



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA *Iztapalapa*

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
POSTGRADO EN ESTUDIOS SOCIALES**



**LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS PROFESORAS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO:
Un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en
contextos socialmente estructurados**

**Tesis que presenta
José Luis Torres Franco
Para obtener el grado de Doctor en Estudios Sociales
En la Línea de Estudios Laborales**

**Asesora
Dra. Rocío Guadarrama Olivera**

**México, D. F.
Septiembre de 2005**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**

POSTGRADO EN ESTUDIOS SOCIALES



**LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS PROFESORAS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO:
Un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos
socialmente estructurados**

**Tesis que presenta
José Luis Torres Franco
Para obtener el grado de Doctor en Estudios Sociales
en la Línea de Estudios Laborales**

**Asesora
Dra. Rocío Guadarrama Olivera**

**México, D. F.
Septiembre de 2005**



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**

◇ 22 NOV 2005 ◇

**C. S. H.
DIRECCION**

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

El estudio del trabajo y las profesiones desde una perspectiva del análisis cultural y los estudios de género.

	Pág.
Introducción.....	7
I. Trabajo y profesión en la perspectiva del análisis cultural.....	11
II. El debate teórico sobre la relación mujer y trabajo.....	40
III. Los conceptos ordenadores.....	56

CAPÍTULO II

La construcción de la identidad profesional.

Una estrategia de análisis para el estudio de las interacciones de las profesoras de educación primaria en los ámbitos familiar, escolar y laboral.

	Pág.
Introducción.....	81
I. La profesión magisterial en los contextos familiar, escolar y del trabajo.....	83
II. Una propuesta teórico metodológica para analizar la relación mujer y trabajo.....	92
III. La estrategia de investigación.....	96

CAPÍTULO III

Un análisis del contexto para la construcción de la profesión magisterial.

Políticas educativas y desarrollo educativo en México.

	Pág.
Introducción	105
I. La construcción de la profesión magisterial en México: políticas educativas y sistema educativo nacional de 1920 a 2000.....	108
II. El contexto actual del magisterio en México.....	122
III. El magisterio en el Distrito Federal: una aproximación a sus perfiles sociodemográficos, laborales y profesionales.....	126
IV. La planta magisterial en el Distrito Federal y la Delegación Iztapalapa	130

CAPÍTULO IV

Identidad profesional de las maestras de educación primaria en México: entre la reproducción y la producción

Introducción.....	137
I. El diseño de los instrumentos y la prueba piloto.....	138
II) El universo de observación: las escuelas primarias públicas y la planta docente de la Delegación Iztapalapa.....	145
III. Los perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales de las profesoras de educación primaria en la Delegación Iztapalapa.....	148
IV) La construcción de la identidad profesional de las profesoras y los contextos familiar, escolar y laboral.....	171
 CONCLUSIONES. La construcción de la identidad profesional de las profesoras de primaria: un proceso de articulación de ambigüedades ambivalencias que se dan en el espacio de la doble presencia.....	 192
 BIBLIOGRAFÍA.....	 200
 ANEXOS	
ANEXO I: Los instrumentos.....	205
ANEXO II: Cuadros estadísticos	223
ANEXO III: Sistema de codificación de las entrevistas en profundidad.....	234



INTRODUCCION

En la actualidad, el mundo del trabajo ha tenido profundas transformaciones que han modificado las diferentes percepciones y concepciones del trabajo en todos sus ámbitos. Tan es así que las discusiones teóricas sobre los mercados de trabajo o sobre la relación entre trabajo productivo y trabajo doméstico, por citar dos ejemplos, han generado diversas líneas de investigación académica que buscan explicar las causas por las que se han dado estas transformaciones y las consecuencias que han tenido en la sociedad. El documento que aquí presentamos tiene por objetivo aportar elementos teóricos y metodológicos que enriquezcan estas discusiones desde la perspectiva del estudio de las identidades profesionales.

La idea inicial del trabajo fue elaborar un modelo conceptual que nos permitiera comprender cómo se construyen estas identidades y que elementos de la vida social se vuelven centrales en su constitución, pero también interesó desde un principio diseñar una estrategia metodológica que nos condujera en el proceso de aproximación a una realidad mucho más compleja que el mismo concepto de identidades profesionales, para poder obtener información más rica acerca de estos procesos y con la cual pudiéramos elaborar dicho modelo.

Así, nuestro tema central es la construcción de la identidad profesional de un sector laboral altamente feminizado como es el de las maestras de las escuelas públicas de educación primaria en la delegación Iztapalapa. De ahí que las preguntas iniciales de este proyecto se refieren al proceso mismo de la construcción de las identidades profesionales y de los contextos en los que se construyen, es decir, de las interacciones que establecen las mujeres que se dedican a esta profesión con otros sujetos y actores sociales.

¿Por qué estudiar la identidad profesional de un sector laboral integrado mayoritariamente por mujeres? Es evidente que en años recientes, en el campo de los estudios laborales ha habido un creciente interés acerca de la incorporación de las



mujeres al mercado de trabajo y la importancia que este hecho ha tenido en los cambios que ha presentado dicho mercado. Al mismo tiempo se ha enfatizado en el papel que la globalización de la economía mundial, los cambios tecnológicos en el sector productivo y las nuevas formas de organización del trabajo productivo han jugado en estas transformaciones. Sin embargo, al menos en México, ha habido poco interés por estudiar los efectos que estos fenómenos han tenido en el sentido y el significado que los hombres y las mujeres le están dando a su trabajo.

En el contexto de los estudios laborales ha sido claro que una de las preocupaciones más importantes se ha centrado en el análisis de los problemas derivados del desempleo y la contracción del mercado de trabajo formal, pero sobre todo por la exigencia cada vez mayor de parte del sector empresarial para contratar cada vez más mano de obra calificada para realizar tareas que muchas veces no requieren tales niveles de calificación. Estos cambios se han visto seguidos por una redefinición de los perfiles sociodemográficos y educativos de la fuerza de trabajo, entre las cuáles llama la atención el incremento acelerado que se ha dado en la incorporación de la mano de obra femenina al mercado de trabajo y el rápido crecimiento del sector servicios en la economía nacional, que se han reflejado en importantes transformaciones en la estructura de oportunidades educativas y laborales, de tal suerte que las aspiraciones y expectativas de jóvenes y adultos, tanto de hombres como de mujeres, con respecto al trabajo se han visto también modificadas. Por ello es importante conocer y ubicar los nuevos parámetros a partir de los cuáles podemos entender cómo los trabajadores establecen ahora el compromiso y la identificación con lo que hacen, esto es, con el trabajo que desempeñan.

¿Por qué consideramos pertinente, relevante y plausible el estudio del sector magisterial desde este enfoque? De acuerdo con los estudios de investigación que se han desarrollado en los últimos veinte años respecto a la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, se ha llegado a la conclusión de que este proceso ha tenido características muy especiales que se hacen evidentes en la estructura del mercado de trabajo. Algunas de estas características se expresan en una mayor tendencia a la

contratación de trabajo femenino, pero en sectores en los que por lo general se pagan los salarios más bajos y que ofrecen las peores condiciones de trabajo. Particularmente el sector educativo ha sido uno de los sectores laborales en el que el proceso de feminización ha tenido ya una larga historia. Desde la segunda década del siglo pasado, se había venido configurando una tendencia cada vez más creciente a la incorporación de mujeres a los estudios de normal y al ejercicio de la profesión. En este proceso, en la segunda mitad del siglo pasado, y más concretamente a partir de la década de los setenta, el deterioro de las condiciones de trabajo del sector magisterial y la disminución del poder adquisitivo de los y las maestras, se convirtieron en el eje en torno al cual dicho sector organizó sus demandas y su lucha gremial. Durante cerca de 60 años de existencia como gremio profesional, el magisterio se había consolidado como una profesión de Estado, pero quizás la más pauperizada y la más desprestigiada socialmente. En estas condiciones, la imagen de la profesión magisterial cada vez fue perdiendo credibilidad y legitimidad frente a otros grupos profesionales, con la única ventaja de que se trataba de una profesión de estado que garantizaba un trabajo estable. Quizás por esta última razón la matrícula de primer ingreso a las escuelas normales públicas y privadas siguió creciendo, sobre todo la matrícula femenina.

Particularmente en el ámbito laboral educativo, si bien se ha buscado una modernización más o menos constante con respecto a los cambios económicos y sociales, en general ésta ha sido más bien lenta y ha ido a la zaga en lo que se refiere a la actualización de los perfiles socioprofesionales de los y las profesoras. Parece más bien que han sido los cambios económicos y culturales a nivel mundial los que de alguna manera han venido a modificar las condiciones profesionales y laborales del sector, pues a partir de los acuerdos internacionales derivados de la integración de la economía mexicana al mercado internacional, el Gobierno mexicano, a través de las autoridades educativas, han reconocido finalmente la necesidad de cambiar tanto las condiciones laborales del sector como la formación y la concepción de lo que debe ser la profesión magisterial en un mundo globalizado.

En este sentido, son dos las razones que orientaron nuestro interés para estudiar el problema de la identidad profesional de las profesoras de educación primaria. En primer lugar no abunda la literatura que reconozca el carácter laboral y profesional de la actividad magisterial en México. Y en segundo lugar, tampoco existen muchos estudios recientes que aborden la problemática de la percepción que tienen de ellas mismas como actrices laborales, es decir, falta literatura que abunde de manera sistematizada sobre el cómo se perciben así mismas las trabajadoras de la educación en el ámbito laboral y profesional, pero sobre todo de cómo construyen su identidad profesional, esto es, como significan su propio trabajo.

Es cierto que se ha escrito mucho sobre la vida gremial del magisterio, la historia de su organización y de sus luchas por mejores condiciones de trabajo. También existen varios estudios sobre los problemas a los que se enfrentan durante su formación profesional o las políticas que el Estado ha implementado para mejorar la situación de este sector, así como evaluaciones sobre los impactos que estas políticas han tenido en el sector. Sin embargo, tenemos poco conocimiento sobre el compromiso profesional que estas mujeres expresan en su labor cotidiana como profesoras, y esto nos obliga a reflexionar sobre el sentido que le dan a su profesión, a su quehacer cotidiano y conocer cómo construyen su identidad profesional, cómo se ven a sí mismas en su papel de trabajadoras de la educación.

De ahí el interés por estudiar a este grupo profesional desde una perspectiva de la relación que se da entre el hecho de ser mujeres y ser trabajadoras, es decir, se trata de comprender cómo estas mujeres se insertan en la doble dinámica del trabajo asalariado y del trabajo del hogar, a partir de la indagación sobre las implicaciones que representa el hecho de ser hijas, madres, esposas y maestras. Por ello, el eje analítico de este estudio se centra en la relación que se establece entre las identidades de género y profesional laboral de las maestras de educación primaria.

El estudio se ha organizado en cuatro capítulos en los que se trata de sistematizar una estrategia de abordaje para el estudio de las identidades profesionales con un enfoque de género, desde una perspectiva teórica centrada en los estudios de las culturas laborales. En el primer capítulo se exponen algunas de las discusiones que hemos considerado más relevantes sobre la problemática de la relación mujer y trabajo, pero también se incorpora otra línea teórica que indaga sobre las identidades sociales y en particular las identidades profesionales.

En el segundo capítulo se presenta más concretamente la propuesta de abordaje para el estudio de las identidades, particularmente para el estudio de la identidad profesional de las maestras de educación primaria. En el primer apartado de este capítulo se plantean las preguntas de investigación que orientan el estudio y en el segundo se establece una propuesta metodológica basada en la idea del uso de metodologías mixtas que se articulan en un continuo metodológico en el que es válido echar mano tanto de técnicas cualitativas como de técnicas cuantitativas.

El tercer capítulo sirve para exponer un estudio de contexto que nos da un panorama general de los procesos macrosociales que se manifiestan tanto en el plano de la política económica como en el de la política educativa, y que están relacionados con la construcción de la imagen social del magisterio. Se analiza el período que va de 1920 al año 2000, en el que se revisan cuestiones como el papel que juega la Escuela Normal en el proceso de profesionalización del magisterio y el control del Estado sobre la definición de un modelo particular de concebir la práctica profesional del magisterio. El capítulo termina con el análisis de algunas de las características sociodemográficas y socioprofesionales de la planta magisterial en el Distrito Federal en la década de los noventa.

Sobre este contexto, en el cuarto capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron a partir de nuestra propuesta teórico metodológica para analizar la relación mujer y trabajo, siguiendo la línea de estudios sobre los procesos de construcción de las



identidades genérico profesionales de las maestras de educación primaria en la Delegación Iztapalapa en la Ciudad de México. Finalmente, en el último apartado presentamos algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

EL ESTUDIO DEL TRABAJO Y LAS PROFESIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS CULTURAL Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO.

“Me pareció que Guillermo no tenía el menor interés en la verdad, que no es otra cosa que la adecuación entre la cosa y el intelecto. Él, en cambio, se divertía imaginando la mayor cantidad posible de posibles.” (Umberto Eco, 1993:290)

Introducción

Haciendo un balance de la situación laboral de las mujeres en América Latina, podemos decir que su presencia en el mercado de trabajo se ha incrementado de manera continua pero de manera inferior que en otros países europeos, Estados Unidos de Norteamérica y algunos asiáticos. Así mismo, es notorio que las mujeres casadas han incrementado su presencia en diversas ramas del sector terciario, pero las solteras y sin hijos se distinguen todavía por sus mayores niveles de actividad económica. Sin embargo, la segregación ocupacional por sexo tiene implicaciones desfavorables sobre los niveles de ingreso y las posibilidades de movilidad social de la mujeres, y lo mismo sucede con la discriminación salarial (De Oliveira y Ariza, 2000).

Varios estudios demuestran que la creciente presencia femenina en los mercados de trabajo ha tratado de ser explicada analizando tanto los cambios socioeconómicos y demográficos de carácter macrosocial, como las transformaciones de la vida familiar e individual. De esta manera, la comparación entre diferentes modelos de desarrollo en la

región ha permitido detectar cambios importantes en la incorporación de las mujeres a los mercados laborales y en los procesos de división sexual del trabajo. Los estudios disponibles muestran que a pesar de sus diversas modalidades y ritmos, en América Latina el proceso de industrialización basado en la sustitución de importaciones condujo de forma general a una separación mucho más evidente entre las esferas de la producción y la reproducción en los años de consolidación de la producción fabril. Esta diferenciación entre el trabajo de la casa y el trabajo fuera de casa ha hecho más difícil para las mujeres conciliar el trabajo asalariado con el doméstico, pero también ha contribuido a una redefinición de los roles masculinos y femeninos (De Oliveira y Ariza, 2000).

Sin duda el tradicional confinamiento de las mujeres a la esfera de la reproducción se había venido sustentado, y al mismo tiempo había venido fomentado, una imagen ya de por sí predominante del hombre como agente exclusivamente proveedor de la familia. Sin embargo, y a pesar de que también se han registrado cambios importantes en la visión masculina del papel de las mujeres en la sociedad como por ejemplo la idea de ocuparse del cuidado de los hijos o de apoyar más a sus compañeras en los quehaceres de la casa (Charry Sánchez y Torres Franco, 2005)¹, todavía es posible afirmar que a nivel ideológico una de las preocupaciones más importante entre los hombres es la de su futuro como jefes de hogar, pese a la creciente incorporación de la mano de obra femenina a las actividades productivas en los sectores industrial y de servicios en las últimas dos décadas, de frente a la crisis económica y a los procesos de reestructuración del sistema productivo.

En este sentido, es importante destacar la distinción entre el trabajo extradoméstico, actividad orientada hacia el mercado que puede tener lugar en el

¹ Al respecto, en un encuesta reciente sobre sexualidad y salud reproductiva que se hizo con varones jóvenes en zonas populares y marginadas del Distrito Federal, se observó que uno de los atributos con el que definen la masculinidad es precisamente la imagen de ser proveedores del hogar. Sin embargo, también señalan elementos que pueden interpretarse como indicadores de cambio en su imagen de la masculinidad como la idea de ser coparticipes del cuidado de los hijos y de involucrarse activamente en la realización del trabajo doméstico.

domicilio o fuera de el, y otras actividades también indispensables para la reproducción de los individuos, como el trabajo doméstico, la producción para el autoconsumo y la creación y sostenimiento de redes de relaciones sociales que incluyen acciones colectivas para obtener bienes y servicios destinados al bienestar familiar, que siguen siendo consideradas como actividades propias de las mujeres.

Existen estudios que han documentado que la tendencia al cambio en las estructuras de los mercados de trabajo ha seguido el camino de la masculinización a la feminización, y que este ha estado acompañado, por regla general, del deterioro de la calidad de las ocupaciones. En estos estudios, conceptos como segregación ocupacional, discriminación salarial, precarización y feminización / masculinización de las ocupaciones, han servido para someter a un análisis exhaustivo la estructura diferencial de oportunidades que el mercado de trabajo abre a los hombres y mujeres que se incorporan a él².(De Oliveira y Ariza, 2000)

El carácter segregado de una estructura laboral da cuenta de la medida en que las ocupaciones que la integran se escinden en “masculinas” y “femeninas”, en que hombres y mujeres se encuentran concentrados, separados, en actividades dominadas por miembros de su propio sexo. Pero como lo han demostrado los estudios, en términos del carácter segregado de la estructura laboral, el problema reside en que la separación entre ocupaciones femeninas y masculinas no es neutra, sino que tiene efectos desiguales en cuanto a la calidad del empleo, los ingresos y las posibilidades de movilidad social que ofrecen; consecuencias que colocan sistemáticamente a las mujeres en una situación de desventaja respecto a los hombres.

Estudios como el de Lerda y Todaro demuestran que en términos salariales, hay una marcada discriminación en contra de las mujeres, pues aun cuando cuenten con el

² Es importante destacar que en México, desde la década de los setenta hubo trabajos pioneros de varias investigadoras que empezaron a hacer énfasis en la condición desigual e inequitativa de las mujeres con respecto a los espacios laborales y la carga de trabajo que ya en esa época empezó a denominarse como la “doble jornada”. El trabajo activo de los grupos feministas jugó un papel muy importante en estos desarrollos teóricos.

mismo nivel de escolaridad y cuenten con las mismas calificaciones requeridas, los salarios de ellas tienden a ser más bajos que los de los hombres (Lerda y Todaro, 1997) .

De esto se desprenden varios aspectos importantes para los objetivos de este estudio. Por una parte, el ámbito doméstico cobra relevancia al presentarse no sólo como un espacio exclusivo de las tareas de reproducción, sino también como un espacio de producción económica. Esto tiene que ver con lo que podríamos denominar la existencia de una estructura de la división sexual del trabajo desigual que implica una mayor carga de trabajo para las mujeres en comparación con la de los hombres, por lo menos en el tiempo que los miembros de la familia dedican a la realización de sus ocupaciones. Otro elemento que tiene que ver con esta estructura desigual es el que se refiere a las condiciones de realización del trabajo doméstico. Si bien podemos considerar que el espacio doméstico esta atravesado por la clase social, es obvio que en la mayoría de los hogares mexicanos las condiciones en las que se realiza el trabajo doméstico no son las mejores; el equipamiento y la tecnología requerida para realizarlo depende fundamentalmente de los ingresos familiares del hogar, en consecuencia bajos ingresos estarán asociados a un equipamiento doméstico precario, lo que redundará en la necesidad de destinar un mayor tiempo para su realización.

Así, la necesidad de las mujeres de incorporarse al mercado de trabajo y su continuidad como responsables del funcionamiento del hogar, se convierten en una dimensión importante para la comprensión de los procesos de construcción de identidades tanto profesional como de género entre ellas. En este sentido, es importante plantear la necesidad de que los cambios que se han estado gestando recientemente en torno a la condición laboral de las mujeres tienen que ser abordados desde una perspectiva que articule las dimensiones estructural y subjetiva, es decir lo institucional y lo personal, que intervienen en este proceso de cambio. Por ello proponemos en primer término revisar las aportaciones que han hecho algunos autores desde la perspectiva del análisis cultural.

I. Trabajo y profesión en la perspectiva del análisis cultural.

A partir de los años 80 ha habido un cambio en los estudios sobre el trabajo. Los problemas laborales empezaron a ser abordados desde una perspectiva cultural que, sin abandonar del todo la discusión sobre los aspectos productivos y tecnológicos del trabajo y su repercusión sobre la acción de los actores laborales, se caracterizan por orientarse hacia una perspectiva que concibe al mundo de la producción y la reproducción como un todo entrelazado, en el que lo cultural es una parte importante (Guadarrama, 1998). En este sentido el estudio del trabajo docente nos remite al análisis del concepto de cultura.

1.a) Los conceptos de cultura y cultura laboral.

Existe una diversidad de concepciones sobre el concepto de cultura que tienen sus raíces en el uso del término mismo. Sin embargo, las últimas discusiones han puesto el énfasis en establecer los parámetros a partir de los cuáles no sólo se le debe dar un contenido empírico más específico, sino sobre todo de la pertinencia de las herramientas metodológicas que sugiere esta redefinición teórica de la cultura. Uno de los problemas fundamentales que se presenta en esta línea del análisis de la cultura es el que plantea Smelser sobre la coherencia o incoherencia entre los elementos que constituyen una cultura. Para este autor, el concepto de cultura se remite esencialmente a las ciencias sociales y de la conducta, ya que por décadas ha sido considerada como la base de la antropología social (también llamada antropología cultural) y uno de los muchos objetos principales para el estudio y herramienta de las explicaciones en sociología y ciencia política, como lo indican los términos de subcultura, contracultura, cultura organizacional, cultura cívica y cultura política. A partir de una revisión detallada del concepto de cultura utilizado por varios autores y corrientes teóricas en antropología, sociología y psicología, principalmente, Smelser sostiene que existen diferentes problemas metodológicos en la descripción y empleo del concepto, sobre todo en aquellas posturas que enfatizan en la medición del grado de coherencia que presentan los elementos de una cultura (Smelser, 1992).

Por su parte J.B. Thompson sugiere que el problema del análisis cultural radica en los usos que se le ha dado al concepto. Este autor distingue dos concepciones principales, la primera, hablando en un orden cronológico, tiene que ver con una posición descriptiva de los primeros estudios etnográficos de finales de siglo XVIII y principios de XIX, que descansan sobre un idea proveniente del evolucionismo darwinista y que supone una metodología heredada de las ciencias naturales consistente en el trabajo de clasificación y comparación de los elementos culturales que caracterizan a las diferentes sociedades o grupos. Este trabajo taxonómico está implícitamente vinculado con la noción positivista de progreso. De hecho la principal limitación de esta concepción en opinión de Thompson radica precisamente en suponer que hay una línea de desarrollo social que va del salvajismo y llega a la civilización, tomando como referencia los elementos culturales característicos de la Europa Moderna, con los cuáles se comparan los elementos culturales de otras sociedades no europeas.

La segunda concepción orienta el concepto de cultura hacia una dimensión más específica que tiene que ver con la interpretación de los significados que se da a los elementos culturales de un grupo. En opinión de Thompson, el trabajo de Geertz sería el más representativo de esta corriente (Thompson, 1990). El aporte principal de esta corriente es el cambio del énfasis puesto en la determinación de leyes o principios del desarrollo cultural, hacia la interpretación de textos. En todo caso ya no interesa la observación de regularidades empíricas sino la *elucidación* del texto, es decir, del producto cultural. En este sentido, el estudio de la cultura requiere menos de una actitud que busca clasificar y cuantificar, y más de una sensibilidad para interpretar buscando discernir patrones de significación, “y volver inteligible una manera de vivir que es realmente significativa para aquellos que la viven” (Thompson, 1990). En esta concepción es fundamental el elemento relacional ya que los significados presuponen la presencia de un productor de elementos culturales que son interpretados por un “traductor”, que trata de darles sentido – fijar su significado – a estos productos y que es el investigador.

Sin embargo, para Thompson esta concepción tiene una fuerte limitante que se refiere a la poca importancia que le da en su aproximación a los problemas del poder y del conflicto social. No toma en cuenta que si bien los fenómenos culturales son construcciones de significados, también están entrelazados con relaciones de poder y conflicto. Los fenómenos culturales también pueden ser vistos como expresión de relaciones de poder, que sirven en determinadas circunstancias para sostener o romper esas relaciones. El distanciamiento de las condiciones sociales, históricas y psicológicas sugerido por la necesidad de hacer una interpretación del texto basado en su estructura interna, implica ignorar que el texto está entrelazado en un contexto social en el cuál, y en virtud del cuál, es producido y recibido.

Frente a esta situación, Thompson propone una concepción estructural que más que una propuesta contraria sería una modificación a la aproximación sugerida por Geertz. Para Thompson, el análisis cultural es el estudio de formas simbólicas – esto es, acciones significativas, objetos y expresiones de diferente tipo – en relación a contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados al interior de los cuales, y por medio de los cuales, estas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas (Thompson, 1990).

Un aporte importante de la propuesta de Thompson acerca del análisis cultural es la idea de *contextos socialmente estructurados* que posibilita la demarcación de las dimensiones de tiempo y espacio que en propuestas anteriores por lo general habían sido relegadas a un segundo término.

Estos contextos son estructurados de diversas formas, pues como señala el mismo autor, pueden estar caracterizados por relaciones de poder asimétricas, por diferencias en el acceso a recursos y oportunidades, y por mecanismos más o menos institucionalizados para la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas. Así, el análisis cultural incluye la demarcación de contextos y procesos socialmente estructurados a la vez que la interpretación de las formas simbólicas (Thompson, 1990).

