesús, "El mito del apostolado magisterial", *Hojas*, mayo-junio, 1990.
- MONSIVAIS, Carlos, "Puerta abierta", *De las aulas a las calles*, Pueblo e Información obrera, México, 1990.
- NAMO DE MELLO, Guiomar, "Mujer y profesionista", *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Elsie Rockwell (comp.), SEP-El Caballito, México, 1985.
- NORIEGA, B. Margarita, "Crisis y descentralización educativa en México 1982-1988", UPN, México, 1990.
- SALINAS, Gisela, "Las maestras de primaria: una visión antropológica de su vida cotidiana y su trabajo docente", tesis de licenciatura en Antropología Social, ENAH, México, 1990.
- SANDOVAL, Etelvina, *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*, Cuadernos de Investigación Educativa, núm. 18, DIE, México, 1986.
- SANDOVAL, Etelvina, "Mujer, maestra y sindicalista", *Ser mexicana en los noventa*, Ma. Luisa Tarrés (coordinadora), El Colegio de México, en prensa.