

DEL TRABAJO DÓMESTICO AL SALÓN DE CLASES: TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LAS MUJERES PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN/ PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL/ EDITH ARACELI CAMPOS LOYA
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/ Centro
Chihuahuense de Estudios de Posgrado

RESUMEN: En el presente trabajo se revisa la trama que entreteje la formación docente y las condiciones laborales del profesorado femenino en el norte del Estado de Chihuahua, México. El estudio permite rescatar los matices en el desarrollo de la profesión docente, las condiciones que definen la formación y el ejercicio laboral en el marco de una política educativa que se mueve ante la presión de la lógica neoliberal. El propósito del estudio es analizar las experiencias formativas de las mujeres profesoras frente a la inserción laboral y la permanencia en el magisterio a través de las múltiples dimensiones concernidas en las políticas docentes. En el ejercicio se convoca al diálogo a una

pluralidad de mujeres profesoras de educación primaria en la región, con la intención de rebasar la investigación descriptiva sobre los sujetos de la educación y avanzar en la distinción de las circunstancias en que las mujeres se configuran como sujetos con una práctica específica a través de la inclusión de las categorías de clase y género. Así, se recupera la subjetividad femenina a fin de avanzar en la comprensión de las continuidades, rupturas, imposiciones y resistencias que, en torno al trabajo docente, configuran las mujeres profesoras a partir de sus narrativas biográficas y trayectos formativos.

PALABRAS CLAVE: Formación docente,
Educación primaria, Trabajo docente,
Mujeres

Introducción

En el presente trabajo se revisa la trama que entreteje la formación docente y las condiciones laborales del profesorado femenino en el norte del Estado de Chihuahua, México. El estudio permite rescatar los matices en el desarrollo de la profesión docente, las condiciones que definen la formación y el ejercicio laboral en el marco de una política educativa que se mueve ante la presión de la lógica neoliberal.

En el contexto internacional se ha destacado, de modo recurrente, la importancia de la cuestión docente como uno de los ejes clave de las políticas educativas de América Latina. Entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tanto de manera global como en el ámbito regional, ha subrayado la prioridad de la temática señalando la necesidad de atender cuestiones vinculadas con la formación y su calidad, el desarrollo de la profesión docente y las condiciones que definen la carrera.

Contenido

Una aproximación histórica hacia el trabajo femenino marca como punto de partida el trabajo doméstico y su traslado al trabajo asalariado. En México, se ubica al siglo XIX como “una etapa que marca el ingreso de las mujeres al trabajo asalariado y es cuando el magisterio es definido por el Estado como un trabajo y profesión femenina” (Galván y López, 2008, p. 13). De esta forma, entre las actividades laborales, la docencia aparece como una opción avalada socialmente, probablemente por su aparente complementariedad a la atención familiar. El siglo XX es el espacio de tiempo que enmarca a la profesión docente en condiciones de semiprofesión, “al momento de ingreso al sistema educativo, las maestras pasan de la condición marginal y semidoméstica de las “amigas” para convertirse en el imaginario decimonónico de profesora-madre, maestra-maternal” (p. 14).

Frente al siglo XXI, la discusión sobre una reforma laboral con perspectiva de género ha trastocado las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente. En términos generales, los cambios a la Ley del Trabajo, los convenios de la Organización Internacional del Trabajo, la Convención Internacional de Derechos Humanos, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer consideran explícitamente a las trabajadoras como “sujetas de derecho (...). Todo ello, desde la igualdad de oportunidades y de trabajo con el fin de establecer nuevas

relaciones de trabajo democráticas, incluyentes y equitativas” (Lagarde, Brugada y Casanova, 2005, p. 6).

Los análisis sobre el trabajo docente buscan capturar a los sujetos y sus relaciones a partir de su experiencia, sus tareas cotidianas en la intimidad del proceso de trabajo. Si se considera que el término docencia –derivado del latín-, significa enseñar, instruir, mostrar, indicar se puede afirmar que el trabajo docente se realiza con la intención de educar. Así que lo que define al trabajo docente no es una formación específica, categoría profesional o certificado otorgado a las y los sujetos, sino a su trabajo y su experiencia en el proceso educativo. Sin embargo, dadas las variadas funciones que asume la escuela pública de hoy, el profesorado se ve, a menudo, obligado a responder a las demandas para las que no están preparados. En el contexto de la pobreza o en zonas rurales, estos requisitos pueden ser agravados por la falta de estructuras sociales cuya función es velar por el bienestar de la población, tales como centros de salud, asistencia social, el ocio, la cultura y otros espacios públicos, lo que hace de la escuela la única agencia pública local.