De esta manera, el reconocimiento de estos contextos socialmente estructurados nos permite reconocer también la existencia de “culturas específicas” que se generan en estos espacios de interacción social al establecer creencias, comportamientos, significados y en general expresiones que se traducen en normatividades implícitas o explícitas y que dan sentido a una forma de ser de los sujetos.

Siguiendo esta línea de Thompson, es fácil reconocer en el ámbito laboral un “contexto socialmente estructurado” en el que se gestan elementos simbólicos a partir de la interacción de los sujetos individuales y colectivos. Resumiendo algunas consideraciones del trabajo de Guadarrama, es claro que ha habido un cambio reciente en la orientación de los estudios sobre los problemas laborales, que empiezan a ser abordados desde una perspectiva cultural, y que ponen el énfasis en aspectos más bien referidos a la subjetividad de los actores laborales, lo que ha permitido incorporar dimensiones de análisis que anteriormente no eran consideradas como relevantes. Entre las distintas corrientes que se han aglutinado en torno a esta perspectiva, destacan aquellos estudios relacionados con la reproducción social de los individuos. El punto común de estos estudios se circunscribe a la relación entre los factores estructurales y subjetivos que orientan a los individuos hacia dentro y fuera del trabajo.

En el plano metodológico esta visión microsocial de la cultura laboral se caracteriza por un afán reconstructivo de lo social macro desde lo micro, es decir, por la construcción de múltiples mediaciones entre las experiencias individuales, las normas institucionales, y las creencias más generales sobre el trabajo predominantes en cada época. A partir de estas consideraciones se ha abierto una gama de enfoques que, si bien, todavía no constituyen una corriente o escuela bien definida, si presentan, como señala Guadarrama en otro de sus trabajos, una preocupación compartida sobre los significados del trabajo en la vida social (Guadarrama, 1998)

En el terreno específico de la cultura laboral, aun persiste un debate sobre el mismo concepto de cultura, lo que hace que lejos de constituirse como un campo homogéneo, se presenten diversas concepciones. Por una parte, en la concepción gramsciana la cultura aparece como un campo en el que “se articulan con gran plasticidad algunas “estructuras parciales” con distinto grado de sistematicidad (...)”, por ello Geertz, quien comparte esta concepción gramsciana, considera que “la cultura no es una entidad o algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, sino como un contexto en el que pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible (De la Garza, De la O y Melgoza, 1997).

Por su parte, como señalan De la Garza, Melgoza y De la O, si bien a partir de la propuesta de Giddens podemos incluir en el análisis de la cultura y las prácticas sociales elementos tales como las representaciones, símbolos y distintas visiones que sólo se logran a través de la comprensión y la práctica que de ellos tienen los individuos y cómo se transforman en formas institucionalizadas de la vida social, es necesario tener en cuenta que pese a la existencia de estas prácticas institucionalizadas no podemos pensar en que haya una sola visión del mundo aceptada y compartida por los individuos y, por lo tanto, una sola cultura, pues la acción cotidiana de estos sujetos les da nuevo sentido.

Al respecto, dice Reygadas refiriéndose a los trabajos de Sariego, al vincular el concepto de cultura obrera con el de cultura de trabajo se pone de manifiesto que cada proceso de trabajo o en cada sistema de organización del trabajo se genera una cultura del trabajo particular. Sin embargo, en opinión de Reygadas, la relación entre cultura y trabajo debe verse tanto desde el punto de vista de cómo se generan en el trabajo significados que contribuyen a la estructuración de la cultura de una sociedad, como desde la incidencia de la dimensión simbólica sobre los procesos de trabajo. Al producir significados en torno a su actividad laboral, los trabajadores no sólo están utilizando algún tipo de cultura del trabajo, sino un capital simbólico más amplio que han venido construyendo en diferentes momentos de sus trayectorias laborales, en las comunidades

en las que han vivido, en sus grupos domésticos, en las tradiciones populares y en el conjunto del universo simbólico de la sociedad (Reygadas, 1997).

En otra línea, aunque no muy lejana a los planteamientos señalados anteriormente, Ludger Pries, define la cultura como un conjunto de prácticas de acción y configuraciones de comportamientos que han sido plasmados y transferidos simbólicamente de una generación a otra. En su opinión, la cultura posee cierta estabilidad que va más allá de los ciclos de vida individuales, es algo que se produce cotidianamente y que se reactualiza en la interpretación y percepción de la realidad y en la acción y el comportamiento correspondientes. Para él, el análisis de los conceptos de trabajo y empleo no sólo implica el traspaso intergeneracional de experiencias, prácticas, conceptos y enfoques sino también el “apilamiento de experiencias”, es decir, la sedimentación y superposición de experiencias intrageneracionales en el transcurso de las vidas individuales (Pries, 1997).

Esta revisión ha llevado a definir una primera concepción sobre la cultura laboral, en donde es vista como un proceso en el que el sujeto es productor-producto de un proceso de significación y resignificación constante que se genera a partir de la práctica social vista como un todo (la praxis social) (Guadarrama, 1998), es decir, la especificidad de la cultura laboral se da a partir de que el trabajo se constituye como un contexto socialmente estructurado pero que se encuentra entrelazado con otros contextos en los que también se producen elementos culturales de los cuales son portadores los sujetos sociales. La presencia y participación de los sujetos en diversos contextos sociales le provee de un conjunto de creencias, comportamientos y elementos simbólicos, que constituyen un “arsenal” de herramientas culturales que le permiten participar en la producción de nuevos procesos de significación y resignificación y que lo presenta como productor-producto del mismo proceso. Estos procesos son históricos, esto es se dan en un tiempo y en un espacio específicos que marcan las condiciones sociales en las cuáles los sujetos interactúan y establecen acuerdos sobre los significados de su interacción. A

esto llamamos proceso de socialización, que es una pieza clave para comprender la formación de las identidades sociales.

1.b) Socialización e identidades sociales: la confrontación sociocultural.

Uno de los problemas básicos que se plantea el estudio de las identidades sociales es el de la diferencia entre identidad individual e identidad colectiva. El concepto de identidad arriba a las ciencias sociales vía los trabajos de Erikson quien se planteó el tema como un problema del mundo moderno (Eirikson, 1963). Particularmente en la psicología se adoptó el término de identidad para utilizarlo como un recurso conceptual que denotara lo propio, lo que define al ser. Sin embargo, como señala Parsons, al tomar como unidad de análisis al individuo, el estudio de la identidad quedo asociada a los procesos psicológicos que el individuo experimenta para lograr su ubicación en la realidad social y su diferenciación con relación a los demás (Parsons, 1998).

Aún así, es importante reconocer que en el campo de la sociología destacan dos autores que tratan de explicar como el individuo se convierte en actor social. En esta línea, encontramos en primer lugar a Durkheim, quien en sus estudios sobre el sistema educativo francés define a la escuela como el principal agente socializador, entendiendo por ello la capacidad que tiene esta institución para transmitir conocimientos y normas de conducta desde una generación adulta a otra de jóvenes (Durkheim, 1974). De la misma manera, Parsons ubica a la escuela como uno de los principales agentes de socialización, la cual es definida también como un proceso de transmisión, pero cuya función va más allá de inculcar normas, para él la escuela es el elemento clave que permite seleccionar y asignar a los sujetos roles diferenciales de acuerdo a los logros que obtengan dentro del sistema escolar (Parsons, 1998). Este proceso de socialización es, entonces, el que posibilita la conversión del individuo en sujeto social en la medida en que lo integra a la sociedad. En otros términos, la socialización es un elemento que induce un proceso de individuación pero al mismo tiempo de integración en un colectivo, y es en este proceso paradójico en el que se constituyen las identidades sociales.

Desde entonces y hasta hace poco tiempo, el concepto de socialización había estado ligado fundamentalmente a los procesos de reproducción social, entendida esta como un proceso que permite el mantenimiento del orden social vigente. Sin embargo, en fechas más recientes aparecen trabajos en los que la socialización aparece incorporada al discurso de las teorías del conflicto. En general, en los trabajos producidos por estas teorías, se revisan los planteamientos durkheimianos y parsonianos, y a partir de dicha revisión postulan que la socialización que se realiza en los espacios escolares debe ser entendida como el resultado de una lucha ideológica, ya que los procesos educativos en realidad se dan como una confrontación sociocultural cotidiana entre profesores y alumnos, que les permite construir así una visión del mundo cada día (Giroux, 1985).

Esta idea es retomada por la nueva sociología de la educación en el concepto de resistencia. En esta corriente, se habla ya de una cultura escolar hegemónica que trata de ser impuesta a los alumnos bajo la forma de proceso de transmisión de conocimientos. Sin embargo, no es un proceso homogéneo, ni mucho menos basado en el consenso, por el contrario, es un proceso circunscrito a un sistema de poder que se traduce en un conjunto de disposiciones escolares a las que los alumnos se enfrentan desde los elementos culturales adquiridos en su clase de origen (Giroux, 1985). En estas últimas propuestas, se nota ya un cambio en la conceptualización del proceso de socialización desde una perspectiva de corte estructuralista, al estilo de Durkheim y Parsons, hacia una perspectiva en donde la socialización se percibe como un proceso de interacción.

Pero el concepto de socialización también ha estado ligado desde hace tiempo al concepto de identidad. Desde los trabajos de Tajfel hasta los trabajos más recientes de Dubar, el concepto de socialización se ha ido reelaborando tanto en términos de los procesos cognitivos individuales como de los procesos sociales de identificación (Tajfel, 1981, Dubar, 1991). Así Dubar, recuperando el interés de Piaget sobre el desarrollo mental de los niños, y algunas otras teorías de corte psicogenético, analiza los procesos de construcción de la identidad en general a partir del concepto de socialización. Estas teorías le permiten esclarecer algunos mecanismos esenciales que explican hasta cierto

punto como se da la transformación de un ser infantil “egocéntrico y totalmente dependiente” en ser un adulto que se caracteriza por ser un miembro cooperativo y relativamente autónomo de la sociedad. Sin embargo considera que esta aproximación a la socialización es restringida porque se centra únicamente en el individuo infante e ignora o minimiza las grandes variaciones que se pueden observar en los productos de la socialización según las épocas. De hecho señala que han sido los análisis antropológico y etnográfico los que han puesto de manifiesto la diversidad de procesos de socialización. En general, según estos estudios, que se inscriben dentro de lo que podemos llamar perspectiva culturalista, la socialización quedaría definida entonces como un proceso que dirige la formación y el equilibrio de la personalidad. Sin embargo, el problema para este autor no es determinar o analizar la formación de la personalidad, sino explicar como a través de la socialización se generan grupos sociales con intereses más o menos comunes que dirigen el curso de su acción social.

Para Dubar es claro que no se puede conceptualizar la identidad a partir de la distinción entre lo individual y lo colectivo. Así, desde la perspectiva en la que la socialización es definida como un sistema de interacciones, el autor va desarrollando una propuesta sociológica de cómo analizar el problema de las identidades profesionales.

Esta propuesta parte de la crítica que hace a estas corrientes, pero sobre todo de la consideración general de que en ellas persiste el presupuesto de que la socialización es un mecanismo de integración del sujeto a la sociedad al generar en él una identidad individual. Frente a esta postura, él propone una aproximación “comprensiva” de la socialización. En resumen, su postura es que la socialización es un vehículo que hace posible la construcción social de la realidad, y a partir de esta consideración hace una propuesta para abordar desde la sociología el concepto de identidad (Dubar, 1991).

1.c) Las identidades sociales: un proceso de construcción.

En general los desarrollos teóricos más importantes sobre el estudio de la identidad siempre han tenido un orientación hacia los modelos psicológicos pero siempre

en vinculados a lo social. Es así que podemos encontrar desde la década de los 30 del siglo XX discusiones sobre el problema de la constitución social del sujeto, que fueron introducidas en sociología por autores como George Simmel y Herbert Mead, aun cuando estas discusiones pudieron interpretarse más bien como una temática adyacente a las grandes teorizaciones sobre el sistema social (Frisby, 1985).

Entre estas distintas perspectivas, una de las más importantes, y que de hecho constituye el fundamento teórico de desarrollos posteriores sobre la identidad, es la del psicólogo social Herbert Mead quien la define como la capacidad de los individuos de asumir una posición de externalidad con respecto a sí mismos. Si la psicología social tradicional partía de la psicología del individuo para explicar la experiencia social, para Mead era necesario invertir esta postura y partir de la consideración de la compleja actividad social como un todo social determinado, para explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social, es decir, lo social era visto entonces como el factor explicativo de lo individual (Ritzeer, 1998).

Uno de los conceptos más importantes de su obra es el del *Self*, que es definido como la capacidad del individuo para considerarse a sí mismo como un objeto. El *self* tiene la capacidad de ser tanto objeto como sujeto y supone el proceso social de la comunicación humana, pues sólo así puede surgir. Un aspecto importante de esta teoría es que, si bien el *self* es un proceso mental que aparentemente se da a nivel individual, este debe ser ubicado en la experiencia social y los procesos sociales, pues de otra manera no puede desarrollarse.

Para Mead la socialización escolar es básica para lograr desarrollar el *self*, pues según su teoría es en la escuela en donde se internalizan las actitudes comunes de la comunidad. De hecho podemos decir que su idea central se refiere al hecho de que en su interacción con los demás, el individuo asume el papel de los otros (la colectividad) y así desarrolla la capacidad de ser un sujeto y un objeto para sí mismo a través del uso del lenguaje y mediante símbolos significativos. El individuo interacciona con los otros a

través de una comunicación basada en símbolos significativos. De esta manera, la identidad queda entendida como la capacidad de observación y reflexión del sujeto sobre sí mismo, producto de la internalización de actitudes a través de la interacción, por lo que es intersubjetiva y relacional (Ritzeer, 1998).

Ya en el debate más actual sobre el problema de las identidades destacan Ulrich Beck, Anthony Giddens y Alain Touraine por sus producciones teóricas sobre las identidades sociales a partir de la sociología. Así, encontramos en Ulrich Beck la idea de la sociedad contemporánea como una sociedad del riesgo, que es el resultado de la fractura de los contornos de la sociedad industrial clásica. Para este autor, la modernización tuvo lugar sobre el mundo tradicional del siglo XIX. Con la sociedad industrial se norma y estandariza la convivencia de acuerdo con el modelo de la familia pequeña que reposa en asignaciones estamentales relativas a situaciones genéricas de hombres y mujeres que en la actualidad se están resquebrajando en la continuidad de la modernización que se orienta hacia otras formas de inclusión y exclusión social distintas a la separación en amplios grupos llamados clases. Ello moviliza la relación entre producción y reproducción con todo lo que significa la tradición industrial de la familia: matrimonio, maternidad, paternidad, sexualidad, y el trabajo. Y es sobre este último, sobre el que se crea un movimiento en el que “los seres humanos son liberados de las formas sociales de la sociedad industrial...” (Beck, 1998).

Esta liberación, en su concepción, conduce a formas de existencia individualizadas, que hacen que los sujetos se vuelvan el centro de sus propios proyectos de vida, con lo que se eliminan las bases de un pensamiento que emplea categorías tradicionales de colectividad o grupos sociales amplios. De manera tal que esta individualización tiende a estandarizar las situaciones de vida individualizada y a institucionalizarla.

En una línea más o menos parecida, Giddens aborda el problema de las identidades sociales a partir de su concepción de la modernidad. Para él, es imposible disociar la constitución de las sociedades modernas de los riesgos que estas plantean tanto a los

individuos como a las colectividades sociales. En este sentido, lo importante es comprender los mecanismos por medio de los cuales se construye la autoidentidad y que están contenidos en las instituciones mismas de la modernidad. Esto es, hay que analizar las influencias sociales de carácter local en los contextos específicos en las que los individuos forjan sus identidades, y que se manifiestan como globales en sus consecuencias (Giddens, 1995).

Por su parte, Alain Touraine centra el planteamiento básico de su análisis en la idea de que es el sujeto social histórico el único capaz de transformar la sociedad. Para él, el único lugar en el que se puede dar la combinación de la instrumentalidad y la identidad es en el proyecto de vida personal, pues fuera de este, la existencia se reduce a un conjunto discontinuo de respuestas a los cambiantes estímulos del entorno social. La relación entre el sujeto y una cultura determinada hace que las situaciones vividas por el primero se constituyan en una historia de vida individual y no en un conjunto incoherente de acontecimientos. Así, para Touraine, en un mundo que cambia y se transforma permanentemente, sólo el esfuerzo del individuo para transformar esas experiencias vividas en una construcción de sí mismo hace posible su constitución como sujeto social, esto es, la combinación de una identidad personal y una cultura particular que racionaliza al mundo (Touraine, 1997).

Sin embargo, también encontramos otra perspectiva sociológica desde la que se ha analizado el problema de las identidades sociales, que tienen como punto de partida los aportes del psicoanálisis freudiano, sobre todo desde la lectura que de él hace Lacan, quien insiste en la discordancia primordial del organismo y su realidad, es decir el carácter dual de la identidad: identidad para sí e identidad para los otros. A este respecto, Dubar sostiene que esta división interna que se atribuye a la identidad debe ser ante todo esclarecida por la dualidad de su definición misma, ya que en su opinión son inseparables y están ligadas de manera problemática, es decir, jamás el sujeto puede estar seguro de que su identidad para sí mismo coincida con la identidad para los otros. La identidad

jamás está dada, ella es constantemente construida y reconstruida en un marco de incertidumbre más o menos amplio y más o menos durable (Dubar, 1991).

Es por ello que Dubar afirma que la identidad no es otra cosa que el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diferentes procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. Así, la división del ser como expresión subjetiva de la dualidad de lo social aparece claramente a través de los mecanismos de identificación. Cada individuo es identificado por los otros, pero él puede rechazar esta identificación y definirse de otra manera. En los dos casos, la identificación utiliza las categorías socialmente disponibles y más o menos legítimas en los dos niveles (identificación de sí mismo e identificación de los otros). Como se ha señalado en párrafos anteriores, para Dubar no hay necesariamente una correspondencia entre la “identidad predicativa del ser” que experimenta la identidad singular de una persona determinada, con su historia vivida individualmente, y las identidades atribuidas por los otros catalogadas como identidades ordenadoras que definen al sujeto como ser único (estado civil, códigos de identificación, números de orden) o de identidades genéricas que permiten clasificarlos como miembro de un grupo, de una categoría o de una clase. La identidad es entendida entonces como el producto de una doble transacción: del sujeto consigo mismo (identidad real subjetiva) y del sujeto con los otros (identidad virtual objetiva). Sin embargo, no son procesos independientes, la transacción subjetiva depende de las relaciones con los otros, lo que constituye a su vez la transacción objetiva.

La relación entre las identidades heredadas, aceptadas o rechazadas por el individuo, y las identidades pretendidas, en continuidad o en ruptura con las identidades precedentes depende de los modelos de reconocimiento por las instituciones legítimas y sus agentes directamente en relación con los sujetos a quienes concierne. La construcción de las identidades se juega por lo tanto en la articulación de los sistemas de acción entre las identidades virtuales (objetivas) y las trayectorias de vida en un sentido desde el que se forjan las identidades reales a las que se adhieren los individuos,

entendiendo por trayectoria de vida la manera como los individuos reconstruyen subjetivamente los sucesos que juzgan significativos de su biografía.

Un aspecto interesante es que, para Dubar, las identidades reales – las identidades para sí – pueden ser analizadas más bien en términos de continuidad entre identidad heredada e identidad vivida. Ellas pueden traducirse también en acuerdos o desacuerdos entre identidad virtual, propuesta o impuesta por los otros, y la identidad real interiorizada o proyectada por el individuo. Esta aproximación supone una relativa autonomía y una articulación necesaria entre las dos transacciones, pues las configuraciones identitarias constituyen formas relativamente estables, pero siempre cambiantes, como resultado de estas dos transacciones articuladas.

Esta problemática supone concebir y analizar la transacción objetiva como una confrontación entre las demandas y ofertas de identidades posibles y no simplemente como resultado de las atribuciones de identidades preconstruidas, lo que a su vez supone que el proceso de categorización por el que se construyen las identidades ofrecidas a los individuos se está redefiniendo constantemente.

Esta transacción objetiva debe concebirse como una negociación entre los demandantes de identidad en una situación de apertura hacia su campo de lo posible y la oferta de identidades virtuales en una situación constante de incertidumbre. Esta negociación identitaria constituye un proceso comunicativo complejo, irreductible a una etiquetación autoritaria de identidades predefinidas sobre la base de trayectorias individuales, que implica hacer de la cualidad de las relaciones con los otros un criterio y una apuesta importante a las dinámicas de las identidades. También supone una redefinición de criterios, pero también de las condiciones en las que se ofrecen estas identidades y de las competencias asociadas a ellas.

En este sentido podemos entender que si bien el proceso biográfico y el proceso relacional son heterogéneos, utilizan la tipificación como un mecanismo común en su

acción. La tipificación implica la existencia de un número reducido de tipos identitarios o modelos socialmente reconocidos y legitimados para realizar combinaciones coherentes de identificaciones fragmentarias. Estas categorías particulares que sirven para identificar a los otros y para identificarse a sí mismo son variables a la vez según los espacios sociales donde se dan las interacciones y según las temporalidades biográficas e históricas en las cuales se desarrollan las trayectorias. Así, las categorías pertinentes formuladas como dicotomías o cualidades categóricas en los distintos campos nunca son las mismas.

Por ello Dubar considera que no es posible jerarquizar a priori los diferentes campos de categorización, ni establecer las correspondencias necesarias entre las posiciones internas en los diferentes campos, sólo el análisis empírico puede tratar de verificar las correlaciones significativas entre ellas. Igualmente nada permite afirmar a priori que estos campos que sirven para identificarse a sí mismo a lo largo del ciclo de vida sean siempre las mismas o que sean fácilmente comparables entre ellas. Sólo en este sentido es posible defender la idea que estas categorías dependen de las etapas de vida de los sujetos y que existe un relativo “apilamiento” (sobreposicionamiento) entre las distintas esferas de la identificación de un mismo individuo en un momento determinado. De hecho la teoría de los roles es compatible con esta hipótesis de la sobreposición de las identidades subjetivas (para sí) según los escenarios sociales donde el individuo se inviste sucesivamente.

Por su parte, en el proceso de identificación del otro se presentan categorías más sintéticas – las categorías sociales – que sirven para resumir las posiciones homólogas dentro del sistema, a través de las que pasa la casi totalidad de los individuos de una misma generación, ya que “la formación de la identidad constituye esencialmente un problema de generación” (Dubar, 1991).

Estas categorizaciones legítimas influyen necesariamente en el proceso de construcción de las identidades para sí. Sin embargo no las determinan mecánicamente ni

las fijan de una vez y para siempre, pues los individuos de cada generación deben reconstruir sus identidades sociales “reales” a partir:

1. De las identidades sociales heredadas de la generación precedente (identidades adscritas).
2. De las identidades virtuales adquiridas en el curso de la socialización inicial en la escuela (identidades adquiridas durante la socialización primaria).
3. Y de las posibles identidades profesionales accesibles en el curso de la socialización secundaria.

1.d) De las identidades individuales a las identidades colectivas.

En términos generales, podemos entender la identidad no como un punto de llegada en la vida de los individuos, sino como un proceso de estructuración de lo dado y lo que está dándose, es decir, la identidad es entendida entonces también como un proceso en el que los sujetos definen su presente y su futuro en función de su experiencia pero bajo la estructuración y orientación de espacios institucionalizados o, para decirlo en los términos de Thompson, de espacios y procesos socialmente estructurados. En este sentido, la identidad es una guía para la acción en la que el sujeto tiene cierto grado de libertad en la toma de decisiones (Pries, 1997).

El paso de la acción individual a la acción colectiva se da a través de un proceso de formación de grupos identitarios, en el que la construcción de una identidad se desarrolla mediante un proceso simbólico que permite a los actores asignar sentidos a las acciones individuales y colectivas. En el momento en que los individuos establecen relaciones “simbólicas” que expresan las diferencias de situación y de posición dentro de la estructura social, tienden a transmutarlas en distinciones significantes, es decir, en elementos de identidad, que conllevan a la diferenciación de obligaciones, responsabilidades y derechos, y por lo tanto la separación de espacios de acción social físicos y simbólicos.

Esta construcción de lugares resulta de particular importancia para la constitución de las identidades de género, fundamentalmente porque mediante la definición de lugares distintivos ocupados por hombres y mujeres se han hecho de la masculinidad el centro del poder, de la razón, de la cultura y de la fuerza, y de la feminidad el centro de la sumisión y de la debilidad. Sin embargo, también es cierto, como lo ha señalado Thompson, que estos espacios se modifican, porque en la acción social misma que se lleva a cabo en estos lugares se han construido nuevas definiciones de dichos lugares que inevitablemente dan paso a una reconfiguración de las identidades de género.

1.e) La identidad profesional.

Después de la revisión que se hizo sobre el concepto de identidad, retomamos algunos planteamientos de Dubar que a nuestro juicio parecieron ser los más pertinentes para la orientación que se pretende dar a este estudio. Su postura sobre la posibilidad de articular diferentes dimensiones de análisis en el estudio de los procesos identitarios a partir del concepto de socialización me parece relevante en tanto que se aleja de una conceptualización reproduccionista del mismo. Así, la socialización queda definida como un mecanismo esencial en el proceso de construcción de la realidad al establecer un puente entre la formación de la personalidad del sujeto y los contextos socialmente estructurados en los que se gestan las identidades. En cada contexto en el que el sujeto interactúa con los otros, el aprendizaje de códigos y significados es fundamental para que tome una postura, quizás de manera no racional, tal vez dictada por la costumbre establecida en la repetición del acto, o tal vez derivada del cálculo racional sobre las ventajas o desventajas que la situación específica ofrece, pero siempre con la intencionalidad de reconocer a los otros como iguales o distintos a él.

En este sentido es importante reconocer que para Dubar los campos escolar y profesional han adquirido un rango de legitimidad muy importante en los modos de construcción de las categorías sociales porque las esferas del empleo y del trabajo, así como la de la formación escolarizada, constituyen dominios pertinentes para los individuos en el proceso de construcción de identificaciones sociales. Sobre todo tomando

en cuenta que el empleo es un elemento cada vez más importante en los procesos identitarios, y que la formación escolar cada vez está más ligada a él.

Esto no significa necesariamente reducir las identidades sociales al estatus que otorga el empleo y el nivel educativo. Es evidente que antes de identificarse personalmente con un grupo profesional o con un diploma, el individuo, desde la infancia, hereda una identidad de sexo, así como una identidad étnica y una identidad de clase social que son las de sus padres. Sin embargo, es en y por la categorización de los otros – principalmente en el ámbito escolar a través de la interacción con maestros y compañeros de escuela – que los niños y las niñas construyen su primera identidad social. Es claro que este será un proceso más o menos prolongado, dependiendo fundamentalmente de la clase de origen en la que se definen otros elementos identitarios, ya que la situación socioeconómica familiar, y sobre todo las experiencias laborales y educativas de sus miembros, aportará elementos que les permiten a los infantes establecer criterios para definir sus expectativas y aspiraciones tanto escolares como laborales (Bracho, 1991).

En opinión de Dubar, de esta dualidad entre la identidad asignada por los otros y la identidad construida para nosotros, pero también de nuestra identidad social heredada y de nuestra identidad escolar vivida, nace un campo de lo posible en el que se despliegan desde la infancia hasta la adolescencia, si no es que a lo largo de toda la vida, todas nuestras estrategias identitarias. Es decir, familia y escuela, como contextos socialmente estructurados, constituyen las bases de lo podríamos llamar la identidad profesional.

Así, uno de los eventos más importantes en el proceso de construcción de la identidad social está la salida del sistema escolar y la consecuente confrontación con el mercado de trabajo, pues este momento constituye un momento esencial en la construcción de una identidad autónoma. Si bien durante la formación, el ingreso a una especialidad disciplinaria o técnica constituye un acto significativo de la identidad virtual, es en la confrontación con el mercado de trabajo en donde se sitúa sin duda la apuesta

identitaria más importante de los individuos, pues es de esta primera confrontación que dependerán las modalidades de construcción de una identidad profesional de base, que constituye no solo una identidad en el trabajo sino también y sobre todo una proyección de ser en el futuro, la anticipación de una trayectoria de empleo y la ejecución de una lógica de aprendizaje, o mejor dicho, de formación de una identidad profesional.

La identificación con una carrera y el compromiso con un cierto tipo de actividades, en un contexto de experiencias relacionadas con la estratificación social, la discriminación étnica y sexual, así como frente a una estructura desigual de acceso a los diferentes espacios formadores o educativos es a lo que Dubar llama la construcción de una identidad profesional.

La identidad profesional no descansa únicamente en la elección de un oficio o en la obtención de un diploma, sino en la construcción personal de una estrategia identitaria, en la que se pone en juego la imagen del ser, la apreciación de sus capacidades y la realización de sus deseos. Sin embargo, esta primera identidad profesional construida para sí, e igualmente reconocida por un empleador, cada vez tiene menos posibilidades de ser definitiva, pues está regularmente confrontada con las transformaciones tecnológicas, organizacionales y de gestión del empleo de las empresas y de las administraciones. Es decir, se trata de una identidad constreñida fuertemente por la incertidumbre que representan para los actores estas transformaciones.

En la construcción de una identidad profesional, los individuos deben participar en las actividades colectivas dentro de las organizaciones, es decir, intervenir en el juego de los actores laborales, pues la identidad en el trabajo se funda sobre representaciones colectivas distintas, construidas por los actores del sistema social del contexto laboral.

A partir de estas consideraciones podemos entender más claramente la postura teórica que adopta Hualde al definir el concepto de identidades profesionales en su estudio con ingenieros e ingenieras que laboran en la industria maquiladora. Para él, la

identidad profesional debe ser reconstruida “a partir de un análisis de trayectorias laborales en la que se conjugan tanto las prácticas laborales como las representaciones de los individuos, tanto la definición profesional de sí mismos como la definición que les asignan los otros: colegas, jefes y subordinados”, ya que el análisis de la trayectoria “objetiva” y de las representaciones posibilitan la construcción de lo que Dubar denomina “formas identitarias”. (...) el concepto se construye para dar cuenta del tipo de lógicas de acción, de justificaciones, de las prácticas de trabajo, de empleo o de formación; de racionalidades prácticas o, dicho de otra manera, de las buenas razones expresadas por los individuos, en entrevistas no dirigidas, para justificar sus acciones en el campo profesional en un sentido amplio, incluyendo la búsqueda de empleo, la movilidad y la formación (Hualde, 1998). En este sentido, es comprensible el hecho de que las formas identitarias se basan sobre una doble transacción: la que realiza el individuo entre su trayectoria pasada y sus expectativas de futuro, que es una transacción para sí mismo, y la que se da entre los individuos y el exterior, es decir, la que nos remite a la forma en que los individuos resuelven (o no) su identidad para sí con la identidad para el otro, entendiendo al “otro” como instituciones y los actores que entran en su campo de acción. (Hualde, 1998)

Entre los autores que analiza Dubar, llaman la atención particularmente las consideraciones de Sainsaulieu (Dubar, 1991), quien considera que la identidad más que ser un mero proceso biográfico de construcción para sí, es un proceso racional de *demarcación por sí*. Para este autor la noción de actor remite directamente a una demarcación esencial en las relaciones duraderas que cuestionan el reconocimiento recíproco de los “compañeros” y no simplemente como un rol pasajero sobre un escenario provisional. Se trata por lo tanto de una transacción que puede constatarse objetivamente en el análisis de las situaciones de trabajo y del sistema social constituido por la empresa. De lo que resulta de esta transacción dependen las identidades de aquellos que se contratan o que son contratados.

A partir de estas consideraciones es posible pensar que la demarcación específica en un espacio de reconocimiento identitario depende básicamente de la naturaleza de las relaciones de poder y del lugar que ocupa el individuo y su grupo de pertenencia en este espacio. Es decir, la transacción con los otros en este juego de identificaciones en un espacio específico se hace dentro de un sistema de jerarquizaciones (el poder) que determinan el acceso y la capacidad de negociación de los actores a partir de categorías sociales específicas (jefe-subordinado, directivo-operario, etcétera).

En este sentido creo que podemos entender la afirmación de Dubar cuando señala que no se puede suponer que la empresa o el trabajo (en el sentido estricto del puesto de trabajo) sean los espacios privilegiados de reconocimiento entre los otros - nosotros de la identidad social, pues esto más bien depende de la legitimidad de las categorías utilizadas para identificar a los individuos.

Así, el espacio de reconocimiento de las identidades es inseparable de los espacios de legitimación de los saberes y competencias asociados a las identidades, esto es, la transacción objetiva entre los individuos y las instituciones es aquella que se organiza alrededor del reconocimiento o desconocimiento de las competencias, de los saberes y de las imágenes que por si mismas constituyen los núcleos duros de las identidades profesionales.

Resumiendo, un poco podemos decir que la identidad social no es “transmitida” de una generación a otra, sino que es construida por cada generación fundamentalmente sobre la base de las categorías de clasificación y de las posiciones heredadas de la generación precedente, pero también mediante las estrategias identitarias desplegadas por los individuos en el tránsito por las instituciones que ellos contribuyen a transformar realmente. En la actualidad, esta construcción identitaria pone una importancia particular en los campos del trabajo, del empleo y de la formación la que adquiere una fuerte legitimidad para el reconocimiento de la identidad social y la atribución del estatus social.

Para Dubar es importante aclarar el significado de ciertos conceptos como son el de profesión y el de oficio. Según él, la oposición entre la transmisión hereditaria del estatus y del oficio (adscripción) y la libre elección de las formaciones y las profesiones (logro) es una de las justificaciones más clásicas de la diferencia entre oficio y profesión y uno de los argumentos más frecuentes de la superioridad de las profesiones en las sociología anglosajona. Sin embargo esta oposición no impide que algunos sociólogos transfieran ciertos elementos de las representaciones de los oficios de ayer sobre las profesiones de hoy. Sobre esta base revisa algunas teorías sociológicas de las profesiones.

La teoría funcionalista identifica a las profesiones como roles institucionalizados. La institucionalización de los roles en profesiones resulta por lo tanto de entrada, según Parsons, de un equilibrio entre la necesidad del profesional por probar en el cliente y la necesidad para el profesional de tener clientes, característica de las profesiones liberales. Esta institucionalización descubre una dinámica de legitimación que se apoya sobre la definición de un corpus de saberes, independientemente de los individuos que ocupan el rol, y susceptible de ser enseñado, probado, controlado con la participación de los profesionales mismos y el reconocimiento del Estado regulador. Si bien este modelo parsoniano no es compartido por muchos de los sociólogos que se han dedicado a analizar las profesiones, presenta algunas consideraciones importantes para nuestro estudio: el magisterio como espacio laboral se caracteriza fundamentalmente por estar totalmente controlado por el Estado. Es éste el que regula, a través de un grupo de expertos – que pertenecen a otros grupos profesionales – la selección, evaluación y certificación de los saberes en un doble sentido: tanto en la formación profesional de los y las profesoras de educación básica, así como de los contenidos de lo que podríamos llamar la materia de trabajo de este grupo profesional, es decir, lo que enseñan, cómo lo enseñan y cómo lo validan.

Según Dubar, M. Maurice ha comparado en ocho autores anglosajones las características que ellos atribuyen a las profesiones. De los diez criterios más

frecuentemente citados entre ellos sólo coinciden en uno: la especialización del saber, seguido de la formación intelectual y el ideal de servicio. Además, constata que las investigaciones empíricas realizadas bajo el análisis parsoniano estudian los cuerpos profesionales en sí mismos y no a partir de su posición en la estructura social.

Por su parte, Chapoulie, autor también analizado por Dubar, estima que existe un gran acuerdo sobre el tipo ideal profesional cuya descripción descansa sobre la competencia técnica y científicamente fundada, y sobre la aceptación y la puesta en práctica de un código ético que regula el ejercicio de la actividad profesional. Además, añade las propiedades derivadas que son más generalmente retenidas para completar el tipo ideal que serían:

1. Una formación profesional larga, obtenida en establecimientos especializados.
2. Un control técnico y ético de las actividades ejercidas por el conjunto de colegas considerados como competentes.
3. Un control reconocido legalmente y organizado de acuerdo con las autoridades legales.
4. Una comunidad real de los miembros que comparten identidades e intereses específicos.
5. Una pertenencia por las rentas, el prestigio y poder en las fracciones superiores a los sectores medios.

Entre estas dos definiciones el término de profesión cambia totalmente de extensión presentando por lo menos las siguientes diferencias:

1. Mientras con la primera conceptualización (saber formalizado e ideal de servicio) se puede incluir un gran número de grupos profesionales empeñados en hacerse reconocer como tales; con la segunda, se debe reservar el uso a algunas categorías intelectuales que hayan realizado estudios superiores y que estén organizadas de manera que mantengan y consoliden su monopolio sobre un público.

2. En la primera el acento está puesto sobre el reconocimiento de una competencia (saber legítimo), y en la segunda, la profesión es un grupo social específico, organizado y reconocido, que ocupa una posición elevada que se fundamenta sobre una formación prolongada.
3. La primera incluye todas las especialidades altamente calificadas y asalariadas a las que se reconoce un saber legítimo, la segunda limita el número y excluye a los miembros de todas las “semiprofesiones”, “cuasiprofesiones” o “pseudoprofesiones” o que al menos están en curso de profesionalización.

Según Dubar, estas variaciones en el campo de extensión del término lo vuelve poco operativo para analizar grupos profesionales concretos. Así, la aproximación funcionalista se distingue de otros puntos de vista por una doble afirmación: Por una parte las profesiones forman comunidades unidas alrededor de los mismos valores y de la misma ética de servicio, pero por otra parte su estatus profesional las autoriza de un saber científico y no sólo práctico. Así, comunidad ética y saber científico constituyen los dos rasgos específicos de una profesión descritos desde una perspectiva funcionalista, son inseparables de la distinción cultural y de la demarcación social.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, Dubar revisa algunos de los trabajos de Everett Hughes quien insiste sobre el hecho de que término profesional no deber ser colocado como una categoría de la vida cotidiana, ya que no es descriptivo sino que implica un juicio de valor y de prestigio.

Para Hughes el punto de partida de todo análisis sociológico del trabajo humano es la división del trabajo. No se puede separar una actividad del conjunto de aquellas en las que se inserta y de los procedimientos de distribución social de actividades. A partir de una serie de cuestionamientos, el autor considera que el profesional es a la vez aquel que puede delegar los trabajos sucios a terceros y preservar aquello que está ligado a una satisfacción simbólica y a una definición prestigiosa (curar las enfermedades).

Para analizar el fenómeno profesional, Hughes introduce dos nociones esenciales que el llama el diploma (la licencia) y el mandato. La licencia es la autorización legal para ejercer ciertas actividades que otros no pueden ejercer, el mandato es la obligación legal que asegura una función específica. Según esto, licencia y mandato constituyen las bases de la división moral del trabajo que define como el proceso por el que diferentes funciones valorizadas por una colectividad son distribuidas entre sus miembros ya sea como los grupos, categorías o individuos. Objeto de conflictos esenciales, esta división del trabajo implica una jerarquización de funciones y una ruptura entre funciones esenciales (sagradas) y funciones secundarias (profanas). Así, existen dos operaciones que preceden la selección de profesionales: 1) separarlos de otros (licencia) y 2) confiarles una misión (mandato).

Para pasar de un sentido restringido de la profesión a un sentido amplio, introduce el segundo atributo de la profesión: la existencia de una institución destinada a proteger el diploma y a mantener el mandato de sus miembros. Las organizaciones profesionales deben tener alejados a los profesionales del público profano siempre presto a sospechar de charlatanería o abuso de poder. La organización debe por tanto proteger el secreto y reactivar regularmente la licencia y el mandato pues ella constituye la intermediación legítima entre el estado y lo profesionales, al mismo tiempo que aparecen como pantallas entre los profesionales y el público. Además, la organización debe vigilar también el aprendizaje y la reproducción del ritual entre los profesionales.

El último criterio ocupa un lugar muy importante en el análisis del autor y que concierne a las profesiones en el sentido amplio, esto es, su definición como carrera y como medio de socialización.

Si el grupo profesional está bien, aquello que reivindica al mandato de seleccionar, formar, iniciar y disciplinar a sus propios miembros y de definir la naturaleza de los servicios que debe cumplir y los términos en los que debe hacerlo y si este mandato toca ciertas funciones sagradas implicando al secreto, se acompaña necesariamente del

desarrollo de una filosofía, de una visión del mundo, incluyendo las ideas, valores y significaciones implicadas por su trabajo. A esto le podríamos llamar la construcción de una identidad ocupacional, basada en la identificación con una carrera y en el compromiso con un tipo de actividades, en un contexto de experiencias con respecto a la estratificación social, la discriminación étnica y sexual, así como la estructura desigual de acceso a las diferentes carreras profesionales. En este sentido, no se trataría únicamente de elegir el oficio o de obtener un diploma, sino de construir personalmente una estrategia identitaria, poniendo en juego la imagen del ser, la apreciación de sus capacidades y la realización de sus deseos (Dubar, 1996).

En este sentido es importante recordar, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la idea de Pries de que para hacer el análisis de los conceptos de trabajo y empleo es necesario considerar no sólo el “traspaso intergeneracional” de experiencias, prácticas, conceptos y enfoques sino también el “apilamiento de experiencias”, es decir, la biografía de los sujetos que implican la apreciación de sus capacidades y la realización de sus deseos.

Si tomamos en cuenta que la profesión, en su acepción más amplia puede ser considerada como un trabajo, podemos considerar que, en términos del trabajo de Pries, las trayectorias profesionales y los conceptos de profesión, trabajo y empleo se estructuran en general desde cuatro instituciones sociales: el mercado, la empresa/organización, la profesión y el clan, entendido este último como una red social de compromisos mutuos y a largo plazo, fundados en la confianza, normalmente centrada en la familia grande, ampliada por mecanismos como el compadrazgo y comunicada directamente en el mundo de la vida. Estas instituciones entonces son definidas como instancias estructuradoras y orientadoras (contextos socialmente estructurados para nosotros) que limitan y definen hasta cierto punto la acción de los sujetos (Pries, 1997).

1.f) Cultura, género e identidad.

Comprender la identidad profesional de un grupo social tan importante como el de las profesoras de educación básica, implica reconocer los contextos socialmente estructurados a los que se refiere Thompson y en los que se dan los procesos identitarios. Es en este sentido que interesa analizar el problema del género y la diferenciación sexual. La profesión magisterial, como se ha venido señalando reiteradamente, en la actualidad es una profesión “femenina”, no sólo por la significativa presencia de mujeres que se ocupan en este sector laboral, sino por los supuestos socialmente reconocidos sobre los que se define la profesión misma: la enseñanza como prolongación de la crianza de los niños y niñas. De esta manera, género y profesión se presentan como elementos centrales de un espacio de tensión social en el que se define la identidad profesional de las profesoras de educación básica.

El proceso de feminización de la profesión docente ha sido frecuentemente asociado al reciente incremento en la participación de la mujer en este sector laboral. El cambio en la composición sexual del trabajo docente, que comienza a darse a mediados del siglo XIX y principios del XX en la mayoría de los países occidentales, es sin duda un fenómeno importante y el debate sobre las explicaciones que se le han dado constituye uno de los puntos neurálgico en el campo de la educación y de las relaciones de género.

A sido preocupación de varios investigadores e investigadoras arrojar luz sobre las complejas articulaciones entre las dinámicas del mercado de trabajo y la división sexual del trabajo, así como el proceso de masificación de la enseñanza escolar en el contexto de la consolidación de los estados nacionales y la creación de los sistemas educativos de enseñanza pública en América Latina.

Sin embargo, como señala Pinto de Carvalho, tomar la feminización reciente como un cambio en la composición sexual del cuerpo docente significa dejar de lado todo un proceso de profundas transformaciones en los significados sociales atribuidos a la docencia básica (Pinto de Carvalho, 1998a). En este sentido, es importante señalar que, a

diferencia del proceso de feminización que se ha dado en sectores laborales como la industria y los servicios del sector privado, el sector magisterial como espacio laboral es uno de los que presentó desde hace ya bastante tiempo una rápida y fuerte presencia femenina, y en gran medida esto se debió a la instauración, a principios del Siglo XX, de un discurso hegemónico que asocia la enseñanza básica con características consideradas como femeninas tales como el amor a los niños, la abnegación y la delicadeza y que relaciona cada vez de manera más enfática la docencia y la maternidad.

En el caso de Brasil, señala Marília Pinto, los cambios de concepción sobre las funciones sociales de la escuela orientados hacia la formación de una elite profesional a partir del control del cuerpo (mentes y corazones disciplinados en cuerpos saludables para forjar una nacionalidad brasileña) requirió de un docente que colocara en segundo plano la instrucción para el saber, y que exigía principios morales más elevados, mayor disciplina, contención, control y pudor. De esta manera, las metáforas asociadas a lo femenino cobró un sentido peculiar en ese contexto: el reclamo de la femineidad a partir del énfasis que se pone en el carácter doméstico de la escuela. Así se gestó una imagen social del trabajo docente con niños marcado intensamente por esos valores que permanecen de antaño, asociada a una cierta femineidad, sobre una imagen de la mujer poco afecta a la erudición y al desarrollo intelectual, que se relaciona mal con el conocimiento y la racionalidad, siendo ante todo emotiva, maternal, infantil y capaz de empatía con los niños. Elementos asociados de manera bipolar a la masculinidad o a la femineidad – racionalidad y emotividad, científicismo e intuición, instrucción y formación integral, disciplina y motivación – fueron invocadas a veces de manera simultánea, a veces alternadamente, en el debate de la enseñanza primaria (Pinto de Carvalho, 1998b)

Sin embargo, en el ámbito laboral escolar predomina una visión maternal y femenina de la docencia básica dando relieve a los aspectos formadores, relacionales, psicológicos, intuitivos y emocionales de la profesión, frente aquellos aspectos socialmente identificados como masculinos tales como la racionalidad, la impersonalidad, el profesionalismo, la técnica y el conocimiento científico, que en conjunto son elementos

constitutivos del trabajo docente. Desde nuestro punto de vista, es esta visión de lo “femenino-subjetivo” frente a lo masculino-racional” de los procesos educativos en donde se gesta un espacio de tensión entre profesión y género para las profesoras de educación básica el punto central de la discusión sobre su identidad profesional. De ahí la necesidad de analizar algunos conceptos básicos planteados en los estudios de género.

El origen de la problemática de género se encuentra en la raíces mismas del movimiento feminista (Madoo y Niebrugge-Brantley, 1998) que desde su inicio ha tenido como objetivo demostrar la diferenciación sexual como un principio estructural en la reproducción de la desigualdad sexual. Argumentaciones desvinculadas en un principio de las temáticas académicas y más centradas en la discusión política sobre la condición social de la mujer, pronto se fueron desarrollando estudios que trataban de dar respuestas teóricas a este problema. El punto de partida de los análisis teóricos sobre esta cuestión fue el reconocimiento de que existe una diferencia entre hombres y mujeres que se encuentra profundamente arraigada en las interacciones cotidianas, que se traduce en condiciones de desigualdad y que se extiende a todas las dimensiones de la vida social. Así, la idea central que aglutina a la mayoría de los estudios de género consiste en demostrar que la desigualdad sexual no proviene de una cuestión meramente fisiológica, y en todo caso se puede explicar por la combinación de elementos biológicos y sociales, pero poco a poco esta perspectiva ha ido perdiendo terreno frente a posturas que señalan que las diferencias de género son una construcción cultural entrelazada con un conjunto de complejos procesos económicos, políticos y sociales (Lamas, 1997).

En este punto interesa revisar más bien los estudios que parten de la relación entre género y ocupación, tomando como referencia los estudios de género más recientes, que parten de la idea de que la construcción social del género y su socialización son el producto de la combinación de relaciones sociales materiales y de representaciones simbólicas de la distinción entre lo masculino y lo femenino. En el siguiente capítulo revisaremos algunos elementos que consideramos relevantes en el debate sobre la relación mujer y trabajo para entender la articulación de diversos contextos socialmente

estructurados en los que construyen las identidades profesionales y de género de las maestras de educación primaria en México.

II. El debate teórico sobre la relación mujer y trabajo.

En este apartado se presentan algunas de las ideas principales que han planteado las corrientes más importantes en la discusión sobre la relación mujer y trabajo. Se destacan aquellos autores que dentro de la literatura especializada aparecen como representantes de corrientes teóricas que han tenido algún impacto en la investigación social y que han permitido entablar un diálogo entre distintos investigadores preocupados por explicar y comprender la condición femenina y su relación con el mundo del trabajo. En este diálogo teórico han intervenido economistas, sociólogos, psicólogos e historiadores, entre otros científicos sociales lo que ha generado un espacio multidisciplinario de discusión académica.

El objetivo de esta revisión es aclarar la génesis del estudio del trabajo desde una óptica de género, tratando de rescatar específicamente el origen de las teorizaciones más recientes que se expresan en una multitud de trabajos que abordan, desde diferentes perspectivas y con diferentes objetivos, los problemas que se han derivado de la creciente incorporación de las mujeres en el mundo del trabajo asalariado, su impacto en la organización laboral, doméstica y familiar fundamentalmente.

Varias son las autoras y autores que han sido las referencias básicas en esta revisión. En sus trabajos se han encontrado las fuentes más sistemáticas y mejor documentadas sobre el desarrollo de las discusiones en torno al género y su relación con el trabajo, y que han permitido aclararme el rumbo que debe seguir este proyecto de investigación. También han sido revisados algunos otros autores y autoras que dan elementos para comparar y contrastar posiciones y argumentaciones relevantes y pertinentes sobre el tema de la investigación.

El trabajo se ha organizado en seis apartados. En los cuatro primeros se analizan los primeros estudios sobre el empleo femenino que se realizaron entre la década de los cuarenta y los finales de los sesenta, así como las discusiones y debates que se generaron dentro del enfoque marxista, y las posturas que se adoptaron desde dos corrientes derivadas de la teoría económica neoclásica. En el cuarto apartado se presentan los aportes más relevantes que se hicieron desde la historiografía.

El quinto apartado pretende ser una especie de balance de estas cuatro corrientes o grupos de corrientes en términos de las confluencias y aportes que hicieron posible el debate que ha llevado a una tarea de teorización del trabajo femenino en las dos últimas décadas. En el sexto se rescatan finalmente, los esquemas conceptuales más o menos recientes que orientan el debate actual sobre la relación mujer y trabajo.

2.a) Los primeros estudios sobre el empleo femenino.

En general, hasta hace algunas décadas ha habido una tendencia a equiparar conceptos como los de trabajo, ocupación y empleo, lo que ha dado lugar a ciertas apreciaciones sesgadas cuando se analiza la participación de la mujer en el mercado de trabajo, y más aun cuando se trata de analizar el trabajo femenino, ya no entendido únicamente como empleo, sino como el conjunto de actividades productivas y reproductivas que realizan las mujeres. Este sesgo, que muestra una enorme persistencia histórica, tiene su punto de arranque en la década de los veinte.