Desde la perspectiva del presente trabajo, las mujeres profesoras como trabajadoras asalariadas, forman parte de un universo más amplio que puede referir a sus condiciones y determinaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas. Según señala Tardif (2012), en América Latina la profesión docente es una profesión que está marcada por la feminización, por lo que la condición del docente no puede entenderse al margen de las mujeres: La enseñanza es, primero, un trabajo de la mujer.

Según Morgade (2007) las “diferencias entre los modos de inserción y de ejercicio en el trabajo docente de las y los profesores evidencian que en la escuela no desarrollan su tarea de modos similares” (p. 5), mujeres y hombres establecen formas diferentes de relaciones con los otros.

El propósito general del estudio es analizar las trayectorias formativas del profesorado femenino a partir de la experiencia de un grupo de mujeres profesoras de educación primaria en el norte del Estado de Chihuahua con la intención de rebasar la investigación descriptiva sobre los sujetos de la educación y avanzar en el estudio de las circunstancias donde se configura el trabajo docente femenino.

Por lo anterior, la indagación, así como la previa y consecuente reflexión pretenden responder a la siguiente cuestión: ¿Qué estrategias de formación docente han empleado las mujeres profesoras en su inserción laboral y permanencia en el magisterio?

Referentes Metodológicos

El trabajo se realizó bajo el enfoque interpretativo, dado que la información tiene un carácter plural, originando una multitud de representaciones que requieren ser revisadas de manera permanente. Esto exige situar el trabajo docente en un contexto específico con la finalidad de comprender los procesos e interrelaciones que caracterizan los elementos del trabajo dentro y fuera del aula, lo cual permite cuestionar las situaciones de carácter laboral, formativas, y profesionales, entre otras cuestiones.

En tanto que el interés primordial del presente trabajo es recuperar la subjetividad de las mujeres profesoras de educación primaria a fin de avanzar en la comprensión de las continuidades, rupturas, imposiciones y resistencias que en torno al trabajo docente configuran a partir de sus narrativas biográficas y trayectos de superación profesional, se asume la metodología cualitativa que “implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada” (Sandín, 2003, p. 125).

La población que interesa está conformada por 27 mujeres profesoras de educación primaria que laboran en diferentes instituciones ubicadas en Ciudad Juárez, Chih., que fueron seleccionados intencionalmente, de acuerdo con ciertas características: 1. Ser mujeres profesoras de educación primaria, 2. Ser profesoras en servicio en los subsistemas estatal y federal, 3. Ser estudiantes de algún programa de maestría en educación, 4. De diversas edades, en un rango de 20 a 59 años de edad. Las mujeres profesoras convocadas fueron entrevistadas individual y colectivamente.

Resultados

En el mundo actual, la profesión docente refiere a una construcción personal y colectiva. Ser docente rebasa el sentido personal para configurarse en una red de significados compartidos que intentan consolidarse ante la falta de valoración social, el resquebrajamiento del ejercicio profesional y una crisis de identidad. El discurso se debate entre la vocación y el empleo, entre el arte de enseñar y la rendición de cuentas, entre la permanencia y la creatividad.

En el caso de las mujeres profesoras se distingue un compromiso afectivo con el trabajo docente, en donde la vocación incluye un componente no racional, típico en el campo de los servicios personales (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011). Actualmente se considera que quien presta servicios personales no sólo debe emplear conocimientos técnico-instrumentales, sino que necesita demostrar continuamente una especie de respeto por el otro, una actitud de cuidado e interés por su bienestar, cualidades tradicionalmente consideradas propias de las mujeres. El llamado tacto pedagógico se mantiene como un rasgo inherente al trabajo femenino aun presente en la subjetividad de las mujeres profesoras como una extensión del papel maternal y de cuidado en el seno de la familia.

Un argumento en relación con la elección de la profesión docente lo constituye la oportunidad de empleo seguro, con prestaciones laborales y de seguridad social, que previo a la reforma laboral se asumían inherentes al oficio docente. De esta manera, la docencia constituye un refugio que si bien no ofrece salarios elevados, al menos prometía estabilidad de los ingresos y beneficios sociales.

El magisterio femenino se configura como una sub-identidad profesional docente (Marcelo y Vaillant, 2009), en tanto se determina como singular a partir de un sistema complejo de relaciones dinámicas en un marco de acción específico que se co-de-re-construye entre generaciones a través de un doble proceso de interiorización-socialización de las condiciones en que se desarrollan las mujeres profesoras.