En opinión de Borderías, los estudios del movimiento de las ciencias domésticas Introdujeron los criterios de eficiencia, productividad y rentabilidad para analizar al trabajo doméstico, que había sido considerado como un trabajo irracional, sin control del tiempo, en donde las tareas no se podían descomponer en movimientos específicos ni podían separarse de las relaciones afectivas. A partir de aquí, el estudio de la relación mujer y trabajo se hace utilizando categorías derivadas de la conceptualización del análisis del trabajo industrial, y en este sentido es que podemos afirmar que el estudio del trabajo

femenino tiene su punto de arranque en las visiones economicistas que se gestan con el proceso de expansión del capitalismo industrial.

En muchos de los estudios que se realizaron entre 1950 y 1970, se percibe una visión en la que el crecimiento de la actividad asalariada femenina era considerado como un problema social en tanto que se consideraba un factor de desestructuración familiar. Varias líneas de reflexión e investigación se desarrollaron a partir de esta concepción. Entre ellas destacan aquellas que enfatizaban en las repercusiones del empleo femenino sobre la familia, tanto en términos de las relaciones de poder que se establecían al interior de la familia, como de las nuevas formas de organización familiar que emergían de esta situación y los cambios de roles o sobre la educación de los hijos (Borderías, 1994).

Es importante destacar que fue en Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra en donde se realizaron este tipo de estudios, tomando como punto de partida la unidad familiar para cuestionar las condiciones en las que la mujer salía de la vida doméstica para incorporarse al mercado de trabajo, y el impacto que su salario significaba sobre las relaciones de poder y la redefinición de su estatus al interior de la familia. Otra línea de estudios atendieron a las repercusiones de este doble trabajo sobre la salud de las mujeres o sobre el diferente nivel de satisfacción de ambos trabajos (Weiss y Samuelson, 1958; Kilpatrick, 1964, citados por Borderías, 1994).

2.b) El enfoque marxista.

Hacia los setenta, el debate teórico feminista sobre la división sexual del trabajo y de las relaciones de poder produce una polarización entre las teorías marxistas o procedentes del feminismo socialista que tratan de dar cuenta de ellas en términos de las necesidades del capitalismo y las que lo hacen, desde el feminismo radical, en términos del patriarcado. Esta polémica se trasladará a los estudios sobre el trabajo femenino. En la tradición marxista, el sistema familiar, reforzado por el Estado cumple diversas funciones para el capital- La subordinación de las mujeres es considerada funcional al capital. Desde esta perspectiva, los cambios en los niveles de "actividad" femenina

dependería de las necesidades del mercado traducidas a través de las fluctuaciones en la demanda. La "actividad" se explica por el de trabajo y su posición en éste por la familia. Las mujeres son consideradas así como "ejército de reserva" del capital. Braverman también incluye "la masa de las mujeres amas de casas" en la categoría del ejército de reserva³.

Hacia la década de los sesenta los estudios marxistas se incorporaron al debate sobre el trabajo doméstico a partir de una caracterización del trabajo doméstico como arcaico, rutinario, improductivo y socializable, y las amas de casa eran consideradas como sujetos débiles y pasivos. Verónica Beechey es una de las autoras que define los grupos sociales que, desde un punto de vista del capital, formarían preferentemente parte del ejército industrial: aquellos que, aunque sea parcialmente, dependan de otras fuentes de ingreso, además de su salario, para mantener sus costes de reproducción; entre estos sectores se encuentran las mujeres casadas. Aunque Beechey base las entradas y salidas de las mujeres del mercado de trabajo en los intereses y la dinámica del capital, explicará la posición que éstas mantienen en el mercado de trabajo desde su situación en la familia (Beechey, 1977, citada por Borderías).

La crítica más importante a esta posición, sobre todo a partir de principios de los ochenta, sostiene que en la medida en que la situación de las mujeres (matrimonio y maternidad) fueran funcionales a la lógica del capital, este preferiría el empleo femenino, además de que no toma en cuenta el hecho de que una vez que ellas han pasado por la experiencia del trabajo asalariado, su retorno al ámbito doméstico ya no se da en las mismas condiciones. En realidad, como señala Borderías, la postura de Beechey como la de Braverman, al igual que la de otros autores marxistas, ignora los conflictos de género tanto en el mercado de trabajo como al interior de la familia, así como la resistencia de los hombres para que las mujeres se inserten en el mercado (Borderías, 1994).

³ Ver por ejemplo los trabajos de Delphy, 1970; Firestone, 1973; y Millet, 1977 citados por Borderías

En este debate, estudios que se derivan del enfoque feminista marxista y desde la lógica de la teoría del sistema patriarcal, critican la reducción de los conflictos de género a la lucha de clases realizada desde la óptica marxista. Este nuevo enfoque también rompió la idea de una localización exclusiva de las relaciones patriarcales en el seno de la familia, demostrando que dichas relaciones se encuentran presentes también en la lógica de la fábrica, y en general del mercado de trabajo, ya que capitalismo y patriarcado serían dos estructuras sociales autónomas pero interrelacionadas a partir de su interés por evitar el ingreso de las mujeres al mercado de trabajo, interés expresado en su concepción de la mano de obra femenina como subsidiaria y en el mantenimiento de la condición de subordinación de las amas de casa en la familia. En esta misma línea, el estudio de Hartmann enfatizó el papel instrumental de los sindicatos en la expulsión de las mujeres del mercado de trabajo mostrando los mecanismos a través de los que el patriarcado actuaba en el ámbito público (Hartmann, 1979).

Esta posición suscitó a su vez un fuerte crítica, sobre todo al trabajo de Hartman, en lo que se refiere a la caracterización de las relaciones entre patriarcado y capitalismo como relaciones armónicas. Otra objeción a la postura de este autor se refiere al análisis de esta expulsión en términos de intereses patriarcales, desconociendo que dicha expulsión, en algunos momentos, fue también una estrategia que respondió a los intereses de las familias obreras en conjunto, que habría percibido el trabajo de las mujeres como elemento de presión a la baja de los salarios (Humphries, 1977).

2.c) La teoría económica neoclásica y otros enfoques económicos.

Si bien la teoría neoclásica no ahondó mucho sobre la relación mujer y trabajo, dos de sus líneas de investigación, la nueva economía de la familia y la teoría del capital humano, llegaron a tratar, aunque de manera tangencial, el problema de la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo.

La Nueva Economía de la Familia (NEF), que se deriva de la teoría económica neoclásica fue un intento para dar respuesta a una serie de problemas que la teoría

neoclásica no había logrado resolver. Su punto de partida fue el reconocimiento de los mecanismos internos familiares en torno a los procesos de toma de decisiones con respecto a la participación o no de sus miembros en el mercado de trabajo. Sin embargo, al tratar de ser consecuente con el individualismo metodológico propio de la teoría neoclásica, dejó de lado el análisis de las complejas relaciones sociales y familiares en las que se sitúan los individuos y que influyen de manera determinante sus decisiones (Borderías, Carrasco y Alemany, 1994). La base del enfoque de la nueva economía de la familia son los trabajos de Becker (1965, 1983), en torno a los que se articulan tres líneas de investigación: el comportamiento demográfico, los determinantes macrosociales de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo y la llamada economía del matrimonio a través de la cual se analiza la designación del tiempo entre los distintos miembros de la familia para el trabajo asalariado, el trabajo doméstico y el ocio. La determinación de estas tres actividades permitiría resaltar la importancia del trabajo doméstico y obligaría a establecer mecanismos de decisión sobre quiénes deberían realizarlas (Becker, 1983).

En opinión de Frau Linares, la nueva economía de la familia, y concretamente Gary Becker, ignora que los intereses de los diferentes miembros de la familia pueden ser contradictorios, por lo que una solución óptima para el conjunto puede no ser la más óptima para cada uno de sus miembros. No repara en que las funciones de utilidad de los miembros de la familia pueden ser diferentes y las integra en una única, “la función de preferencia del grupo es idéntica a la del cabeza de familia altruista” Becker que buscará el bienestar de todos los integrantes del grupo familiar (Frau Linares, 1998).

Algunas de sus limitaciones que cuestionan su validez teórica serían que no es capaz de explicar de manera clara bajo que criterios se determina que las mujeres sean responsables del trabajo doméstico, además parte de una concepción de la familia como una unidad armoniosa, sin conflictos internos, y no toma en cuenta que los intereses de los miembros muy probablemente son contrapuestos, por lo que nada puede garantizar que la función de utilidad familiar sea la solución óptima para cada uno de sus miembros.

Por su parte, la proposición básica de la teoría del capital humano la resumió impecablemente Schultz al señalar que existen ciertos gastos, o sacrificios, que se realizan de manera deliberada para generar una especie de fondo productivo, incorporado en la persona, que le proporciona rendimientos futuros (calculado racional de la tasa de retorno). De acuerdo con la teoría, el incremento de productividad que se deriva de este fondo productivo incorporado en las habilidades y destrezas de la persona, se traduce generalmente en un incremento de sus ingresos.

En relación al trabajo femenino, esta teoría argumenta que, al ser las expectativas de las mujeres distintas a la de los varones en relación a su participación en la población económicamente activa a lo largo de sus vidas, sus decisiones en cuanto a inversiones en capital humano también difieren. En resumen, las mujeres acumulan menos capital humano y de ahí sus salarios más bajos. La cuestión, naturalmente, sería preguntarse - cosa que no hacen los autores mencionados- por qué las mujeres acumulan menos capital humano que los hombres, lo cual facilitaría la comprensión de una realidad y no sólo su descripción. Otro aspecto tratado por la teoría es la depresión a que se ve sometido el capital humano, como cualquier otro capital. Dicha depreciación tendería a disminuir la "productividad" de las trabajadoras y de los trabajadores (Frau Linares, 1998).

Desde una perspectiva feminista se ha criticado esta idea de productividad por ser un concepto sexista, ya que se atribuye exclusivamente a las cualificaciones retribuidas en el mercado, sin reconocer otras más propias de la mujeres adquiridas en el ámbito doméstico. Igualmente Desde una perspectiva marxista, Bowles y Gintis critican la teoría por no considerar la clase social (Bowles y Gintis, 1983). Un aspecto que no reconoce ni la teoría del capital humano ni las críticas que se hacen desde el marxismo es que en dicha teoría la división sexual del trabajo se "explica" por la combinación de factores biológicos y socioculturales, pero ignora la capacidad de ciertos colectivos para imponer un modelo organización y de una ideología.(Frau Linares, 1998)

Existen otras críticas sobre la teoría del capital humano. Una de las más relevantes es la crítica de Piore no sólo en los aspectos metodológicos, sino que sostiene que los supuestos de partida son contradictorios con lo que realidad demuestra, lo que se deriva de no tomar en cuenta elementos importantes que afectan a lo procesos de formación de las personas. En contraposición a la idea neoclásica de un solo mercado perfectamente estructurado a partir de la oferta y la demanda de mano de obra, Piore establece que el mercado de trabajo se divide en un sector primario y uno secundario. Las diferencias fundamentales entre los segmentos tienen relación con los niveles salariales, las condiciones de trabajo, las posibilidades de promoción y la estabilidad en el empleo, los mercados segmentados se distinguirán por sistemas de reglas, canales de información y conductas laborales diferentes (Piore, 1983).

De acuerdo con Doeringer y Piore, el dualismo del mercado de trabajo surge cuando parte de la producción laboral queda aislada de la incertidumbre y pasa a constituir un sector laboral privilegiado. Las causas de la dualidad serían, por una parte, el interés de los empresarios en estabilizar a aquellos trabajadores que han capacitado para determinadas funciones y, por otra, la lucha de los sindicatos por asegurar los puestos de trabajo de determinados grupos de trabajadores fundamentalmente del sexo masculino (Piore, 1983). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo se aleja de la teoría del capital humano al suponer la existencia de varios segmentos en el mercado que se derivan de la peculiaridad de la mercancía fuerza de trabajo y de un conjunto de variables sociológicas y tecnológicas como las prácticas del mercado interno, las costumbres, la discriminación social, el cambio tecnológico y las incertidumbres inherentes a la actividad productiva. (Frau Linares, 1998)

La adscripción a uno u otro segmento está vinculada a las formas de vida y a los elementos culturales de los diferentes colectivos. Piore señala la correspondencia entre los distintos segmentos y la subcultura de clase. Algunos colectivos están más dispuestos a aceptar las condiciones del segmento secundario por tener intereses ajenos al mercado

y un compromiso más débil con el trabajo extradoméstico como las mujeres casadas. Esta situación es reforzada y aprovechada por los empresarios. (Frau Linares, 1998)

En resumen, las teorías del mercado dual y de la segmentación, que si bien cuestionaban algunos de los supuestos básicos de la teoría económica neoclásica, insistieron en colocar a las mujeres, junto con las minorías étnicas, conformando el grueso del segmento secundario del mercado de trabajo, a la par que los enfoques marxistas continuaron en la línea de reconocer a las mujeres como parte del ejército de reserva de mano de obra.

Las teorías del mercado dual son retomadas posteriormente como teorías de la segmentación del mercado de trabajo. En general todas las teóricas y los teóricos de la segmentación -institucionalistas y radicales- opinan que las diferencias de sexo, raza o edad, son categorías que aunque no han sido creadas por el empresariado, si han sido reforzadas y utilizadas para estabilizar y legitimar la estructura económica. La presencia de segmentos en el mercado obedecería a las estrategias de los empleadores pero, a su vez, los comportamientos de los trabajadores determinarían quienes ocupan cada tipo de trabajo. Surge así, de ambos fenómenos lo que Piore llamó "la feliz coincidencia". La división en segmentos legitima las diferencias en autoridad y control socialmente aceptadas. Desde distintos enfoques, muchos estudios coinciden en argumentar que la colocación de las mujeres en el segmento secundario de la economía no tiene que ver con el mercado o con las relaciones de género en el mercado, sino con su posición en la familia. Barrón y Norris (1976) intentan explicar la segregación sexual a partir del supuesto del mercado dual, en donde las actividades de las mujeres derivan de su posición en la familia, por lo que los factores que provocan la segregación son factores exógenos al mercado (Frau Linares, 1998).

Como señala Borderías, en la teoría neoclásica no se encuentra ningún atisbo de reconceptualización en el terreno que nos ocupa, a excepción de los tímidos avances de la Nueva Economía de la Familia (NEF), que como se vio, al menos, introdujo la categoría

de trabajo para referirse a la actividades domésticas por los miembros de la familia y relacionó algunas variables para la determinación conjunta de la distribución del tiempo en distintas actividades. Entre los aportes conceptuales de la NEF destaca la idea de que, frente a la concepción neoclásica del individuo “libre” que concurre al mercado de trabajo con una actitud de máximo beneficio, la función de utilidad máxima recae sobre la familia. Otro elemento conceptual importante aportado por esta corriente es la noción de función de producción doméstica que es una adaptación del concepto de función productiva al ámbito doméstico al considerar a la familia como una unidad productiva comparable a una pequeña empresa. Además esta teoría tiene el mérito de haber puesto de relieve la importancia que tienen las relaciones familiares en el mercado de trabajo, pero sobre todo el haber situado el análisis del trabajo doméstico al mismo nivel conceptual que el trabajo de mercado (Borderías, 1994).

Como resultado de estas discusiones, los autores que se inscriben dentro de la corriente del enfoque radical y/o de la reproducción, recuperan la visión clásica de la economía y analizan el sistema económico en su conjunto. Así, algunos de ellos comienzan a incorporar - aun tímidamente- algunos elementos en la línea que nos ocupa. Por ejemplo Bowles y Edwards (1985) introducen un esquema producción-reproducción y ofrecen una perspectiva de análisis más amplia (Edwards, 1983). Esta concepción del trabajo que involucra el esquema de la producción reproducción, será uno de los puntos fundamentales en el nuevo debate sobre la relación mujer y trabajo.

2.d) El aporte de la historiografía.

Hacia la década de los veinte hubo posturas que consideraban que el capitalismo había erosionado el papel económico de las mujeres al separar la esfera de la producción y la reproducción, mediante la institución del salario familiar y al colocar a las mujeres en los trabajos peor pagados. Además consideraba que la jerarquización de las profesiones y la segregación sexual del mercado de trabajo había sido producto del desarrollo capitalista (Borderías, 1994).

En relación a la evolución del empleo femenino con el paso de las sociedades preindustriales al capitalismo industrial se confrontan dos posiciones: los estudios que mantienen el incremento de la participación laboral de las mujeres a raíz de la industrialización y los que plantean cómo la actividad productiva de las mujeres descendió, particularmente a partir de 1820. Las divergencias se sitúan a nivel de las explicaciones sobre esta disminución, que algunos autores asocian con la separación entre el espacio de la producción asalariada y el de la reproducción. Otros estudios lo atribuyen a los cambios demográficos que tuvieron lugar en la misma época -aumento de las tasas matrimoniales y adelanto de la edad matrimonial. Otros, a la disminución de la importancia de las industrias domésticas rurales. Y por último algunos, como vimos anteriormente, enfatizan el papel de los sindicatos en la retirada de las mujeres del trabajo industrial (Borderías ,1994).

Estas ideas resurgen en los trabajos historiográficos de la segunda mitad de los setenta, haciendo énfasis en el papel que juega el Estado en el control del empleo femenino a través de las reglamentaciones sobre el trabajo, así como las políticas familiares que asumen y reproducen la dependencia económica y civil de las mujeres respecto a sus maridos (Lister y Wilson, 1976; Land, 1976; Land y Parker, 1978; McIntosh, 1978 citados por Borderías, 1994).

Estos autores llaman la atención sobre el hecho de que de todas formas el cambio de orientación de las tasas de actividad experimentado a partir de los años setenta, no logró alertar el paradigma "de la debilidad" dominante en los estudios sobre el empleo femenino. Las aportaciones y límites de estos estudios han sido objeto de numerosas reflexiones feministas, quienes han criticado especialmente su perspectiva funcionalista, el reduccionismo de los problemas del doble rol de las mujeres a una tensión de tipo psicológico producida por los conflictos entre dos tipos de expectativas y normas contrapuestas, y su falta de atención a la estructura de la demanda a la hora de explicar la incorporación de las mujeres al mercado laboral (Borderías ,1994). Sin embargo, es importante destacar la importancia que dan estos estudios a la separación histórica que

se dio entre el ámbito de lo doméstico y el extradoméstico como espacios laborales diferenciados.

2.e) A manera de balance.

En estos desarrollos teóricos encontramos por lo menos dos coincidencias. En primer lugar, la situación de las mujeres dentro del mercado se derivaba de su posición en la familia. Tanto las teorías del mercado dual y del mercado segmentado, como los enfoques marxistas suponían que el trabajo doméstico era la condición básica que hacía que las mujeres tuvieran dificultades para incorporarse plenamente al trabajo asalariado. Argumentos como la responsabilidad de las labores domésticas y la crianza de los hijos fueron utilizados frecuentemente en ambas teorías para sustentar sus hipótesis. En segundo lugar, estos enfoques consideraban que las mujeres constituían un grupo de mano de obra no calificada, escasamente disponible para el trabajo asalariado de tiempo completo, poco dispuesta a la movilidad ocupacional, y poco interesada en la promoción profesional y en la formación continua.

Así encontramos que las concepciones predominantes sobre el trabajo asalariado femenino partían de un modelo en el que, frente a la idea clásica de división natural del trabajo, caracterizaban al trabajo como abstracto, asexuado y neutro. En el modelo emancipacionista que había surgido del feminismo de corte marxista se consideraba que la supresión de la discriminación sexual en el trabajo pasaba por la “superación” de la división sexual del trabajo a través de la incorporación de las mujeres a todas las profesiones, pues sólo la experiencia del trabajo asalariado era capaz de constituirse en un principio estructurador de la identidad, ya que cualquier otra experiencia del trabajo femenino que no fuera asalariado era arcaica e irracional

La crisis de los paradigmas clásicos en la sociología del trabajo y de la familia a finales de los setenta llevó a colocar como centro de la reflexión la especificidad y la subjetividad del trabajo femenino, lo que implicó que el modelo del trabajo masculino y las

herramientas teóricas construidas para su análisis dejaron de ser el referente en el estudio del trabajo femenino como se podrá observar en el siguiente apartado.

2.f) Hacia una teorización del trabajo femenino.

En el ámbito de los estudios sobre el trabajo doméstico se produjo una ruptura con los parámetros del trabajo industrial, y se iniciaron investigaciones más específicas sobre las prácticas y modalidades de este trabajo. Emergieron nuevos conceptos y categorías analíticas que buscaron restituir su complejidad al trabajo femenino, poniendo de relieve la diversidad de conocimientos, capacidades y calificaciones desarrolladas en este tipo de trabajo (Borderías, 1994).

Estos nuevos estudios también pusieron en relieve la centralidad del trabajo doméstico en las grandes transformaciones estructurales de la sociedad: modernización, industrialización, desarrollo de la sociedad de masas, creación del estado de bienestar, etcétera, de tal manera que la condición de la mujer en la familia ya no aparece como *handicap* o como génesis de inadaptaciones, sino como espacio de socialización de capacidades específicas, calificaciones, valores que pueden transferirse y hacerse significativos en el mercado o en la sociedad en general, e incluso la ausencia de los hombres en el trabajo doméstico empezó a ser vista como una limitación y empobrecimiento de la identidad masculina.

A lo largo de los ochenta, varios estudios historiográficos, empezaron a elaborar un análisis más complejo del funcionamiento de los mecanismos de control patriarcal sobre el empleo femenino y su diversidad según las épocas y las circunstancias históricas y económicas. Esta diversidad se expresó en la expulsión de las mujeres de determinadas profesiones a través del control de su acceso a la formación correspondiente, la limitación de su acceso a determinadas profesiones a través de las reglamentaciones laborales y los despidos por maternidad y matrimonio. Estos estudios forman parte de la ruptura teórica que se inicia en los setenta, y en ellos encontramos las

simientes de lo que en los noventa será el proceso de reconceptualización de la relación entre mujer y trabajo (Borderías, 1994).

El nuevo enfoque que empieza a desarrollarse a partir de la década de los setenta, ha contribuido con avances significativos a los estudios sobre el trabajo de las mujeres, al replantearse la necesidad de orientarlos desde la óptica de la producción – reproducción (Borderías, 1994). Es claro que al inicio de los ochenta, se manifestó un verdadero interés por elaborar una redefinición de categorías como producción, trabajo y fuerza de trabajo, que permitiera eliminar lo que Borderías llama “el sesgo ideológico” que lleva a subvalorar, o no considerar, el trabajo de las mujeres (Benería, 1979 y 1988; Evers, Clauss y Wong, 1984 citados por Borderías, 1994).

Un avance importante en este nuevo enfoque es la concepción totalizadora del sistema social, que rechaza la idea según la cual la esfera de reproducción es subsidiaria de la de producción. En este sentido el sistema social se entiende como una estructura en la que ambas esferas aparecen articuladas entre sí, sin que esto signifique que dicha articulación establezca relaciones predeterminadas entre ellas; más bien se trata de entender que las características que asume la articulación entre producción – reproducción dependen de la dinámica global del sistema y, por tanto, deben ser entendidas históricamente. (Benería, 1979 y 1988; Picchio del Mercato, 1981; Venerilla sen, 1982; Bryceson y Vuorela, 1984).

Pero un avance definitivo lo resumen los trabajos de Humphries y Rubery (1984), en donde plantean que el estudio del empleo y del mercado de trabajo debe de realizarse desde la óptica que estos se configuran por la actuación conjunta de una oferta originada en la esfera de la reproducción y una demanda que surge en la esfera de la producción. Ambas se condicionan, influyen y determinan una a otra en un proceso dinámico. Las investigaciones realizadas sobre el trabajo a tiempo parcial y la desigualdad de género, tanto a nivel mundial como para México y América Latina demuestran esta conexión de producción-reproducción (De Oliveira y Ariza, 1997) (García, 1994).

En estos estudios destaca la idea de la gestión de diversos espacios y tiempos como práctica estratégica de las mujeres para mantener su doble presencia frente a determinadas formas históricas de división sexual del trabajo y de las relaciones sociosexuadas, como lo señalan los trabajos de Haicoutl, Coucoureux y Pagés (citados por Borderías, 1994).

Así también, algunos de estos estudios muestran cómo las relaciones con el trabajo doméstico y el profesional se construyen simultáneamente, a lo largo de la vida y no sólo en el proceso de socialización. Esto viene a romper la idea de que el cambio en las prácticas femeninas están determinadas únicamente por las estructuras. De esta manera se sitúa la subjetividad femenina no sólo como objeto de conocimiento sino como elemento central en la definición de nociones como "trabajo generalizado" o "tiempo diferentemente trabajado" que tienden a dar cuenta de la inseparabilidad de las prácticas de trabajo remuneradas y no remuneradas y de las múltiples mediaciones -prácticas y culturales- que las mujeres construyen en esta situación de doble presencia (Daune Richard, 1984; Borderías, 1983, 1984; Kergoat, 1985). Es este último concepto el que articula la discusión más reciente sobre la relación mujer y trabajo, y el que nos permite pensar en la posibilidad del estudio de las identidades profesionales ligadas a la identidad de género, y particularmente a la identidad femenina.

Estos avances convergen hacia principios de los ochenta en la definición de categorías como la de ambigüedad - ambivalencia al observar que la experiencia del trabajo familiar femenino, socialmente desvalorizada, genera en las mujeres una ambivalencia entre la adhesión y el rechazo a la propia situación.⁴

En relación al trabajo asalariado, la comparación con la experiencia laboral masculina dejó de ser el criterio de referencia, y se revaloraron las experiencias laborales

⁴ En su texto, Borderías cita trabajos de autores como Prokup (1978), Borderías (1983), Bertaux, Borderías y Pesce (1986 y 1988).

femeninas en lo que tienen de específicas. Estos cambios implicaron un nuevo debate en el que se han venido sometiendo a revisión conceptos como el de segmentación, mano de obra secundaria, división sexual del trabajo, entre otras y han surgido nuevas conceptualizaciones como la distinción entre calificaciones formales y no formales, trabajo de cuidados, economía de la donación, trabajo generalizado, tiempo diferentemente trabajado, modo de producción femenino, carácter social femenino, ambivalencia-ambigüedad, entre otros. Estas nuevas conceptualizaciones han llevado a analizar en forma distinta problemas como la segregación sexual del trabajo, la feminización y jerarquización de categorías y profesiones, etcétera (Borderías ,1996).

En el debate teórico actual sobre la relación entre mujer y trabajo se han llegado a configurar confluencias conceptuales significativas como la consideración del género y de la diferenciación sexual como una clave de lectura de la organización social del trabajo y de la vida, pero también ha puesto de relieve la concepción de las mujeres como sujetas activas productoras de modalidades, culturas, valores y éticas del trabajo diferentes al modelo masculino.

Varios de los conceptos que se han derivado de este debate han surgido de la observación directa de la experiencia femenina en el trabajo, algunas otras son producto de la resignificación de conceptos ya utilizados, otras más han sido creadas a partir de la necesidad de dar cuenta de la especificidad del trabajo femenino. En nuestra opinión consideramos que estos conceptos, al dar cuenta de las especificidades del trabajo femenino, también son capaces de dar cuenta de los procesos mediante los cuáles se construye la identidad genérica y laboral de las mujeres, sobre todo de aquellas que implican formalmente una separación de los espacios públicos y privados como lo son las profesiones. Por su capacidad analítica en la explicación y comprensión del trabajo que desempeñan las profesoras de educación primaria y de su identidad profesional, considero que serán los ejes teóricos o conceptos ordenadores que conducirán este estudio.

III. Los conceptos ordenadores.

En este apartado se presenta un breve análisis de los conceptos que se derivan del debate teórico sobre la relación mujer y trabajo. Se han seleccionado cuatro de ellos que consideramos como los más relevantes para abordar el estudio de la identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México. Como conceptos ordenadores servirán de guía instrumental en la indagación de los procesos identitarios en los que se ven involucradas las profesoras, sujetas de estudio de este proyecto. Su revisión tiene la finalidad operativa de poder delinear las categorías de análisis, o ejes temáticos, y las guías indagatorias sobre las que se construirá la estrategia de investigación.

Es claro que se trata de parámetros o puntos de partida que nos permitirán hacer una revaloración analítica de las experiencias vitales de las profesoras en el mundo del trabajo doméstico y extradoméstico, y sólo a partir de esta revaloración analítica, producto de estas conceptualizaciones, podremos reconstruir sus trayectorias de vida en las que aparecen los elementos constitutivos de su identidad profesional y de género.

3.a) Producción y reproducción, los ámbitos del trabajo.

La actividad doméstica fue considerada durante mucho tiempo ajena al concepto de trabajo, que se había restringido al trabajo que se realiza en el ámbito de la producción asalariada. Como señala Frau Linares, la unidad producción-reproducción se mantuvo en Occidente hasta que la casa medieval, unidad de consumo, producción y vida dejó de ser un universo autosuficiente y dio lugar, mediante la disolución progresiva de la unidad doméstica, a un proceso de separación entre la economía interna (del hogar) y la economía externa (de mercado), entre el espacio familiar (interno) y el espacio de los negocios, las transacciones económicas, (externo). En los grupos domésticos “familiares”, que eran a la vez productores y reproductores, la producción para el intercambio y para el consumo familiar se confundían y con ello, también, se confundía el trabajo de los diferentes miembros de la unidad familiar. Esta idea unitaria llevó a la confusión en el

análisis de los individuos y grupos que forman la unidad familiar. Esta es una idea que va implícita en el concepto de “economía familiar” y que está asociada a cuestiones que se imponen de manera apriorística: armonía en los objetivos e intereses de todos los miembros de la familia, acceso indiferenciado a los medios de producción y consumo, etc.(Frau Linares, 1998).

Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, durante los años sesenta y setenta, surgió un amplio debate en torno al trabajo doméstico, en el que el marxismo tuvo una fuerte presencia. Si bien la nueva economía del trabajo había logrado otorgar el estatus de concepto al trabajo doméstico, las críticas que surgieron sobre esa concepción generaron aportes que motivaron reflexiones e investigaciones desde otros enfoques. El fruto de este debate cristalizó en un conjunto de estudios que trataron de analizar el trabajo doméstico a partir de las categorías propias del marxismo en los terrenos del feminismo, y que tenían como objetivo reivindicar la función económica del trabajo doméstico al reconocerlo como un trabajo socialmente necesario. A partir de ahí el debate se centró fundamentalmente en el carácter productivo o improductivo del trabajo doméstico; en si crea valor o no en el sentido marxista del término y en la idea de si el trabajo doméstico puede considerarse como un modo de producción (Borderías, 1994).

Sin embargo, como señala Da Silva, la fábrica, en su universalidad abstracta, el trabajo fabril se convirtió en la referencia teórica para los estudios sobre procesos de trabajo. Eran raras las incursiones entre otros sectores productivos como por ejemplo, en los servicios.(Da Silva Blass, 1995)

Más tarde, las mismas posturas del feminismo radical y del socialista fueron rebasadas y se entró en una etapa de crisis de los paradigmas de la sociología del trabajo. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo se presentó como uno de los rasgos más destacables que ha caracterizado a las sociedades occidentales en las últimas décadas, pero esta presencia no fue ajena al mantenimiento de la posición desfavorable que las mujeres ocupan en él. Las críticas al reduccionismo marxista, a las

teorías del patriarcado y la creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en condiciones desfavorables con respecto a los hombres, obligó a reconocer la subjetividad del trabajo femenino a partir de categorías como doble trabajo y doble jornada, tiempos de trabajo diferenciados, etcétera. Como señala Frau Linares, los rasgos propios del trabajo de las mujeres, a los cuales no son ajenos ciertos acontecimientos ligados a las diferentes etapas del ciclo familiar, matrimonio y maternidad, condicionan la forma de acceder, de estar, de salir e, incluso, de regresar al mercado tras pasar por el trabajo doméstico (Frau Linares, 1998).

Esta discusión hizo que el trabajo doméstico perdiera su carácter de invisibilidad, y al darle visibilidad, cuestionaba el supuesto de que la división sexual del trabajo era algo natural, derivado de la capacidad reproductora de las mujeres (De Oliveira, Eternod y López, 1999), reconociendo con ello que la división sexual del trabajo surge de la combinación de factores biológicos y socioculturales (Frau Linares, 1998).

Uno de los elementos sustantivos de las primeras concepciones sobre la relación mujer y empleo era considerar a la familia como unidad de análisis, ya que la situación familiar de la mujer era la condición básica de su inserción en el mercado de trabajo. Las razones que lo explican son diversas. En primer lugar destaca la idea de que la división sexual del trabajo al interior el hogar se sitúa en el origen de la desigualdad en el mercado de trabajo, pero también se ha recurrido al argumento de que la posición desfavorable en el mercado se debe a la menor inversión en el capital humano que realizan las mujeres (Frau Linares, 1998). En esta misma línea se ubica la interpretación de la sociología funcionalista norteamericana sobre la división sexual del trabajo, que al igual que la nueva economía de la familia también partía del supuesto de la homogeneidad de intereses entre todos los miembros de la familia y de identificar las preferencias colectivas con una preferencia individual. “La estructura social de la familia” de Parsons (1970) revela la aceptación acrítica de la división sexual del trabajo, destacando su funcionalidad, que se justifica por el interés del varón en el campo ocupacional, ya que este es el espacio en el que se estructura la identidad masculina (Frau Linares, 1998). Esta teoría nunca se

preguntó que tan importante era para la identidad de las mujeres la experiencia del trabajo extradoméstico.

Podemos decir que se trataba de discursos que enfatizaban en la dimensión sexual presente en las relaciones de trabajo, dando sentido social a las oposiciones entre mujer y hombre, casa y trabajo; actividad doméstica y asalariada; y la dicotomía entre producción y reproducción. (Da Silva Blass, 1995).

Es precisamente el reconocimiento de esta dicotomía producción – reproducción la que dio un nuevo enfoque a la discusión sobre el trabajo en general, y el doméstico en particular. Con esta categoría se buscaba redefinir la visión tradicional del ámbito doméstico como espacio privado y propio de las mujeres y opuesto a la esfera de lo público, espacio masculino por excelencia. De la misma manera, la familia dejó de ser vista como unidad aislada. A partir del supuesto de que lo social permeaba lo doméstico en diferentes aspectos, las unidades familiares pasaron a ser vistas como parte de un conjunto de redes sociales que trascendían el espacio residencial, y que las hacían objeto de políticas públicas orientadas específicamente hacia los hogares, así como espacios de organización y movilización vecinal para la obtención de bienes y servicios. (De Oliveira et al., 1999)

Uno de los aspectos más importantes en esta redefinición fue el reconocimiento de que en el ámbito doméstico tiene lugar tanto la procreación, la crianza y la socialización de los hijos como la reproducción de la fuerza de trabajo, y que, incluso, dentro del espacio doméstico se transformaban recursos y se reproducían servicios. Bajo esta perspectiva, el matrimonio y las uniones consensuales empezaron a ser conceptuadas como instituciones reguladoras del proceso de reproducción biológica y social, y como vínculo que une a dos personas y establece sus derechos y obligaciones. Estudios sobre los rasgos sociodemográficos de las familias, aunados a la condición de muchas mujeres como jefas de hogar, adquirió gran relevancia ya que permitían hacer visibles los diferentes arreglos familiares que explicaban las diferentes formas de organización

doméstica y que, por ende, podían implicar distintas consecuencias sobre la condición femenina.(De Oliveira et al., 1999)

De ahí el interés por estudiar las interrelaciones entre mujer, familia y trabajo. El estatus conceptual otorgado al trabajo doméstico contribuyó a destacar el papel de la mujer en las estrategias familiares de obtención de recursos monetarios y no monetarios. Entre los elementos constitutivos de dichas estrategias se encuentran: la participación en la actividad económica, la producción de bienes y servicios para el mercado o para el autoconsumo, la migración para encontrar trabajo y la utilización de redes familiares de apoyo (De Oliveira et al., 1999). De esta manera, el concepto de producción – reproducción, abrió un nuevo ciclo de debate sobre la forma en que se articulan estos dos ámbitos.

Un avance en este debate fue poner de relieve que la organización de los procesos de reproducción generacional y cotidiana se basa en lazos de afecto y solidaridad; pero también, genera tensiones y conflictos que pueden desencadenar diferentes formas de violencia física o psicológica entre los cónyuges, entre padres e hijos, y entre otros miembros del hogar. La forma en que se toman las decisiones importantes en el seno de las unidades domésticas, al organizar su reproducción cotidiana de manera conjunta, no siempre son producto de una responsabilidad compartida, y que los derechos y las obligaciones no necesariamente se asumen de igual forma por los integrantes de las familias. De esta manera, las familias pasan a ser vistas como unidades de análisis en el examen de las diferentes formas de utilización de la mano de obra de sus integrantes, y su dinámica como el conjunto de relaciones de cooperación e intercambio, pero también de poder y conflicto que hombres, mujeres y generaciones establecen en su interior en torno de la división del trabajo y los procesos de toma de decisiones (De Oliveira et al., 1999)

En la medida en que las mujeres se han ido incorporando al mercado de trabajo, el trabajo femenino extradoméstico, según los estudios de García y De Oliveira, ha asumido

diversas modalidades: trabajo asalariado, trabajo realizado por cuenta propia y trabajo familiar no remunerado (García y Oliveira, 1994). De esta manera la articulación entre las tareas reproductivas y productivas que la división sexual del trabajo impone a las mujeres también se expresa de maneras diversas.

En este sentido, un aspecto importante en los desarrollo recientes, es que la universalidad atribuida a los subsistemas producción-reproducción no implica que su forma y contenido se hayan mantenido inmutables a través del tiempo y del espacio. Su relación dinámica ha ido adoptando diferentes configuraciones históricas, pero en cualquier caso la reproducción siempre aparece asociada al grupo doméstico, y la separación de sus agentes atendiendo al sexo está siempre presente (los hombres adscritos a la producción y las mujeres a la reproducción). Esto debido a la existencia de intereses en el seno de la familia que condicionan las decisiones que se adoptan sobre la utilización y distribución del tiempo dirigido a actividades de mercado, de no mercado o de ocio de los diferentes miembros de la familia (Frau Linares, 1998).

Las consecuencias de esta redefinición de la producción – reproducción ha implicado reconocer otras dimensiones en el análisis de la relación mujer y trabajo, que se orientan cada vez más hacia el estudio de los significados que ellas atribuyen tanto al trabajo doméstico como al extradoméstico.

Los estudios de Teresita de Barbieri (1984), Lourdes Benería y Marta Roldán (1992) señalan que, en general, las mujeres perciben su actividad remunerada como una ayuda familiar. Sin embargo, para las mujeres de clase media, el trabajo extradoméstico es, además, un factor de satisfacción personal, una forma de reafirmar la identidad y de obtener reconocimiento. En los sectores populares, las mujeres que trabajan por necesidad consideran que –además de los beneficios económicos- la actividad extradoméstica les trae cierta independencia económica y una valoración de su propia imagen (citados por De Oliveira, 1999).

En otro estudio realizado por Brígida García y Orlandina de Oliveira se ha encontrado que existen diferencias importantes entre distintos sectores sociales y aún al interior de los mismos. En el señalan, por ejemplo, que entre las mujeres de sectores medios se encuentran situaciones que involucran un compromiso con el trabajo porque es concebido como una carrera, un proyecto familiar para mantener el estatus social o una actividad suplementaria, mientras que las mujeres de los sectores populares, el compromiso con una actividad extradoméstica también está presente, pero asume diferentes modalidades: algunas mujeres perciben el trabajo como una actividad útil y satisfactoria que les permite el desarrollo personal; otras lo viven como parte de un proyecto familiar necesario para la educación de los hijos, y otras más lo conciben como una actividad secundaria en sus vidas (García y Oliveira, 1994).

Estos estudios sobre la articulación entre el mundo de la producción y el de la reproducción han permitido generar otros conceptos y categorías analíticas que tratan de comprender y explicar la complejidad de la experiencia femenina en el trabajo. En los siguientes apartados se discuten algunos de ellos.

3.b) Exclusión social y segregación.

El concepto de división sexual del trabajo, elaborado por autoras de orientación marxista en las décadas de los sesenta y setenta, pretendió dar cuenta de la discriminación laboral de las mujeres en la sociedad capitalista. Sin embargo, como categoría de análisis también permitió delinear más claramente al trabajo doméstico o esfera de la reproducción como el lugar atribuido a las mujeres en la sociedad moderna (Da Silva Blass, 1995). En esta perspectiva, estudios posteriores concibieron que la reclusión de las mujeres a la esfera “privada” y su dedicación mayoritaria y/o exclusiva a las actividades domésticas constituía una forma de exclusión social. Así, la división sexual del trabajo en la familia no era más que una forma básica de segregación social del trabajo. Como señala de Oliveira y Ariza, la desigualdad de género es una de las condiciones que reiteradamente se manifiesta al examinar los procesos de exclusión social. Sostienen que la segregación ocupacional, la precarización y la discriminación

salarial pueden ser vistas como manifestaciones de los procesos de exclusión social gracias a la construcción social de la diferencia sexual.(De Oliveira y Ariza, 1997)

En esta medida, la noción de género supone un proceso ambivalente donde se incluye la jerarquía, interdependencia y complementariedad entre hombres y mujeres. Esta noción permite recuperar la dimensión dinámica continuamente cambiante de lo que se llama diferencia y, principalmente, interrelacionar la forma de las identidades sexuales, de las normas dominantes y de una conciencia de opresión, en sus múltiples caras. En otros términos, permite desvelar cómo las normas son internalizadas individual y colectivamente por hombres y mujeres, dirigiendo sus prácticas sociales.(Da Silva Blass, 1995)

Por ello podemos entender que, cuando es el género el criterio que norma la separación, en realidad son los atributos culturalmente contruidos acerca de lo que es ser hombre y ser mujer los que sirven para demarcar los límites de los espacios que corporeizan la asimetría social entre ambos, y se vuelve fundamental la construcción social de las cualificaciones que define las diferenciaciones y distinciones por sexo entre los tipos de trabajo y de trabajadores (Da Silva Blass, 1995).

De esta manera el concepto de exclusión social ha ganado relevancia a partir de la agudización de los procesos de crisis y reestructuración económicas. Como concepto pretende ser una respuesta en el plano social e intelectual de las consecuencias negativas que tales procesos han desencadenado y ha servido de manera creciente para designar a los grupos sociales que han resultado selectivamente desplazados, como son los jefes de familia desempleados, las minorías étnicas, los jóvenes que no tienen cabida en el mercado de trabajo, y las mujeres que se insertan en ocupaciones precarias y de tiempo parcial, entre otros (De Oliveira y Ariza, 1997).

Esta separación, desplazamiento y reclusión es lo que se entiende como segregación, que no es más que una forma de exclusión, estableciendo espacios de

localización diferenciados para grupos sociales específicos a partir de las características particulares que les son socialmente atribuidas. Como señalan De Oliveira y Ariza, esta diferenciación no es neutra porque legitima esferas de autoridad y competencia, y determina oportunidades de acceso desiguales a los bienes materiales y simbólicos legitimados como socialmente deseables. Segregar es replegar a un espacio social para asegurar el mantenimiento de una distancia, para institucionalizar una diferencia, lo que a su vez ratifica un orden social establecido (De Oliveira y Ariza, 1997).

De esta manera, la distribución jerárquica e inequitativa de las tareas de la producción y la reproducción social, se convierte en uno de los principales ejes de la inequidad social entre hombres y mujeres. Si bien, como señalan De Oliveira, Eternod y López, las implicaciones de la división sexual del trabajo son diversas, al analizar la relación entre mujer y trabajo es importante destacar la presencia de la oposición ideológica entre trabajo doméstico y extradoméstico, su distribución y valoración inequitativa, como uno de los ejes decisivos en los procesos de exclusión económica que sufren las mujeres expresados en las situaciones de desventaja social en que entran las mujeres al mercado de trabajo (De Oliveira y Ariza, 1997)

Una de las consecuencias de este tipo de exclusión, es el hecho de que, muchas veces, las propias mujeres internalizan y asumen las imágenes socialmente elaboradas sobre el trabajo femenino y terminan por admitir como algo natural e inevitable su condición de “trabajadora de segunda clase”. A su discriminación y marginalización en el trabajo y en la sociedad le sigue la de su cuerpo, de su capacidad reproductora y responsabilidades sociales.

Es claro que a la concentración desproporcionada de las mujeres en la esfera del trabajo doméstico, corresponde una presencia desigual e inequitativa en el trabajo extradoméstico. La separación ideológica entre trabajo doméstico y extradoméstico, impide la igualdad de condiciones en el acceso al trabajo remunerado y refuerza la situación de desventaja social de las mujeres en ambos espacios. Esto puede

considerarse como una forma básica de segregación en el trabajo, pues condiciona sus posibilidades de acceso a la actividad extradoméstica en un contexto de creciente participación económica de las mujeres (De Oliveira y Ariza, 1997).

De ahí la importancia de evaluar la calidad del trabajo que las mujeres están desempeñando, sobre todo en términos de sus condiciones de trabajo tanto en el ámbito doméstico como en el extradoméstico, para tener una idea del tipo de inclusión social que éste les propicia. (De Oliveira y Ariza, 1997)

De Oliveria y Ariza reconocen los siguientes aspectos o dimensiones de la inequidad de las mujeres ante los varones en el mundo del trabajo:

- Dedicación mayoritaria al trabajo doméstico.
- Participación creciente en actividades precarias, sobre todo el trabajo que se realiza por cuenta propia.
- Concentración en ocupaciones asalariadas de tiempo parcial.
- Mayor discriminación en salarial en ocupaciones masculinizadas.

Estas dimensiones abarcan las implicaciones políticas y culturales que estas exclusiones encierran, sus conexiones con el ámbito de los derechos civiles y políticos que rigen la vida social (De Oliveira y Ariza, 1997).

Los estudios realizados por De Oliveira y colaboradoras han demostrado que el carácter precario del trabajo extradoméstico femenino se determina a partir de dos ejes de diferenciación, que son su carácter asalariado o no, y el tiempo de dedicación (parcial o tiempo completo). Señalan que con frecuencia se ha argumentado que las mujeres casadas y con hijos “prefieren” las formas de trabajo por cuenta propia y/o de tiempo parcial en la medida en que les permitan “compatibilizar” sus roles productivos y reproductivos. Sin embargo, no siempre el autoempleo es producto de una elección basada en criterios de mayor conveniencia. El concepto de compatibilidad entre actividades domésticas y extradomésticas en realidad encubre los conflictos y tensiones

que viven las mujeres cuando tratan de combinar los dos tipos de trabajo. (De Oliveira y Ariza, 1997)

Para esta autoras, otra manifestación de la exclusión social que sufren las mujeres es la persistencia de diversos grados de segregación ocupacional, que se expresa en la desigualdad de oportunidades en el acceso al trabajo extradoméstico que les brinda la estructura ocupacional. Esto resulta patente cuando se restringe el rango de ocupaciones disponibles para ellas, replegándolas a las ocupaciones de menor prestigio y con pocas perspectivas de movilidad y una alta inestabilidad (De Oliveira y Ariza, 1997).

Una de las expresiones más importantes de la segregación ocupacional se refiere a la que se realiza desde el ámbito de la demanda de mano de obra. Si bien la situación de las mujeres como amas de casa y madres son condicionantes de la forma en que ellas mujeres al mercado de trabajo, también es cierto que las empresas, como organizaciones que distribuyen el tipo de trabajo entre la oferta de mano de obra, construyen filtros u obstáculos en sus procesos de selección y reclutamiento de trabajadores. Mucha de la investigación reciente ha revelado la creación de divisiones en el mercado de trabajo, relacionada por un lado con las políticas y prácticas de empleo, y por la otra a diferencias entre los grupos laborales, por ejemplo diferencias de género. Estas dos fuentes de división están interrelacionadas: las políticas de empleo han sido elaboradas principalmente para la creación de mercados de trabajo internos que den más ventajas a los trabajadores hombres y confinan a las mujeres trabajadoras a la realización de tareas periféricas y al desempeño de trabajos a menudo organizados sobre la base de media jornada (Burchell, Elliott y Rubery, 1992).

Además, el uso de procesos de exámenes, que ha sido justificado en la literatura neoclásica argumentando que dar trabajo incluye costos y que identificar características de poca calidad tales como calificaciones o género pueden proveer al empleador de formas que disminuyan la posibilidad de cometer errores, resultan en mecanismos de discriminación en contra de individuos que se desvían de las “normas” adscritas a sus

grupos de fuerza de trabajo (Stiglitz, 1975, citado por Burchell y Rubery, 1992). De esta manera, al establecer preferencias, los empleadores promueven un proceso de segregación sexual de la mano de obra (Da Silva Blass, 1995).

Otras argumentaciones en el sentido de la selección y reclutamiento como mecanismo de discriminación, son las que sostienen Lerda y Todaro al analizar los costos de la mano de obra femenina. Ellas señalan que, cuando los empresarios enfatizan sobre los altos costos de la fuerza de trabajo del sexo femenino, por lo general, se están refiriendo a los costos no salariales, vinculados con la maternidad y a las interrupciones en el trabajo derivadas de ella (permisos pre y posnatal, permisos para cuidar a los hijos enfermos y horario para lactancia), o bien con las inasistencias producidas por el papel que las mujeres cumplen en el ámbito doméstico (cuidado de personas dependientes, trámites varios, reuniones en los colegios de los hijos, etcétera) (Lerda y Todaro, 1997).

Al analizar varios aspectos en los que se sostiene la idea de los empleadores sobre el supuestamente mayor costo de la mano de obra, ellas llegan a la conclusión de que en términos de costos directos, las diferencias entre trabajadores del sexo masculino y femenino no es tan importante como se piensa, ni tan significativa como quieren creer algunos, ni juega necesariamente en contra de la inserción laboral de la mujeres. Y concluyen que el problema o la aparente contradicción entre los datos y las opiniones de algunos empresarios está relacionado más con la forma como se miden los costos laborales y con las imágenes de género que pernean el mercado de trabajo.(Lerda y Todaro, 1997)

Un aspecto importante que destacan estas investigadoras es que los costos de capacitación son inferiores para las mujeres. El análisis de propias opiniones de los empleadores sugiere que, en las áreas en que hay mujeres, ellas llegan capacitadas “naturalmente” (destreza y habilidades adquiridas en el trabajo en el hogar y en la experiencia laboral anterior) o son capacitadas en el lugar de trabajo, por sus propias compañeras. Además, señalan que el nivel de capacitación de los y las trabajadoras, que

ha sido utilizado como elemento de diagnóstico para determinar las necesidades de capacitación de la fuerza de trabajo, no son conceptos objetivos. Para Maruani (1994), al igual que para ellas, la calificación debe ser entendida como una construcción social, que relaciona ciertas capacidades, habilidades y destrezas, con la valoración social de las mismas. Y el género juega un papel fundamental en la construcción de la jerarquía de calificaciones. (Lerda y Todaro, 1997)

Otra dimensión de la segregación se refiere a la discriminación salarial. En sentido estricto, este tipo de discriminación ocurre cuando, a niveles iguales de capacitación, las mujeres reciben una remuneración menor que los hombres por el desempeño del mismo tipo de trabajo. (De Oliveira y Ariza, 1997)

De Oliveira señala que existen estudios que destacan que las diferencias salariales persisten entre mujeres y hombres que cuentan con los mismos niveles de capacitación o con los mismos grados de escolaridad. Es importante destacar que si bien la escolaridad, en general, mejora la situación salarial de las personas, su valor como estrategia para incrementar sus ingresos es menor para las mujeres que para los hombres, ya que ellas requieren mayores niveles educativos para aproximarse o alcanzar los salarios de los varones.