En el plano personal, la atención a las y los hijos se coloca en el primer costo del trabajo docente, algunas mujeres profesoras encuentran desafiante el hecho de cumplir con las obligaciones familiares. Para Holm-Detlev y Martín Artiles (2007) la “biografía laboral de las mujeres con empleo se convierte siempre en contradictoria y llena de dificultades, en una forma de doble integración social en dos ámbitos claramente diferenciados (p. 247): el trabajo y el hogar.

La etapa de la formación inicial es considerada por las mujeres profesoras como una oportunidad para desarrollar “los fundamentos teóricos y prácticos de nuestro saber profesional y donde nos hacemos de las herramientas básicas (actitudes y técnicas) que nos permitirá continuar aprendiendo y mejorando a lo largo de toda nuestra vida” (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 99).

En la experiencia femenina, el proceso de formación constituye un continuum, una acción que inicia previo a la formación inicial y se continúa a través del esfuerzo permanente por seguir aprendiendo. En opinión de las mujeres profesoras, esta construcción como docentes se realiza en la compañía de las otras, en tanto compañeras o profesoras.

Bajo la premisa de que la formación inicial tiene una función propedéutica a las condiciones reales de trabajo docente, las mujeres profesoras encuentran como relevante su propia formación en tanto les ha permitido atender las necesidades del grupo a partir de las características de las y los alumnos, elaborar material didáctico acorde a los contenidos curriculares, generar trayectos formativos autónomos que garanticen la actualización de los saberes, formar en valores, mantener el orden, promover el aprendizaje, entre otros. Sin duda, la posibilidad de la autoformación aparece como el logro más relevante de la formación inicial, dado que posibilita que cualquier profesional pueda iniciar y dirigir por sí mismo procesos de aprendizaje y formación en apego a los principios andragógicos.

Las mujeres profesoras de menor edad y antigüedad en el servicio refieren a un periodo de inserción profesional que se configura como un momento lleno de dudas y tensiones que ponen a prueba los conocimientos adquiridos y las competencias profesionales desarrolladas durante la formación inicial. Algunas, incluso, afirman haber iniciado el ejercicio profesional antes de culminar los estudios y obtener el título correspondiente -lo que sucede en el resto de la región y otros países como Brasil, Perú, Uruguay y Argentina-, con lo que se demuestra que “la presión y los intereses que genera la demanda de expansión de la escolaridad han obligado a flexibilizar los requisitos de acceso al trabajo desde el origen de los sistemas de educación básica” (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011, p. 121).

El proceso de formación tiende a definirse como una lucha entre profesores noveles y experimentados. Así, para las mujeres profesoras no solo se requiere incorporar la cultura escolar, sino también la cultura del profesorado. En palabras de Hargreaves (2005), se trata de una cultura balcanizada, en tanto “estas pautas no consisten en trabajar en aislamiento ni en hacerlo con la mayoría los compañeros del centro, sino, sobre todo, en pequeños subgrupos de la comunidad escolar” (p. 236).

En el imaginario colectivo docente permanece la idea de que la formación es un indicador de profesionalización, en este sentido la realización del posgrado como una manera de

especialización se emplea como una estrategia para enriquecer la práctica docente. Si bien, el grado de maestría o doctorado “es socialmente prestigioso y requiere estudios prologados (...) puede objetársele que no garantiza la posesión de las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión” (Tenti Fanfani & Steinberg, 2011, p. 121).

Los estudios de maestría en educación mantienen una gran aceptación entre las mujeres profesoras, quienes eligen el posgrado como un mecanismo de superación profesional, económica, laboral y personal. Además, una gran parte de las docentes que tiene plaza ha tenido buscado participar en el desarrollo profesional motivadas por los criterios del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM). Algunas mujeres reconocen en el posgrado la coyuntura para escalar en las posiciones del sistema educativo. Ser directora, supervisora escolar o jefa de sector constituye una meta para el profesorado femenino, sin embargo, los resultados de la OCDE (2010) apoyan la teoría del techo de cristal al comprobar “que en las escuelas hay menos mujeres que hombres en puestos de dirección. 44.6% de los directores de los países de TALIS son mujeres, mientras que en México esta cifra es menor, del orden del 34.7%” (p. 68).

La formación y el desarrollo profesional docente parecen ser la clave de la política hacia la calidad educativa. Considerando que los saberes tienen fecha de caducidad, se reconoce que el profesorado requiere mantenerse en la frontera de conocimiento a fin de responder con éxito a las demandas del siglo XXI.