La información relativa para el caso de México muestra, según los estudios realizados por estas investigadoras, la existencia de elevados índices de discriminación salarial en contra de las mujeres, sobre todo en las actividades asalariadas caracterizadas como masculinizadas de tiempo completo, pero también en ocupaciones tipificadas como femeninas aunque los niveles globales de discriminación salarial sean menores en el conjunto de estas ocupaciones como ocurre en el caso de las oficinistas y las maestras. Esto podría significar que la feminización de ciertas ocupaciones lleva a la reducción salarial tanto para las mujeres como para los hombres, lo que implicaría una doble discriminación salarial, no sólo entre hombres y mujeres, sino entre ocupaciones masculinas y femeninas (De Oliveira y Ariza, 1997).

En conclusión, podemos decir que la comprensión de las condiciones de desigualdad, inequidad, discriminación, exclusión social y segregación que afectan a las mujeres en su relación con los hombres en muchas ocasiones sólo es posible si se considera el espacio privado e íntimo que les da origen y las sustenta.

Así, la situación desfavorable de las mujeres en el mercado de trabajo, parece estar más bien vinculada al establecimiento de un conjunto de criterios de segregación sexual relacionados con los procesos de selección y reclutamiento de la fuerza de trabajo que a elementos de costos, ya que aun los elementos de costos, también están permeados por el sistema de sexo - género. De ahí que, en cuanto mecanismo de exclusión, el género se relaciona de manera compleja y contradictoriamente con otros ejes de la inequidad como la raza, la clase y la edad, dando lugar a una configuración de situaciones con diversos grados de desigualdad.

Como señala De Oliveira, la vinculación funcional entre segregación ocupacional y división sexual del trabajo se expresa en la presencia del género como eje sobre el que se organizan el trabajo doméstico y extradoméstico. La sujeción de las mujeres a las tareas de la reproducción (su segregación a la esfera doméstica) condiciona y limita sus oportunidades de incorporación al trabajo extradoméstico, además de conducir las a situaciones de sobrecarga de trabajo. A su vez, el desempeño laboral en espacios tipificados como “femeninos” refuerza los rasgos de domesticidad y subordinación que mantienen a las mujeres segregadas, y los estereotipos socioculturales que contribuyen a la desvalorización (De Oliveira y Ariza, 1997).

El trabajo femenino aporta, por tanto, las marcas de la ambivalencia en la medida en que constituiría, al mismo tiempo, el lugar de emancipación femenina y de su superexplotación, en palabras de Fraisse y Perrot (Da Silva Blass, 1995).

3.c) La doble presencia.

Como se señaló en apartados anteriores, la categoría de doble trabajo subrayó los límites del emancipacionismo, al constatar cómo la incorporación de la mujer al trabajo en lugar de cambiar las estructuras familiares se resolvía para las mujeres en una doble jornada que conllevaba a una nueva forma de dominación: la doble explotación en el mercado y en la familia, o lo que en otros términos Borderías llama la *doble presencia*. Esta categoría ha logrado dar a la experiencia laboral femenina una dimensión de mayor complejidad, al enfatizar la equiparación de las exigencias y valores de lo profesional y lo familiar como el elemento característico de la condición femenina actual (Borderías ,1996).

Si bien el estudio de la división sexual del trabajo al interior de las familias permitió vincular las labores productivas –orientadas a la obtención de recursos monetarios- con las reproductivas, que abarcan las tareas de la casa y la crianza de los hijos (De Oliveira et al., 1999), La capacidad de la categoría *doble presencia* para articular dos ámbitos aparentemente separados – lo público y lo privado, lo mercantil y lo familiar, y en general la reproducción y la producción como ejes que atraviesan la experiencia femenina – ha logrado hacer explícita la capacidad femenina de gestionar la presencia simultánea en ambas esferas, y colocarlo como un aspecto complejo y esencial en el estudio de la relación entre mujer y trabajo.

La potencialidad explicativa de la doble presencia, se ha evidenciado en un conjunto de estudios recientes que han enriquecido y ampliado el conocimiento de la diversidad de modalidades que puede adoptar en la realidad esta doble presencia (Borderías ,1996), además de poner en relieve la invisibilidad de una buena parte del trabajo femenino, que no sólo se refiere a su inserción formal en el mercado de trabajo, sino que hace referencia a una multiplicidad de actividades productivas no remuneradas que han sido pasadas por alto desde otras perspectivas teóricas (García ,1994).

Si bien estos estudios han contribuido a poner de relieve la enorme capacidad de las mujeres para crear, a partir de una condición social, modalidades de trabajo, cultura e identidad que no se pueden reducir al modelo masculino.(Borderías ,1996), es claro que hacen falta estudios sobre las diferentes formas en las que trabajo doméstico y extradoméstico se interconectan y cómo esta presencia simultánea impacta la organización y la dinámica familiares.

En opinión de De Oliveira, los estudios existentes sobre las condiciones familiares que inciden en el trabajo extradoméstico hacen énfasis en la necesidad de considerar el abanico de estrategias, o formas de organizar sus cargas de trabajo doméstico y extradoméstico, que las mujeres casadas pueden utilizar para combinar sus papeles de ama de casa, madre y trabajadora (De Oliveira et al., 1999).

La resignificación que se deriva de esta concepción del mundo del trabajo femenino es otro aspecto importante en el desarrollo de la categoría doble presencia. En opinión de De Oliveira, Eternod y López, debido a la importancia que tiene el trabajo extradoméstico femenino en la reestructuración de los papeles familiares y en la reasignación de responsabilidades en el interior de la familia, el significado del trabajo ha asumido una importante connotación (De Oliveira et al., 1999) en tanto que la simultaneidad de la experiencia femenina en los ámbitos doméstico y extradoméstico han generado nuevas actitudes, expectativas y aspiraciones en las mujeres (Lipovetsky, 1997). Por ello es importante señalar que entre los factores que intervienen en la determinación de las estrategias de doble presencia, estarían aquellos contextos socialmente estructurados, tanto de carácter económico como familiares y profesionales, en los que se gestan proyectos, prioridades y valores femeninos, es decir cambios en los procesos identitarios de género, laborales y profesionales que explican la diversidad de dichas estrategias.(Borderías ,1996)

Así, la maternidad, uno de los ejes más importantes en la construcción de la identidad femenina, se incorpora como otro elemento más que da cuenta de dicha

diversidad. Por ello es importante en el estudio de la doble presencia el significado de la maternidad en la vida de las mujeres de diferentes sectores sociales. Existen estudios que subrayan que, independientemente del compromiso que asumen las mujeres con el trabajo extradoméstico, la maternidad es concebida de manera diferente entre las distintos sectores sociales en los que ellas se ubican. En estos estudios se ha encontrado que las mujeres de los sectores populares consideran la maternidad como el principal eje ordenador de sus vidas, mientras que en los sectores medios se observan situaciones contrastantes al comparar a las mujeres que asumen un proyecto individual de desarrollo personal con las amas de casa. Las primeras consideran la maternidad como un factor más de realización entre otros; para las segundas, al igual que para las de los sectores populares la maternidad es el factor más importante o, incluso, el único (De Oliveira et al., 1999). Cano y Radkau (1991) han encontrado, en el caso de mujeres con carreras profesionales exitosas, que ni el matrimonio ni la maternidad las ha desviado de sus actividades profesionales, sobreponiendo éstas y asumiéndolas como su primer compromiso, por encima del matrimonio y la maternidad. Sin embargo, señalan la existencia de contradicciones en el discurso de las mujeres profesionistas en relación con su experiencia de la maternidad. Así, las entrevistadas conciben en abstracto la maternidad como la máxima realización de la mujer; pero, en concreto, en los hechos no asumen la carga de los hijos y éstos, al igual que el trabajo doméstico, son delegados a otras mujeres (citados por De Oliveira, 1999). En el caso de México García y De Oliveira también encuentran una mayor ambivalencia frente a la maternidad entre las mujeres que han estudiado una carrera (García y Oliveira, 1994).

En resumen, el fenómeno de la doble presencia no es percibido de manera homogénea entre las mujeres, pues este depende del social en el que se ubiquen, de su involucramiento con el trabajo extradoméstico y del lugar que ocupa la maternidad entre sus metas y aspiraciones. En este sentido, como categoría analítica, el estudio de la doble presencia facilita la comprensión de la diversidad de estrategias que construyen las mujeres para permanecer en los ámbitos de la producción y reproducción, además de que es un elemento esencial para dar cuenta de las formas en que ellas resuelven una serie

de conflictos que se derivan de la gestión simultánea del trabajo doméstico y extradoméstico.

3.d) Ambigüedad y ambivalencia.

Cómo señala Borderías, uno de los problemas centrales en los estudios sobre la relación mujer y trabajo es la forma en que a partir de la doble presencia las mujeres elaboran la propia identidad. En su opinión, se trata de una noción emergente que analiza distintas dimensiones de la doble presencia y su vinculación con la identidad de género de las mujeres (Borderías, 1996).

La noción de ambigüedad ha tenido diversos significados cuando se ha aplicado a la comprensión de la condición de las mujeres. En su revisión sobre los modelos históricos de la mujer, Lipovetsky señala al respecto que al inicio de la era moderna se gesta una situación real de ambivalencia que se deriva de la generalización del modelo femenino de *la mujer de su casa*, ya que éste modelo recompuso una diferenciación máxima entre los roles de los dos sexos al separar los ámbitos de lo público y lo privado, asignándolos de manera excluyente a los hombres y a las mujeres respectivamente. Este modelo basado en la dicotomía femenino-privado masculino-público, entraría en contradicción con las ideas modernas de igualdad. De ahí la situación de ambivalencia: ¿eran o no eran iguales hombres y mujeres? Esta situación fue resuelta, aparentemente, mediante el reconocimiento y la celebración de las funciones femeninas, inseparables de las sociedades de la igualdad. Esposa, madre, educadora, ama de casa, eran los roles de la mujer elevados a nivel de principios morales universales, y dotados en principio de un valor igual a los que correspondían a los hombres.

Sin embargo, en la medida en que la estructura de oportunidades de trabajo fuera del hogar comienza a ampliarse para las mujeres, surge una serie de manifestaciones de malestar entre las amas de casa, de tal suerte que, en 1963, el libro de Betty Friedan, *Mística de la feminidad*, tuvo un fuerte impacto al poner de relieve el malestar indefinible

del ama de casa de los extensos suburbios americanos, su aislamiento y sus angustias, el vacío de su existencia, su ausencia de identidad. (Lipovetsky, 1997)

A partir de estas referencias, es posible entender, como señala Borderías, porqué durante mucho tiempo la identidad femenina fue reducida a los estereotipos más negativos de la personalidad humana: incapacidad para decidir, para cambiar, de pensarse como sujeto dotado de autonomía y pensamiento propio; un sujeto que cuando sale del ámbito doméstico (ámbito de la “irracionalidad” en el que sólo se es a través de los “otros”) para introducirse en el mercado de trabajo o en otros ámbitos es como un sujeto inadaptado, carente de objetivos y aspiraciones propias. Un sujeto en “tránsito” esperando siempre el regreso a su lugar de origen (Borderías ,1996). Desde esta perspectiva, las nociones de ambigüedad y ambivalencia han sido utilizadas para caracterizar esta supuesta debilidad e indecisión de las mujeres frente a las múltiples bifurcaciones y conflictos que se presentan a lo largo de la vida, considerándola un rasgo propio de la psicología o la personalidad femenina.(Borderías ,1996)

Sin embargo, a partir de los setenta las denuncias de la mujer sin profesión se verán radicalizadas por las nuevas corrientes feministas (Lipovetsky, 1997), y es a finales de esa misma década que la noción de ambigüedad comienza a ser utilizada para analizar la doble presencia y la identidad de género de las mujeres, rompiendo con la concepción tradicional del término y atribuyéndole un nuevo significado (Borderías ,1996).

De esta manera, en los estudios de Ulrike Prokop, la ambivalencia es concebida como una respuesta al “malestar” producido por el conflicto que representa el encadenamiento de las fuerzas productivas femeninas al mundo masculino, y que se manifiesta en angustia y rechazo al éxito. Concretamente Prokop utilizó la categoría de ambivalencia para analizar las actitudes que emergen de esta contradicción, y no sólo como muestra de insatisfacción por la sobrecarga de trabajo (citado por Borderías, 1996).

A mediados de los ochenta se haya más difundida esta categoría y se le asocia al malestar y la insatisfacción del emancipacionismo, la resistencia a la homologación con el modelo masculino que cancela los valores más profundamente arraigados en la cultura del trabajo y la identidad femenina.(Borderías ,1996)

En estudios más recientes, realizados desde una perspectiva de género, el concepto de ambigüedad-ambivalencia ha sido utilizado para analizar el papel de las mujeres en la organización del consumo familiar y los conflictos que se generan por la distribución desigual del poder de decisión sobre el uso de los recursos económicos y la organización del consumo en el interior de las unidades domésticas. En general, estos estudios señalan que los conflictos se generan a partir del incumplimiento de las responsabilidades asignadas o desacuerdos sobre la imposición de ciertos comportamientos a los miembros de la familia (De Oliveira et al., 1999). Así, por ejemplo, De Oliveira, Eternod y López señalan que en los sectores populares fenómenos como el alcoholismo, la falta de responsabilidad, la infidelidad y los celos de los esposos, y la prohibición de salir de la casa que ellos imponen a sus esposas constituyen fuentes importantes de conflicto. Este tipo de conflictos también se presentan en los hogares de los sectores medios, además de otras situaciones problemáticas relacionadas con la búsqueda de una mayor autonomía por parte de las esposas, las exigencias de sus cónyuges sobre del cuidado de los hijos y la administración del presupuesto familiar.(De Oliveira et al., 1999)

Como concepto emergente, no existe aún una definición precisa sobre la ambigüedad - ambivalencia. Sin embargo, Borderías propone algunas dimensiones que deben ser analizadas al utilizar la categoría de ambigüedad-ambivalencia, como serían las siguientes:

- Las estrategias, prácticas y actitudes de las mujeres en el campo profesional y familiar, y sus articulaciones.

- Las relaciones que dentro de una trayectoria se establecen entre trabajo familiar y trabajo profesional, es decir, las estrategias cambiantes y flexibles que las mujeres ponen en marcha para tejer la doble presencia.
- Los conflictos materiales, simbólicos e identitarios producidos por esta experiencia de doble presencia.

De esta manera, la noción de ambigüedad-ambivalencia en nivel del análisis descriptivo sirve para dar cuenta de las situaciones complejas en las que se insertan las mujeres, y en el nivel analítico deber servir para interpretar esta complejidad. (Borderías, 1996). La doble presencia y la ambigüedad-ambivalencia son categorías de análisis o ejes temáticos indispensables para lograr la comprensión de la cultura femenina del trabajo que se gesta de manera simultánea en los ámbitos de la producción y la reproducción.

3.e) Identidades femeninas: entre el trabajo doméstico y el mercado laboral.

Dice Lipovetsky que el modelo de la mujer de su casa se construyó en el siglo XIX. En 1851, el ideal se halla ya tan extendido en Inglaterra que el censo general menciona la nueva categoría de “mujer de su casa” y continúa diciendo que al adquirir el grado que una condición social, la moderna mujer de su casa supuso la instauración de una moral, de una visión normativa de la mujer que constituyó una especie de religión laica de la madre y de la familia.

El fundamento ideológico de esta nueva condición social de las mujeres, era la doctrina de las “esferas separadas”. En la concepción de Lipovetsky, la industrialización y no otra cosa fue el elemento detonante para que trabajo y familia se encontraran radicalmente desunidos: al hombre se le asignaba la esfera profesional, y a la mujer el “home, sweet home”⁵. Sigue diciendo que, si bien en un principio el modelo sólo tuvo vigencia en las clases burguesas, pronto se impuso como un ideal para todas las capas sociales. Textualmente señala:

⁵ En inglés en el original

“(,,,) hasta los años veinte, los sindicalistas expresan su apego a la imagen de la esposa confundida con sus funciones maternas y domésticas. (...) Los años cincuenta supondrán el momento supremo y el cenit de dicho ciclo.

(...) La consagración del ángel del hogar se instauró a través de una retórica moralizadora y sacrificial. La ideología de la mujer de su casa se construyó a partir de la negativa a generalizar los principios de la sociedad individualista moderna. Identificada con el altruismo y con la comunidad familiar, la mujer no depende del orden contractualista de la sociedad, sino del orden natural de la familia.(Lipovetsky, 1997)

Para este autor, el modelo de “mujer sin profesión” surge en el contexto social de la modernidad, instituyendo una ruptura, en tanto que la oposición entre inactivo/activo ya no se basa únicamente en los criterios de sexo, ni en el privilegio de clase o cuna como principio divisorio entre productivos e improductivos, sino de las normas universales de la razón, que prescriben el respeto de la vida moral y familiar así como la protección de la salud y la identidad femeninas. Es así como él interpreta el reconocimiento del trabajo doméstico como agente moralizador de la familia y de la nación. Por poner dos ejemplos, los programas escolares de la niñas de la década de 1880 incluían la enseñanza de las labores del hogar en las escuelas primarias y los institutos, y en 1907 la enseñanza de la economía doméstica era materia obligatoria en los institutos y colegios de señoritas (Lipovetsky, 1997).

Esta larga referencia al texto de Lipovetsky tiene una razón de ser, pues me parece que da en la clave del problema de la identidad femenina. Desde nuestro punto de vista su revisión histórica de los procesos de cambio en la condición de las mujeres durante los siglos XVIII y XIX, queda perfectamente retratada en estos párrafos: la mujer de su casa es una construcción que no sólo responde a una lógica económica, sino también a una lógica cultural. (de una cultura del trabajo construida sobre principios segregacionistas)

Actualmente, en algunos países de Europa y para ciertos grupos de mujeres en Estados Unidos y Canadá, la actividad profesional femenina ha adquirido derecho de ciudadanía; supone un valor y una aspiración legítimos, casi la condición normal de la existencia femenina. Lo que caracteriza la condición de la mujer profesional es el rechazo de una identidad constituida de manera exclusiva por las funciones de madre y de esposa. El matrimonio y los nacimientos interrumpen cada vez en menor grado la vida profesional femenina, continuidad de la actividad femenina que se traduce en un compromiso más profundo, más identitario, con la vida profesional.

Las mujeres expresan mucho más que antaño deseos de desarrollo personal en su actividad remunerada, y su incorporación en el trabajo se traduce en una nueva exigencia de afirmar una identidad como sujeto adoptando actitudes que significan la búsqueda de un sentido a la vida personal, el deseo de ser sujeto de su propia existencia. Y si bien es cierto que lo que domina en nuestra época es la implicación femenina en la vida profesional y el rechazo correlativo de una identidad que se apoya exclusivamente en los roles domésticos, tampoco podemos dejar de lado el hecho de que muchas de las profesiones que “eligen” las mujeres que tienen esa oportunidad tienen una fuerte connotación de labores domésticas como el caso del magisterio y la enfermería, por ejemplo. A pesar de ello, podemos considerar que en nuestros días el trabajo extradoméstico, y particularmente el profesional, contribuye a construir la identidad social de las mujeres en mayor medida que en un pasado no muy lejano, cuando tan sólo los roles de madre y de esposa eran socialmente legítimos. (Lipovetsky, 1997)

Sin embargo, estudios recientes realizados en México y América Latina aluden a la maternidad todavía como un elemento fundamental en la construcción de la identidad femenina y como una fuente de poder de las mujeres. La valoración social de la maternidad, como un aspecto central de la identidad social femenina, es un elemento importante en el entendimiento de las formas que asume la subordinación de las mujeres (De Oliveira et al., 1999).

En este sentido es que podemos decir que el proceso de formación cultural es, en un sentido, idéntico al proceso de formación grupal, en cuanto que la misma esencia de la colectividad o identidad del grupo (los esquemas comunes de pensamiento, creencias, sentimientos, valores y significaciones que resultan de las experiencias compartidas y del aprendizaje común), es lo que, en última instancia, denominamos cultura de ese grupo. Sin un grupo no puede existir cultura y sin la existencia de un cierto grado de cultura, en realidad, todo lo que podemos hablar es de un agregado de personas y no de un grupo. De manera que, cabe considerar que la formación del grupo y la formación de la cultura son dos caras de la misma moneda: la construcción de la identidad social (Aguirre, 1998). Así, las mujeres sujetas a la doble presencia al desempeñar los roles de amas de casa y profesionistas construyen su identidad al menos en dos espacios de trabajo que se constituyen en dos contextos en los que ellas codifican y decodifican las significaciones de sus experiencias compartidas.

Es por ello que podemos entender que a través de las nuevas culturas del trabajos, las mujeres expresan su voluntad de conquistar una identidad profesional en el estricto sentido de la palabra, sin que por ello abandonen el deseo de que se las reconozca también a partir de lo que tradicionalmente las había definido: ser esposas y madres. Ambigüedades y ambivalencias que caracterizan la situación de la doble presencia femenina. Diversificación de identidades que tienen sus raíces entre los ámbitos de la reproducción y la producción. Así, cuando las “débiles” se han adentrado en el universo competitivo y meritocrático tradicionalmente reservado a los “fuertes”, el mundo de los hombres, construyen sus propias identidades que buscando una integridad interna, como un objetivo que cada persona intenta alcanzar, al tratar de reconciliar entre sí las diversas experiencias de su trayectoria vital así como sus motivos, por lo general contradictorios.

Este fenómeno no sólo conmueve el mundo del empleo sino también la relación de las mujeres con los estudios, las relaciones entre los sexos, el poder en el seno de la



pareja y del grupo familiar. Sin embargo, la lógica de muchas instituciones está lejos de ser neutra y objetiva. Aunque se supone que vivimos en una sociedad donde la racionalidad es la tónica en la toma de decisiones, las identidades y las imágenes tradicionales de género tienen un papel tanto o más importante que consideraciones de orden puramente racional. Aportar elementos para la comprensión de este complejo proceso de construcción de la identidad de un grupo de mujeres que pisan en el terreno pantanoso de la producción – reproducción es el objetivo de este proyecto.

CAPÍTULO II

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL UNA ESTRATEGIA DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LOS ÁMBITOS FAMILIAR, ESCOLAR Y LABORAL.

“Pero hasta el final no podrás saber qué predicados debes introducir en tu razonamiento, y que otros debes descartar. Así es como estoy procediendo en el presente caso. Alineo un montón de elementos inconexos, e imagino hipótesis. Pero debo imaginar muchas, y gran parte de ellas son tan absurdas que me daría vergüenza decírtelas.” (Umberto Eco, 1993:290)

Introducción

En este capítulo presentamos algunas reflexiones derivadas de la revisión teórica que se ha venido realizando. El núcleo temático del proyecto, relativo a la identidad profesional entre las profesoras de educación primaria se circunscribe en general en la línea de estudios que analizan los procesos identitarios, pero específicamente remite a la corriente de los estudios que analizan la relación entre mujer y trabajo desde la perspectiva cultural.

Establecida la importancia que tienen los conceptos y categorías de las teorizaciones revisadas sobre la relación mujer y trabajo, como producción –

reproducción, división sexual del trabajo, exclusión social, segregación laboral, precariedad del trabajo femenino, doble presencia y ambigüedad ambivalencia, en este apartado trataremos de establecer de manera sintética la articulación de estos conceptos con la problemática de la identidad.

El capítulo se abre con una reflexión sobre la ubicación histórico social del trabajo femenino y los contextos en los que este se realiza. Retomando los aportes de la perspectiva culturalista de la antropología sobre la construcción de significados en contextos socialmente estructurados, articulados con el modelo de Dubar sobre la construcción de las identidades profesionales y las transacciones objetivas y subjetivas que realizan los actores sociales en estos contextos de construcción de significados, con la propuesta desde los estudios de la relación mujer y trabajo que enfatizan en la situación de doble presencia a la que están sujetas las mujeres, establecemos un primer basamento teórico que orienta la investigación.

En el segundo apartado se discute la necesidad de diseñar una estrategia metodológica que pueda dar cuenta de la articulación entre los elementos de carácter estructural y subjetivos a partir de las distintas propuestas técnicas que se nos ofrecen en la actualidad para realizar el trabajo de campo de manera que la información que se recabe posibilite mantener un continuo metodológico en el trabajo de indagación.

En el último apartado del capítulo se definen las líneas indagatorias que orientan el proceso de observación, recopilación y sistematización de la información que se recabe. Estas líneas indagatorias se derivan, por una parte, de las discusiones teóricas sobre la relación mujer y trabajo, al mismo tiempo que busca rescatar los significados derivados de los procesos de transacción con los otros y consigo mismas que realizan las maestras de primaria en los contextos familiar, escolar y laboral.

I. La profesión magisterial en los contextos familiar, escolar y del trabajo.

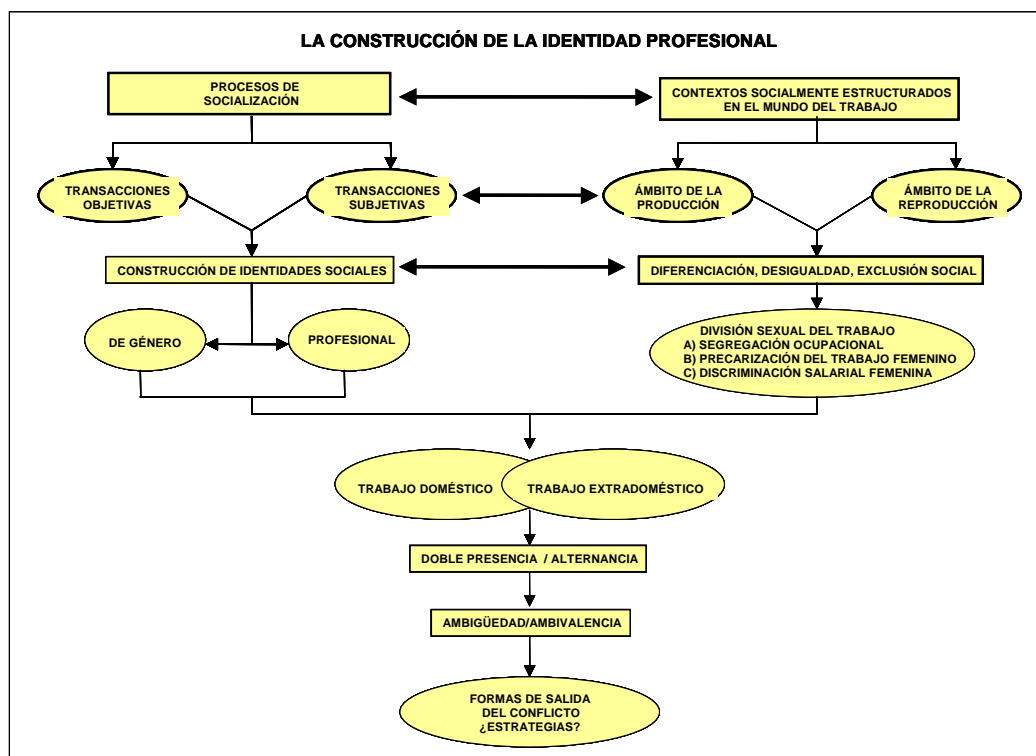
El punto de partida de este proyecto es el reconocimiento de que todos los procesos identitarios, o procesos de construcción de las identidades sociales, se dan dentro de contextos socialmente estructurados mediante los procesos de socialización, que responden, como se señaló en el capítulo anterior, a una situación en la que los individuos se integran de manera activa en una diversidad de grupos que generan sus propios sistemas simbólicos y de significados. Aquí interesa destacar cómo la presencia simultánea de las mujeres profesionistas en los ámbitos de la producción y reproducción, su doble presencia, es una condición básica en su construcción de las identidades femeninas de género y profesional.

Esta construcción pasa entonces por las experiencias que en el trabajo doméstico y en el extradoméstico tienen las mujeres. La permanencia más o menos generalizada de estructuras reguladoras de la acción social como la división sexual del trabajo, la segregación ocupacional, la precarización del trabajo que realizan, así como la discriminación salarial, se traducen en situaciones de exclusión social que son las que condicionan sus experiencias en el mundo del trabajo. De esta manera, los procesos de socialización que subyacen en la construcción de sus identidades de género y profesional implican un conjunto de transacciones con los otros y consigo mismas, como se puede observar en el esquema 1.

A partir de las teorías de las identidades sociales, tanto la identidad de género como la identidad profesional, son conceptualizadas como procesos que se enmarcan en contextos socialmente estructurados, a partir de los cuales estas identidades se expresan en proyectos biográficos personales que implican tomar una serie de decisiones que atañen a la definición de significados que le dan al trabajo doméstico y al profesional, constituyéndose así, por lo menos para el caso de las mujeres que realizan trabajos extradomésticos remunerados, espacios de conflicto caracterizados por la situación de ambigüedad-ambivalencia que se derivan de la mayor o menor aceptación de los roles

asignados y que, mediante los procesos de socialización implícitos y explícitos que se generan en estos contextos, son más o menos asumidos por ellas.

Esquema 1



Sus experiencias en el trabajo doméstico y extradoméstico se expresan en su doble presencia o alternancia entre estos ámbitos, lo que genera que estas mujeres vivan en situaciones de ambigüedad y ambivalencia, es decir, en situaciones de conflicto que las llevan a tomar decisiones y asumir determinadas formas de salida de los conflicto que les plantea su doble presencia en el mundo del trabajo doméstico y el extradoméstico, que en un sentido muy laxo del término podemos definir como estrategias o arreglos para la solución del conflicto.

Estas “estrategias” en realidad se presentan como un entramado de diversas formas de acción (arreglos o acuerdos) frente a situaciones de conflicto que pueden ir

desde aquellas que implican una confrontación directa que se resuelve con soluciones determinantes en el curso de sus vidas (por ejemplo la separación de la pareja, las salida del mercado de trabajo sin retorno, el abandono del hogar, entre otras), hasta acciones que conducen a arreglos temporales o *ad hoc*, pasando por actitudes de resistencia que las lleva a una confrontación permanente o cambios parciales más o menos duraderos.

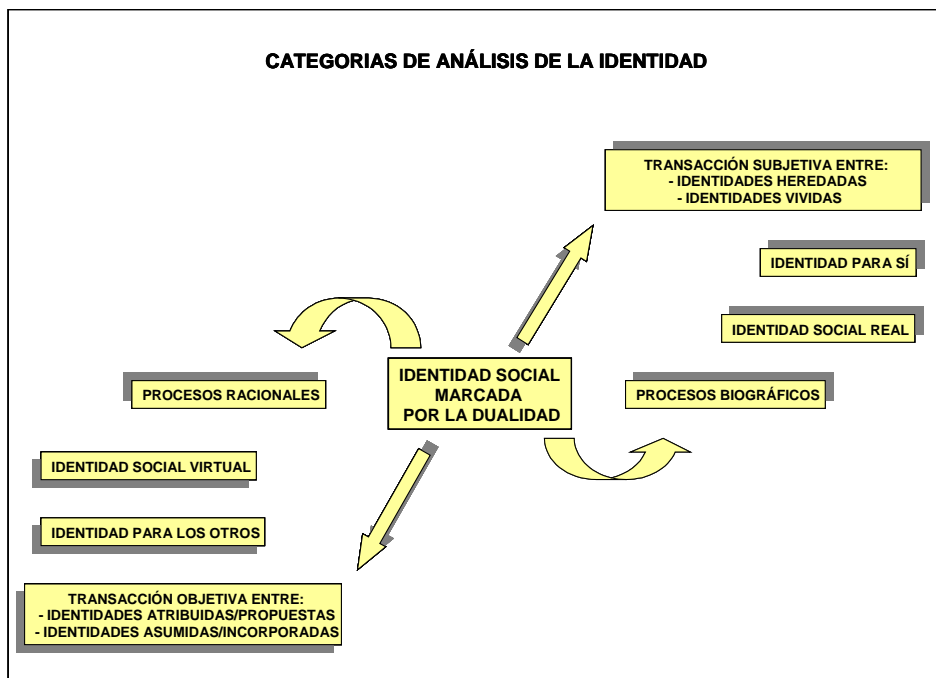
Estas estrategias o arreglos para resolver el conflicto constituyen un entramado sobre el que se van tejiendo las identidades de género y profesional de las mujeres, es decir, sobre las que se va definiendo el sentido que le dan a su identidad de ser mujeres y/o profesionistas. Estas formas de salida no son únicas, ni exclusivas, ni excluyentes, es decir, ellas coexisten, se combinan, se superponen, en fin, se entrelazan y alrededor de ellas las mujeres se constituyen como sujetas sociales.

De esta manera, en la construcción de una identidad social encontramos elementos que remiten a procesos biográficos, en los que las interacciones con los otros se entrecruzan, de tal manera que en este proceso interactivo se van constituyendo, por una lado la identidad para sí en la que el conflicto se focaliza en la confrontación de las identidades heredadas y aprendidas en los contextos de interacción más cotidianos del sujeto con otros sujetos (familia, amigos, vecinos, maestros y compañeros de escuela, etcétera), y por otro la identidad para los otros en la que el conflicto se ubica en el hecho de asumir o rechazar identidades propuestas o atribuidas, lo que Dubar denomina *identidades sociales virtuales*, en contextos macrosociales frente a los que se ubica el sujeto (estereotipos, modelos, normas, reglas de comportamiento, etcétera) como se observa en el esquema 2.

Estas confrontaciones son como puntos de un trayecto, no necesariamente lineal, que se van articulando en lo que Pries llamaría un proyecto biográfico, es decir, un curso de vida que se va construyendo de experiencias relacionadas con contextos estructurados específicos. En el caso de la identidad profesional de las maestras de

educación básica, reconocemos tres contextos socialmente estructurados a partir de los cuales se gesta este proceso.

Esquema 2



Por una parte se encuentra el contexto de la profesión misma, es decir, las instancias sociales en las que se forman como profesionales y en la que destacan dos actores fundamentalmente. Estos serían la Secretaría de Educación Pública (SEP) como agente que monopoliza el control del espacio educativo en general y de aquellas instituciones dedicadas a la selección, validación y certificación de las habilidades y conocimientos que deben poseer las profesoras.

Un segundo contexto tiene que ver con las redes sociales a las que se adscriben las profesoras en su vida cotidiana. Fundamentalmente es en el hogar de la familia de origen en dónde se dan interacciones mucho más complejas en las que las transacciones se dan cara con el padre, la madre y los hermanos básicamente. Las orientaciones que ellas reciben bajo la forma de consejos, imposiciones, obligaciones adjudicadas que

pueden ser aceptadas o rechazadas, en términos de las cargas de trabajo doméstico que le corresponden realizar por el hecho de ser mujer, son algunos de los elementos que regulan los dos tipos de transacción en este contexto. Así quedan marcadas ciertas rutas de su destino familiar, laboral y profesional que ellas recorrerán, imprimiéndole el sello de sus aspiraciones y expectativas reguladas de alguna manera por las transacciones con estos actores dentro de sus hogares.

El tercer contexto hace referencia al espacio escolar mismo pero ahora como espacio laboral. Por una parte, es en este contexto en el que se corporeizan agentes tan abstractos como pueden ser el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) o el Estado a través de la SEP, en las figuras de directores de zona escolar y de plantel, supervisores escolares y representantes sindicales como agentes mediadores entre el Estado y ellas, interactuando con las profesoras en las negociaciones en las que se definen el perfil profesional, las condiciones de trabajo y la profesionalización del magisterio. Pero además, se convierte en el espacio mismo de su desempeño laboral, en donde entra en contacto con su materia de trabajo: los alumnos y alumnas a los que enseñan y los padres de estos niños y niñas. Desde nuestro punto de vista, las interacciones que se establecen con estos sujetos constituyen una pieza clave en la construcción de la identidad profesional.

La familia y otros grupos de referencia como sus amigos, sus compañeros de escuela, sus profesores, sus compañeros de trabajo, sus superiores, sus alumnos y los padres de estos alumnos serían agentes que de alguna manera están presentes en los procesos de toma de decisiones que van constituyendo el proyecto biográfico de las profesoras de educación básica. Así, los contextos estructurados se convierten en escenarios de interacción en los que se dan las transacciones objetivas (identidad para sí) y subjetivas (identidad para los otros) a partir de las cuáles se construye día con día la identidad profesional de las trabajadoras de la educación.

Estos contextos se encuentran atravesados, por un elemento de nivel macro que se refiere a la separación culturalmente establecida entre los ámbitos de lo público y lo privado. La identificación de estos espacios como zonas de actuación de los sujetos según su sexo, ha definido la asociación de lo privado con lo doméstico y lo femenino, mientras que lo público queda asociado con lo extradoméstico y lo masculino. En términos conceptuales, el abordaje de esta distinción ha permitido reconocer en el ámbito del trabajo la separación del mundo de la producción y de la reproducción. De ahí que uno de los supuestos básicos del proyecto consiste en reconocer la separación, operativa, entre el *mundo de la reproducción y de la producción*, esto es el hogar y el aula, como espacios de interacción en los que se dan las transacciones objetivas y subjetivas mediante las cuales se van conformando los procesos identitarios de profesionales y de género.

Si bien, como señala Barrientos, la creciente participación de la mujer en el mercado de trabajo fue un elemento que incrementó el número de estudios que trataban de analizar la relación entre mujer y trabajo, muchos se hicieron tomando el aparato conceptual de la teoría neoclásica que supone un agente que, en el mejor de los casos, elige racionalmente. Sin embargo, existen evidencias de que este modelo no da cuenta de todos los elementos que implican los procesos biográficos orientados por elecciones o decisiones *ad hoc* en el momento en el que las mujeres se incorporan al mercado de trabajo. En este sentido, es necesario tomar en consideración que, si bien las mujeres “deciden” en esos momentos, ellas se encuentran inmersas en un conjunto de espacios o contextos socialmente estructurados que limitan o potencian sus opciones, es decir, existen situaciones que median su incorporación al trabajo. Ya en la cotidianeidad de estos contextos, la definición social del género, la situación de crisis o bonanza económica por la que puede atravesar el país, las políticas económicas que privilegian o inhiben el desarrollo de mercados de trabajo con determinadas características, así como el tamaño y la composición de las unidades domésticas propias y de origen, son algunos de las situaciones que median la integración de la mujer en los ámbitos de la producción y la reproducción (Barrientos, 1991).

En este sentido, las transacciones que ellas llevan a cabo con otros actores y con ellas mismas pueden ser entendidos como formas de acción social orientadas por significados que se implementan en situaciones específicas como una posición individual frente a condiciones que pueden parecer como adversas o como favorables para la realización de sus aspiraciones y expectativas

En esta propuesta, entonces, identidad de género e identidad profesional son elementos que no se pueden disociar tan fácilmente, sobre todo tomando en cuenta que el magisterio se ha convertido en un espacio laboral altamente feminizado.

Por lo general, el mundo de la reproducción, del trabajo doméstico que se realiza en el hogar, ha sido conceptualizado desde la óptica de la unidad doméstica como unidad de producción de bienes y servicios para el autoconsumo y productora de fuerza de trabajo, que se sustenta en la definición que hace la sociedad de lo femenino y lo masculino: las mujeres concebidas en sus roles de madre, esposa y ama de casa, y los hombres como proveedores de bienes materiales y jefes de la unidad doméstica. De esta manera, la definición de los arreglos domésticos que ello implica (distribución y tiempo dedicado al trabajo doméstico y cuidado de los hijos, carácter del aporte económico de sus miembros, etcétera) estructuran el espacio doméstico y condicionan la forma de participación de sus miembros en la esfera productiva. Sin embargo, la definición del género y los arreglos domésticos sólo pueden cobrar significado cuando se analizan a la luz de las interacciones cara a cara que establecen los integrantes del hogar. Así la decisión de ser ama de casa y trabajadora del magisterio, no es una decisión que se toma en una negociación racional de costo beneficio, sino que es un arreglo que se establece desde la cotidianeidad de la familia, desde las necesidades vividas y sentidas por sus miembros.

Estos arreglos domésticos cobran significados y formas específicas dentro de la unidad doméstica. Así, la caracterización que representa el trabajo de la mujer en el mundo de la producción (bajos salarios, ocupación de puestos con autoridad limitada,

trabajos inestables, de medio tiempo o trabajo en el domicilio por ejemplo) no pueden entenderse si no se tiene presente la articulación que se da, sobre la base de la definición de lo masculino y lo femenino, entre el ámbito laboral y el ámbito de lo doméstico.

De esta manera entonces consideramos que la identidad profesional de las profesoras de educación básica se finca en este entramado de modelos predefinidos (estereotipos) e interacciones micro sociales que van dando un sentido y un significado específico a las formas de participación de la mujer en el mundo de la producción. De ahí que una de las hipótesis centrales de este trabajo es que en el proceso de construcción de la identidad profesional de las maestras de primaria no podemos establecer una separación tajante entre el mundo de la producción y el de la reproducción, ya que hay una especie de traslape en la definición que dan las profesoras de su situación como esposas, madres y trabajadoras del magisterio y que se expresa en una asociación constante entre su trabajo doméstico y su trabajo profesional.

Así, una primera problematización iría en el sentido de analizar cuáles son las interacciones que dan lugar a transacciones objetivas y subjetivas mediante las que se construye la identidad profesional de las profesoras de educación primaria. Una primera sugerencia hipotética que se deriva de esta revisión es que esta construcción se da en un conjunto de espacios de tensión entre su condición de género y su condición profesional, que se vuelven conflictivos en tanto que su contexto laboral se gesta, por lo menos el que les tocó vivir, en el marco de una representación colectiva del trabajo magisterial como una extensión de las actividades tradicionalmente asociadas a los supuestos atributos de la feminidad.

En esta dirección, nos interesa analizar en primer lugar el significado que le dan a la profesión magisterial y los referentes en los que descansa este significado, es decir, interesa indagar desde dónde construyen el significado de la profesión, y en segundo lugar, aunque no por ello menos importante, descubrir cómo resuelven estas tensiones, es decir los arreglos y estrategias que elaboran para resolver el conflicto que estas

tensiones provocan. En estos procesos que implican toma de decisiones distinguimos como relevantes los siguientes momentos: a) el momento en que comenzaron a pensar en la posibilidad de ser profesoras, b) el momento en que se insertaron en el trabajo magisterial, y c) su situación laboral actual. Algunas preguntas específicas que se derivan de estas consideraciones generales serían las siguientes:

- ¿El trabajo magisterial es realmente visto como una opción profesional por estas mujeres?
- ¿El trabajo magisterial logra concretarse en un elemento de la identidad profesional más o menos compartida por las profesoras?
- ¿Hasta que punto la profesoras de educación primaria optaron por esta profesión sobre la base del reconocimiento de sus expectativas y aspiraciones profesionales?
- De no ser así ¿Qué otros elementos fueron decisivos para que ellas optaran por la profesión magisterial?
- ¿En que contextos familiares, educativos y laborales decidieron ser profesoras?
- ¿El hecho de ser mujeres es el principal elemento por el que ellas decidieron ser profesoras?
- ¿Cuáles son los significados que otorgan al trabajo docente y al trabajo doméstico?

En este sentido, los objetivos específicos de este proyecto serían:

- Conocer las opciones laborales que tenían las profesoras antes de decidirse por la carrera docente.
- Ubicar los elementos que, desde su concepción del trabajo magisterial, pueden ser considerados como característicos de la profesión.
- Conocer sus expectativas y aspiraciones laborales en tres momentos: a) antes de ser profesoras, b) cuando ingresaron al magisterio y c) las actuales.
- Conocer las principales razones (causas y motivos) por las que decidieron ser profesoras.

- Ubicar el momento en el que decidieron ser profesoras y la importancia que atribuyen a este momento dentro de sus proyectos biográficos personales.
- Establecer si ellas perciben la influencia de los distintos actores con los que interactúan sobre el hecho de haber optado por la profesión magisterial.
- Reconocer si en estas influencias existen atributos de género asumidos que las llevaron a optar por la profesión magisterial.
- Conocer cómo evalúan su trabajo como profesoras desde sus expectativas y aspiraciones laborales y profesionales actuales.
- Y encontrar los elementos que constituyen el significado, tanto del trabajo doméstico como del extradoméstico, así como la importancia que otorgan a uno y otro en los diferentes momentos de su trayectoria biográfica.

Finalmente, mediante esta información podremos establecer, por una parte, los rasgos esenciales de la identidad profesional de las profesoras, lo que nos permitirá en primera instancia construir una caracterización de su identidad profesional, y por otra, en un segundo momento, asociar esta caracterización a sus trayectorias biográficas específicas de manera que podamos reconocer la influencia de los contextos socialmente estructurados en la construcción de su identidad profesional.

II. Una propuesta teórico metodológica para analizar la relación mujer y trabajo.

Como hemos señalado en capítulos anteriores, los estudios sobre la relación mujer y trabajo que se han realizado desde una perspectiva analítica de género se han caracterizado por buscar estrategias metodológicas que buscan poner de relieve las especificidades del trabajo que realizan las mujeres. Dos núcleos metodológicos aparecen como los aspectos relevantes en este tipo de estudios: el análisis de la subjetividad y su aspecto procesual: ¿Cómo rescatar lo específico de los procesos en los que se expresa la subjetividad de los actores sociales?

Los recursos metodológicos de los que se allegan este tipo de estudios son varios, y van desde los tradicionalmente utilizados por el análisis cuantitativo como los registros y las encuestas en donde la variable sexo se convierte en una clave de lectura que orienta el análisis de género⁶, hasta los del análisis cualitativo que procuran recuperar las experiencias vitales de las mujeres a través de las narrativas elaboradas por estas actrices y que son recogidas a través de entrevistas individuales y/o colectivas, testimonios y biografías (Entrevistas Autobiográficas Narrativas), y analizadas desde perspectivas antropológicas y comunicológicas utilizando técnicas tan diversas como el análisis de contenido, el análisis de la semántica cuantitativa y de la semántica asociativa, análisis del discurso y la hermenéutica.

Desde luego que las diferencias entre los enfoques metodológicos en los que se sustentan estas técnicas hacen una distinción entre el tipo de resultados a los que se arriba. Sin embargo, en estos estudios, como en otros, la necesidad de articular el dato general sistematizado en cantidades con el dato específico expresado en el discurso de los actores ha llevado a la idea de que lo cualitativo no se opone a lo cuantitativo, sino que más bien se complementan. Como elementos fundamentales en la construcción del conocimiento, la descripción, la explicación y la comprensión de los procesos sociales son procedimientos cognitivos que requieren de diferentes tipos de información que van desde el dato cuantificado, esto es expresado numéricamente, hasta el dato cualitativo, en un continuo analítico que permite la reconstrucción teorizada de la realidad observada. Esta posibilidad de combinar lo cualitativo con lo cuantitativo ha sido producto tanto de la reflexión metodológica como del desarrollo de nuevas tecnologías en el terreno del análisis de la información.

En esta investigación decidimos utilizar técnicas cualitativas y cuantitativas de manera tal que la indagación nos permitió articular las dimensiones estructurales y

⁶ Es importante destacar que los resultados que arrojan estos estudios cuantitativos son muy útiles en tanto que permiten validar hipótesis de trabajo que buscan hacer generalizaciones a partir de proporciones y promedios,

subjetivas del problema de la identidad profesional de las maestras de educación primaria en la Delegación Iztapalapa.

Si bien nuestro interés primordial fue indagar los procesos biográficos sobre los que se construye la identidad profesional de las maestras de primaria, esta indagatoria requirió establecer marcos muestrales muy precisos con base en los cuáles pudiéramos definir criterios para la selección de la muestra teórica con la que se trabajarían las entrevistas en profundidad. Estas observaciones nos llevaron a la necesidad de plantear un tipo de estrategia de investigación mixta. De esta manera decidimos diseñar una encuesta para conocer algunas de las características sociodemográficas, profesionales y actitudinales de la población de estudio, que eran fundamentales para poder seleccionar la muestra teórica del trabajo cualitativo.

Tomando como una referencia muy importante el trabajo de encuesta que realizó María de Ibarrola (1997), consideramos que era necesario actualizar la información que ella presenta particularmente para las profesoras que laboraban en ese momento en los planteles de la Delegación Iztapalapa. Además, esta especie de réplica nos permitió recolectar información sobre aspectos actitudinales y de cargas de trabajo doméstico en las familias de las profesoras que en dicho trabajo no se habían incluido.

En nuestra propuesta, para poder indagar con mayor precisión y profundidad los procesos de construcción de la identidad profesional de las profesoras, era necesario conocer características como la edad, el estado civil, la presencia o ausencia de hijos en el hogar, la carga de trabajo doméstico y extradoméstico de las profesoras, reconocer algunos rasgos de la distribución y organización del trabajo doméstico entre los miembros del hogar, y también algunas de sus actitudes hacia las imágenes socialmente construidas sobre el quehacer docente de los y las profesoras de educación primaria en México. En otros términos, lo que buscamos era elaborar una especie de fotografía que nos sirviera como marco muestral para establecer los criterios de selección de un grupo de profesoras a quienes se les aplicaría la entrevista en profundidad.

Consideramos que esta fotografía sólo la podríamos obtener mediante el análisis de información sociodemográfica básica, general de este grupo socioprofesional, que sirviera como soporte contextual para el análisis de información relativa a las transacciones objetivas y subjetivas sobre las que se sustentan, teóricamente, los procesos de construcción de las identidades genérico profesionales. Desde luego que esta propuesta no supuso en ningún momento que lo estructural estaría determinando la subjetividad, simplemente consideramos que era importante conocer algunos rasgos de la población a la que pertenecían las personas con las que íbamos a trabajar en un proceso de interacción más profunda, esto es, pensamos que al contar con información sobre esas características ya no trabajaríamos con personas desconocidas.

En resumen, la hipótesis metodológica sobre la que se sustentó finalmente esta decisión de combinar información recabada con técnicas cuantitativas y cualitativas fue considerar la representatividad estadística como criterio básico de selección de una muestra de unidades de observación que permitieran establecer con mayor claridad los parámetros con lo que se seleccionaría la muestra teórica para el estudio cualitativo. A partir de estas consideraciones establecimos la siguiente estrategia:

- a) Diseñar una encuesta sobre aspectos sociodemográficos, profesionales y actitudinales de orientación hacia la profesión magisterial para obtener los perfiles básicos de las profesoras de primaria que laboraban en planteles públicos de la delegación Iztapalapa. Esto nos permitiría reconocer a la población de estudio.
- b) Esto implicó diseñar una muestra estadísticamente representativa de escuelas en la delegación, con base en la división de 4 regiones escolares que ha establecido la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) y del turno laboral.