Algunas mujeres profesoras señalan que en su proceso de formación se han apropiado de elementos con los que han construido una nueva perspectiva conceptual y metodológica a través de la cual analizan la realidad educativa. Esta mirada renovada supone tomar conciencia de los significados que se entrecruzan en la dinámica escolar, con el objetivo de mejorarla.

Con referencia a las dificultades asociadas a la participación de las mujeres profesoras en el posgrado se identificaron cuatro: la cuestión económica, el tiempo, el apoyo del colectivo escolar, así como la oferta académica en la región. Pensar en una formación docente que equilibre las desventajas asociadas a las condiciones económicas del profesorado es una exigencia mayor si se toma en cuenta que una de las características que mejor define la educación pública es la necesidad de mayores recursos que garanticen el desarrollo profesional docente.

Ante la falta de disponibilidad horaria del profesorado femenino se presenta una triple jornada. Las mujeres profesoras se debaten entre la triada familia-trabajo-escuela, por un lado son responsables de la dinámica familiar; por otro, asalariadas en el marco de la escuela; y ahora, estudiantes en la lógica del posgrado.

Con relación a las funciones en la escuela, las mujeres profesoras se ocupan de las actividades de mayor responsabilidad y menor visibilidad como la tesorería, las cuestiones cívico-culturales, la organización de los proyectos escolares, entre otros. Las maestras mantienen una mínima cota de poder bajo asumiendo el costo de mayor trabajo y mayor esfuerzo, incluso realizando actividades que han sido públicamente asignadas a los varones.

Conclusiones

En este contexto, se reconoce al magisterio femenino como una sub-identidad profesional docente que emerge en una doble lucha: primero como mujeres que buscan el equilibrio entre su vida personal y profesional, luego como profesoras que buscan, gradualmente, el reconocimiento de su presencia en la escuela, de su trabajo y su desarrollo profesional. Esta sub-identidad contiene múltiples formas de entenderse como mujer profesora, en la pluralidad existen divisiones culturales, geográficas, temporales, económicas, laborales, educativas y personales que en conjunto provocan una amplia diferenciación en las formas en que se entiende la formación y el trabajo docente.

Se observa que las mujeres profesoras ven en la superación profesional un medio de ascenso social que se justifica a través del carácter vocacional y comunitario de la docencia. En el estudio se encuentra evidencia empírica que permite afirmar que detrás de las experiencias y discursos de las mujeres profesoras existe una intensificación de su fuerza de trabajo para sobrevivir. La formación y el trabajo docente femenino se delinear como un campo en construcción, complejo y diverso, donde las mujeres profesoras cuentan con pertenencias sociales y culturales diferenciadas y, producto de las situaciones personales, familiares, educativas, laborales y profesionales que les toca enfrentar desde su condición genérica.

Aun cuando trabajar y estudiar se valoran como una ruptura en el silencio generado por todo un sistema de vida definido por los intereses de una hegemonía masculina, los hombres –bajo la figura de padres, esposos, colegas o directivos escolares- aparecen en

los discursos de las mujeres como los poseedores del poder sobre sus vidas, acciones, sueños, deseos y sentimientos, lo que conlleva a distinguir la existencia de una división sexual del trabajo docente. Ser mujer profesora refiere a una trayectoria laboral y formativa que se revela a la luz de las condiciones sociales, laborales, cronológicas, de antigüedad en el magisterio, a la postura ideológica que cada una asume frente a la realidad escolar, al grado de adaptación a la cultura escolar, a la apropiación o rechazo de la identidad docente hegemónica, al nivel de reflexión personal sobre la práctica docente y el contexto de la enseñanza.

Referencias

- Galván, L. E., & López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: UNAM.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (Quinta (reimpresión) ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.,
- Holm-Detlev, K., & Martín Artiles, A. (2007). *Manual de la sociología del trabajo y de las relaciones laborales*. Madrid: Delta publicaciones.
- Lagarde, M., Brugada, C., & Casanova, M. (2005). *Trabajo y Género*. México: Centro de Producción Editorial.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Morgade, G. (2007). *Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo"*. *Educação & Sociedade*, 400-425.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Tardif, M. (2012). *El oficio docente en la actualidad*. Recuperado el 10 de Octubre de 2012, de Seminario Internacional 2012: Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional: <http://vimeo.com/51177647>
- Tenti Fanfani, E., & Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI Editores.
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea Ediciones.