- c) Con la información obtenida a través de la encuesta construir perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales que serían los parámetros para seleccionar aquellos tipos teórica y estadísticamente relevantes de profesoras a quienes se les aplicaría la guía de entrevista en profundidad.

De esta manera, estas construcciones analíticas elaboradas desde la perspectiva cuantitativa, facilitaron la definición de una muestra teórica intencional que recuperaba, por una parte, los tipos de profesoras más representativos estadísticamente hablando, pero también nos permitió incluir aquellos tipos que teóricamente eran relevantes en términos de la presencia de características que nos permitieran profundizar en el estudio de la heterogeneidad de situaciones de ambigüedad ambivalencia que resultan de la doble presencia.

III. La estrategia de investigación.

En este apartado se señalan, de manera general, aspectos básicos sobre la estrategia de investigación, y se destacan los siguientes tres aspectos: los cortes temporales que definen el contexto sociohistórico en el se realizará el estudio, una aproximación a la delimitación de los ejes temáticos y las guías indagatorias sobre las que se construirán los instrumentos de observación y recolección de la información, y una primera demarcación del universo de observación y de las muestras estadística y teórica. Estos aspectos serán desarrollados en los siguientes apartados.

3.a) Los cortes del contexto sociohistórico.

Con relación a los cortes del contexto sociohistórico en la conformación del Sistema Educativo Nacional, interesa ubicar los grandes cambios que se han dado en la constitución de la profesión magisterial. Si bien en el Capítulo III se desarrollarán con mayor amplitud los cuatro grandes periodos de cambio en las políticas educativas en correspondencia con los grandes cambios estructurales del desarrollo económico y social del país durante el siglo XX, es pertinente destacar que nuestro punto de corte para el

estudio de la identidad profesional de las maestras lo ubicamos en los años cincuenta ya que constituyen una década de transición hacia una sistema escolar y un magisterio con un destino laboral cada vez más urbano, que tiene su punto de arranque con la puesta en marcha del Plan de Once Años que estaba encaminado a atender los retos de una sociedad que exigía la atención de los rezagos educativos acumulados y al mismo tiempo atender la explosiva demanda de una nueva sociedad urbana, y resolverlos mediante la reforma curricular de la educación primaria y del sistema de formación de maestros (Arnaut, 1998). De ahí hasta mediados de la década de los ochenta, podemos decir que las políticas de formación y profesionalización de los maestros de educación básica se mantuvieron en una línea de permanencia de un perfil profesional que se ajustara a las necesidades de la demanda por educación. Sin embargo, en 1993 se crea la Carrera Magisterial que puede ser definida como un programa de superación académica basado en un sistema de escalafón horizontal que establece cinco categorías salariales diferentes para profesoras y profesores frente a grupo. Estas categorías se asignan en función de los resultados individuales obtenidos en una evaluación basada en cinco criterios: a) escolaridad, b) antigüedad, c) formación profesional, d) actividades de superación y actualización, y e) desempeño laboral. Las categorías de este programa incrementan el salario base con porcentajes acumulados que corresponden a 24.5% para la categoría “A”, y alcanzan hasta el 197.2% para la categoría “E”.

En 1994 se realizó la segunda promoción a Carrera Magisterial entre el magisterio del sistema público. En el D. F., hasta esta segunda promoción, el 33% de profesoras y profesores quedó inscrito en este nuevo sistema escalafonario. En este mismo año, resalta el hecho de una proporción un poco mayor que la de quienes sí estaban en Carrera (35.3) no tenía información clara sobre el programa o no había aceptado los criterios a pesar de los indudables beneficios económicos que reportó a quienes quedaron inscritos (De Ibarrola, 1997).

Estos señalamientos tienen por objetivo hacer una demarcación espacio temporal del contexto en el que se realizará el estudio. Tomar como punto de partida la década de

los cincuenta tiene sentido si tomamos en cuenta que muchas de las profesoras de primaria que actualmente están en activo se formaron escolarmente durante este periodo, es decir, su trayectoria y biográfica escolar arranca precisamente durante los primeros años en que se establece el primer proyecto de planeación educativa de largo plazo a nivel nacional. En este sentido son profesoras que recibieron su educación primaria bajo un modelo y una imagen de la profesión magisterial que mantenía rasgos de los profesores formados para ser líderes sociales, con un alto grado de autoridad no sólo sobre los alumnos sino también sobre los padres de familia, junto con los nuevos atributos que el plan les señalaba: mayor profesionalización al tener mayor información sobre los nuevos modelos pedagógicos, es decir, con una nueva concepción de lo que era educar.

El segundo punto de corte será precisamente la década de los noventa, y específicamente el año de 1993 en que se establece el programa de Carrera Magisterial, y que significa un cambio radical en la imagen social del maestro: se pasa de un profesor cuya preocupación fundamental es la calidad de la educación a un profesor preocupado por una mayor profesionalización para obtener un mejor nivel de ingresos. ¿Qué implicaciones ha tenido esto en la identidad de género y profesional de las profesoras de educación primaria? hasta donde hemos revisado, todavía no existe información que arroje luz al respecto. Por ello, la adscripción a la Carrera Magisterial se plantea en este proyecto como un elemento clave, en tanto que puede significar un punto de quiebre en la transformación de las identidades tanto profesional como de género de las profesoras.

3.b) Ejes temáticos sobre la relación mujer y trabajo.

La literatura revisada y las experiencias que habíamos tenido en trabajos de investigación previos sobre la relación mujer y trabajo aportaron elementos suficientes para considerar que este proyecto debía inscribirse fundamentalmente en la línea metodológica de la investigación cualitativa. La idea de reconstrucción de trayectorias biográficas y laborales para analizar las identidades femeninas propuesta en varios trabajos ya citados anteriormente de García y De Oliveira, Frau Linares, Mercedes Blanco y Edith Pacheco, María Eugenia De la O, Ludger Pries, Alfredo Hualde y otros, así lo

sugirieron. Es por ellos que, en este apartado se proponen los ejes temáticos y las guías indagatorias que orientarán una primera aproximación a la observación de la realidad.

¿Por qué hablar de ejes temáticos sobre la relación mujer y trabajo? Porque son las dimensiones del trabajo y la formación profesional sobre las que podemos recuperar fundamentalmente el proceso de construcción de la identidad profesional y de género de las profesoras, ya que nos permiten ordenar los ángulos de observación a partir de los cuales se diseñará la estrategia de análisis.

La definición de estos ejes fue un nivel intermedio en el diseño de la estrategia de investigación que se ubicó entre la revisión de los conceptos ordenadores, y la definición de técnicas y diseño de los instrumentos para el trabajo de observación y recolección de información (los ítems o preguntas específicas que integran los instrumentos).

Estos ejes temáticos a su vez fueron llevados a un mayor nivel de especificidad en lo que denominamos líneas indagatorias. La especificación de las líneas guías indagatorias tuvieron como función estructurar la información de manera más específica para su análisis (Valles, 1997). De esta manera, los ejes temáticos y las líneas indagatorias se articularon en torno a una matriz en la que los ejes temáticos y sus desgloses son analizados a partir de la búsqueda de situaciones de conflicto y/o de ambigüedad ambivalencia que se expresan en las narrativas de las profesoras, así como de los arreglos o estrategias que implementan o de las que echan mano para tratar de resolver estas situaciones problemáticas.

Con este enfoque de análisis, consideramos que sobre este entramado de situaciones recogidas en sus narrativas se irían perfilando los elementos que vendrían a constituir los ejes sobre los cuáles ellas construyen su identidad profesional. Estos ejes reconceptualizados a partir de la información que ellas nos proporcionarían se integrarían en un modelo conceptual que diera cuenta del proceso de construcción de la identidad profesional de las maestras de educación primaria en Iztapalapa.

Eje temático: Trayectoria familiar.

A) Contexto y familia de origen.

Indagación sobre:

- Las características del lugar o lugares en los que transcurrió su infancia.
- Las condiciones de vida en las que se desarrolló su niñez.
- Características sociodemográficas de los miembros de su familia de origen (principalmente ocupación y escolaridad).
- Las orientaciones ocupacionales y profesionales de los miembros de su familia de origen (Ocupaciones de los padres, abuelos, hermanos).
- Las formas de distribución del trabajo doméstico y extradoméstico entre los miembros de la familia.

B) Contexto y familia actual.

Indagación sobre:

- Las características del lugar o lugares en los que ha transcurrido su vida adulta.
- Las condiciones de vida en las que se ha desarrollado su vida adulta.
- Las motivaciones hacia la unión o matrimonio.
- El significado de la vida en pareja.
- La importancia atribuida al matrimonio o unión.
- Condiciones laborales de ellas y sus parejas en las que decidieron unirse.
- La experiencia y percepción de la maternidad.
- Decisiones y arreglos sobre la maternidad (con su pareja y/o con otros familiares, padre, madre, suegros, hermanos, hijos).
- Las orientaciones ocupacionales y profesionales de la pareja.
- Las formas de organización de la vida doméstica (distribución de cargas, arreglos o acuerdos sobre la distribución, etcétera).
- Cambios percibidos en la organización de la vida doméstica.

Eje temático: Trayectoria escolar

A) Primer trayecto: escolaridad básica.

Indagación sobre:

- Tipo de escuelas en las que realizó sus estudios primarios y secundarios.
- Percepción del ambiente escolar en la primaria y en la secundaria (haciendo énfasis en las diferencias de género con sus compañeros hombres).
- Imágenes sobre sus profesoras y profesores de primaria y secundaria.
- Autopercepción de su desempeño escolar en esta etapa.
- Continuidad o discontinuidad de los estudios básicos.

B) Segundo trayecto: escolaridad posbásica.

Indagación sobre:

- Tipo de escuelas en las que realizó sus estudios posbásicos.
- Percepción del ambiente escolar en las escuelas en las que realizó sus estudios

posbásicos (haciendo énfasis en las diferencias de género con sus compañeros hombres).

- Imágenes sobre sus profesoras y profesores en los estudios posbásicos.
- Autopercepción de su desempeño escolar en esta etapa.
- Continuidad o discontinuidad de los estudios posbásicos y en relación a la estudios básicos.

Eje temático: Trayectoria en el trabajo.

A) Trayectoria laboral previa a su trabajo magisterial

Indagación sobre:

- La primera experiencia en el mercado de trabajo (ocupación, lugar, razones).
- Los cambios de ocupación antes de ser profesoras (ocupaciones, lugares, razones).
- Las implicaciones que tuvo su decisión de unirse o no unirse en relación a su rol de ama de casa.
- Las implicaciones que tuvo su decisión de unirse o no unirse en relación a su vida laboral y profesional.
- Las implicaciones que tuvo su decisión de ser madre o no serlo en relación a su vida en pareja.
- Las implicaciones que tuvo su decisión de ser madre o no serlo en relación a su vida laboral y profesional.

B) Trayectoria profesional.

Indagación sobre:

- Contexto familiar en el que decidieron ser profesoras.
- Momento de su vida en el que decidieron ser profesoras.
- Personas y formas en que influyeron en su decisión de ser profesoras.
- Argumentaciones (rationales, tradicionales y/o afectivas) sobre su decisión para haber optado por el magisterio como profesión.
- Aspiraciones y expectativas que tenían sobre la profesión magisterial antes de haber optado por la profesión magisterial.
- Aspiraciones y expectativas actuales sobre la profesión magisterial.
- Momento de ingreso al trabajo como profesoras.
- Formas y niveles de involucramiento y compromiso con su trabajo magisterial.

C) Condiciones de trabajo.

Indagación sobre:

- Condición laboral actual (doble plaza, otra ocupación remunerada, etcétera).
- Descripción de las tareas que realizan en su jornada laboral (incluidas otras actividades remuneradas).
- Tamaño de grupos y grados que ha atendido durante su trabajo como profesora de primaria.
- Cuáles son las condiciones de su trabajo como profesora (tipo de contratación, horarios, nivel salarial, prestaciones, estímulos, capacitación y actualización, ambiente físico y social de trabajo, etcétera).
- *Como evalúa su carga de trabajo extradoméstico y que implicaciones tiene en su*

ambiente de trabajo.

- Papel que juega la capacitación/actualización/profesionalización en su compromiso e involucramiento profesional.
- Formas y momentos de promoción dentro del magisterio.

D) Participación o no en La Carrera Magisterial.

Indagación sobre:

- Razones por las que decidió participar o no en la Carrera Magisterial.
- Implicaciones que ha tenido su participación o no en la Carrera Magisterial en relación a su ambiente social de trabajo.
- Implicaciones que ha tenido su participación o no en la Carrera Magisterial con respecto a sus relaciones familiares.
- Implicaciones que ha tenido su participación o no en la Carrera Magisterial con respecto a su desarrollo profesional.
- Expectativas sobre la Carrera Magisterial

Eje temático: Significados del trabajo doméstico y extradoméstico.

A) Trabajo doméstico.

Indagaciones sobre:

- Qué importancia le dan las profesoras al trabajo doméstico.
- Qué importancia le dan los miembros de su familia al trabajo doméstico.
- Cómo valoran la responsabilidad, colaboración o ayuda de los otros miembros de su familia actual sobre el trabajo doméstico.
- Cómo se autovaloran en su rol de ama de casa.
- Cómo la valoran los otros miembros de la familia actual en su rol de ama de casa.

B) Trabajo extradoméstico.

Indagaciones sobre:

- Qué importancia le dan las profesoras a su carga de trabajo extradoméstico.
- Cómo se autoevalúan en su rol de profesoras.
- Cómo percibe que evalúan otros actores sociales (alumnos, padres de familia, directivos, representantes sindicales, miembros de su familia) su trabajo extradoméstico como profesoras.
- Cuál es la concepción que tienen del trabajo extradoméstico en general.
- Cómo valoran o evalúan el trabajo extradoméstico en general.
- Cuál es la valoración que hacen de su carga de trabajo extradoméstico como profesoras.
- Cuál es su imagen de la mujer que trabaja dentro y fuera del hogar.
- Cuál es su imagen de las profesoras que son madres.
- Cuál es la función social que atribuyen a las profesoras y profesores.

Eje temático: Relaciones de ambigüedad – ambivalencia

A) Situaciones de ambigüedad

Indagaciones sobre:

- Los conflictos más frecuentes en su hogar con relación a la distribución de las tareas

domésticas.

- Los problemas que le ocasiona su carga de trabajo doméstico en su trabajo como profesora.
- Los problemas que ha tenido o tiene con algunos miembros de su familia de origen y actual por desempeñar un trabajo extradoméstico.
- Los problemas que le ha ocasionado u ocasiona la maternidad en su trabajo como profesora.
- Cuál es la actitud de su pareja ante su trabajo como profesora.
- Cuál es la actitud de sus hijos ante su trabajo como profesora.
- Cuál es la actitud actual de sus padres frente a su trabajo como profesora.
- Cuál es la actitud de sus superiores frente a su situación de ama de casa o jefa de hogar.
- Cuál es la actitud de sus compañeras y compañeros frente a su situación de ama de casa o jefa de hogar.

B) Actitudes de ambivalencia.

Indagaciones sobre:

- La posición toma frente a la situaciones de conflicto
- La compatibilidad o incompatibilidad entre su trabajo doméstico y su trabajo extradoméstico.
- Los sentimientos que provoca el hecho de tener que tomar decisiones que involucran a los miembros de su familia actual.
- Las situaciones y condiciones de su trabajo profesional que cree que se ven afectadas por su carga de trabajo doméstico.
- Las situaciones y condiciones de su papel de esposa y/o madre que cree que se ven afectadas por su carga de trabajo extradoméstico.
- Cuál es la actitud de los miembros de su familia frente a su situación de mujer trabajadora.

Finalmente, el universo de observación se definió por la población de profesoras de educación primaria que en ese momento estaban en activo frente a grupo en el sector educativo bajo control público del Distrito Federal en la Delegación Iztapalapa. La razón de este recorte tuvo su explicación en el hecho de que se busca analizar su identidad profesional alrededor del eje conceptual de la doble presencia, por lo que fue un requisito indispensable que se encontraran en activo. La Delegación Iztapalapa se ha caracterizado en las últimas décadas (1970-2000) por ser una de las delegaciones del Distrito Federal que presenta una creciente demanda por educación primaria. Esto ha hecho que el Gobierno Federal, a través de la Secretaria de Educación Pública, haya puesto mayor atención al incremento de la oferta de educación básica, implementando programas

especiales para la construcción de escuelas, de mejoramiento continuo del profesorado, así como proyectos experimentales como la escuela de tiempo completo. Estas características hacen que la Delegación se presente como un espacio relevante para el estudio de las identidades profesionales de las maestras de educación primaria que laboran ahí. Y fue en este espacio muestral en el que se seleccionaron tanto la muestra estadística como la teórica. En el Capítulo IV se presentarán en detalle los procedimientos de definición del espacio muestral, selección de las muestras y los principales hallazgos de la investigación.

En el siguiente capítulo se hace una revisión general del contexto sociohistórico en el que se ha desarrollado la profesión magisterial. Entender la profesión magisterial y la forma en que se ha ido desarrollando, requiere de su ubicación en el contexto nacional como escenario de disputas y acuerdos entre los actores del proceso educativo, que se analiza a partir de una periodización que trata de dar cuenta a grandes rasgos los procesos de cambio importantes en el país tanto en su política económica como en su política educativa.

CAPÍTULO III

UN ANÁLISIS DEL CONTEXTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN MAGISTERIAL: LAS POLITICAS EDUCATIVAS Y EL DESARROLLO EDUCATIVO EN MEXICO.

Introducción

Un ámbito de análisis muy importante en la comprensión de los procesos de construcción de la identidad profesional de las maestras de primaria lo constituye el marco general de las políticas educativas. En general, la construcción de una identidad profesional requiere de la construcción de la profesión misma, es decir del reconocimiento socialmente legitimado de la pertinencia y la relevancia de un saber hacer específico. Desde luego que la construcción de la profesión es un proceso histórico que se da bajo condiciones específicas y cuyo ejercicio conlleva a la determinación de unas ciertas condiciones, llamémoslas de desempeño profesional, que se corresponden en mayor o menor medida con el nivel de prestigio que la sociedad otorga a dicha profesión. Es muy probable que para todas las profesiones, cuando se hace referencia a estas condiciones laborales, con frecuencia se considera que están esencialmente definidas por el conjunto de reglamentaciones y leyes que rigen jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades. Lo cierto es que en ella se plasman las concepciones dominantes respecto a lo que debe ser el desempeño profesional en un determinado momento histórico (Mercado, 1985). Por lo menos tal es el caso de la labor educativa de los y las maestras de educación primaria en México.

El proceso de estructuración del Sistema Educativo Nacional Mexicano es un proceso que se da fundamentalmente en el Siglo XX como producto de las grandes transformaciones económicas, políticas y culturales que empiezan a manifestarse hacia

finales del siglo XIX. Es por ello que, particularmente por lo que se refiere a la educación de nivel medio superior, su consolidación como un subsistema educativo relevante sea reciente. Sin embargo, la Escuela Normal tiene una larga trayectoria y ejerce una fuerte influencia en este proceso de consolidación. Es decir para entender a la Escuela Normal es necesario entender al Sistema Educativo Nacional (SEN) en su conjunto.

Históricamente una de las características más relevantes de este proceso ha sido la diferenciación interna de este sistema en su conjunto, tanto desde el punto de vista de los contenidos pedagógicos como desde sus objetivos políticos, pero se ha hecho poco énfasis en la vinculación de estos dos aspectos. En este sentido, el objetivo inicial de este trabajo es presentar un recorrido general de los sucesos más relevantes que se han dado en el desarrollo del SEN y particularmente en su nivel educativo medio superior, tratando de articular estos cambios con las condiciones económicas y sociales en las que se fueron gestando.

En términos generales, podemos afirmar que este proceso de diferenciación interna que caracteriza al desarrollo del sector educativo en México, se ha manifestado en un creciente proceso de diversificación institucional que se relaciona en sus múltiples aspectos con problemas de pérdida de calidad educativa, y, concomitantemente, con aquellos que se refieren a la desigualdad de oportunidades educativas. En este sentido, un objetivo más amplio de este trabajo sería elaborar un esquema explicativo, que abarque las dimensiones histórica y sociológica de este fenómeno de diversificación institucional, sobre todo tomando en cuenta que una de las preocupaciones básicas que ha orientado fuertemente a las acciones educativas del Estado en las últimas décadas ha sido la de buscar la elevación de la calidad educativa. Sin embargo, consideramos que el Estado Mexicano ha hecho énfasis solo en uno de los aspectos de esta problemática y es aquel que se refiere a lograr una mayor vinculación entre el aparato productivo y el sistema educativo a través de la formación y capacitación de fuerza de trabajo apta para satisfacer las necesidades del sistema económico nacional en sus diferentes niveles, tarea que ha ido recayendo cada vez más sobre los

niveles medio superior y superior del Sistema Educativo Nacional, y cuyos efectos repercuten en la profundización de las distancias que marcan la desigualdad social.

Es un hecho innegable que, ante una demanda cada vez mayor de servicios educativos, el proyecto estatal global, mediante políticas educativas específicas, ha determinado el establecimiento de una oferta educativa de nivel medio superior diferenciada que se orienta a distintos tipos formación educativa, pero sobre todo que se orienta a diferentes tipos de clientela, como son la educación profesional y subprofesional, por ejemplo. El establecimiento de una oferta educativa de este tipo, como respuesta a una demanda cada vez mayor y cada vez más heterogénea, se manifiesta en la tendencia creciente a la diversificación de las instituciones educativas de nivel medio superior y se caracteriza por la diferenciación formal de los planes y programas de estudio, así como de las credenciales educativas que otorgan dichas instituciones⁷. Es por ello que consideramos que la diversificación institucional del nivel medio superior en México ha sido utilizada por el Estado como un mecanismo básico para el reforzamiento de algunas estructuras sociales que conducen al mantenimiento de la desigualdad social, específicamente aquellas que se refieren a la distribución desigual de conocimientos y que repercuten en las oportunidades de acceso a otros bienes sociales (Bracho, 1984)

En este capítulo trataremos de analizar cómo se ha ido construyendo la profesión magisterial en México, bajo los lineamientos que las Políticas Educativas le han ido marcando a la actividad profesional de maestras y maestros de educación primaria. En un primer punto analizaremos a grandes rasgos las orientaciones generales de las Políticas Educativas durante el siglo XX, tratando de destacar fundamentalmente el desarrollo de la educación de nivel medio superior, marco educativo en el que se gestó y desarrolló la educación normal en nuestro país, pues recordemos que es recientemente, sólo hasta 1984, que la educación normal adquiere el estatus de estudios de nivel superior. En un

⁷ Es interesante ver como en la década de los ochenta aparecen, dentro del subsistema de educación tecnológica distintas modalidades para la formación de técnicos profesionales que conducen a salidas distintas: las modalidades terminales hacia el mercado de trabajo y las modalidades bivalentes hacia la educación superior (ver Bracho, 1984).

segundo apartado, analizaremos algunos indicadores estadísticos sobre el desarrollo de la educación normal en el país y particularmente en el Distrito Federal, tratando de dibujar el contexto particular en el que realizaremos el estudio sobre la identidad profesional de las maestras de educación primaria.

I. La construcción de la profesión magisterial en México: políticas educativas y sistema educativo nacional de 1920 a 2000.

En este apartado se plantean las líneas generales del desarrollo nacional entre 1920 y 2000, tratando de vincular los aspectos más relevantes de las políticas educativas y el contexto económico y político. El período en cuestión se ha dividido en cuatro etapas que señalan los cuatro momentos fundamentales del cambio de dirección en el proceso de desarrollo histórico y social del país a partir de 1920. Pese a la discusión que se plantea en torno a la continuidad o cambio que hubo entre los períodos anterior y posterior al movimiento armado de 1910-1917 (Córdoba, 1975) a título personal considero que la modificación de la estructura social, en términos de la participación política de los sectores tradicionalmente marginados, que tuvo como consecuencia dicho movimiento, sostiene la idea de que 1920 significó un momento coyuntural para el desarrollo de México.

Como señala Tenti, para que se den cambios profundos en el desarrollo educativo de un país, “[...] debe existir un conjunto de determinantes básicos, a partir de los cuales se genere toda una gama de posibilidades de expansión de la instrucción. Éstas se refieren fundamentalmente al proceso de integración política nacional y a la expansión del mercado interno. Estos cambios contextuales son los que hacen necesario el recurso educativo para ciertos sectores sociales que antes podían prescindir de él. A las exigencias de orden político, propias de esta etapa de génesis del Estado-Nación, se suman las transformaciones que acontecen al nivel económico y social de las prácticas, en especial de las que se derivan del desarrollo y complejidad creciente de la vida urbana.” (Tenti, 1999).

Por cuestiones operativas, hemos dividido el apartado en cinco periodos, uno que corresponde a los antecedentes de la institucionalización del Sistema Educativo Nacional, y cuatro momentos más del desarrollo económico, político y social del país. En los antecedentes se analizan algunas consideraciones sobre la imagen social del maestro en las postrimerías del Siglo XIX, fundamentalmente se analiza el sentido que la sociedad porfiriana le otorga a la vocación en la definición de la profesión magisterial. Posteriormente se analizan las cuatro etapas del desarrollo nacional que van de 1920 al año 2000.

1.a) La vocación: el origen de la profesión magisterial.

La imagen oficial del maestro de educación primaria que se construye durante los últimos años del Siglo XIX y principios del XX, es una construcción social que va a permear durante muchos años el trabajo docente. Durante los últimos años del siglo XIX, que la élite intelectual liberal se propuso constituir a la nación desde el punto de vista cultural. Esta política se materializó en la definición de un contenido cultural laico, distinto. En este periodo, lejos de rechazar las imágenes tradicionales del oficio del maestro de escuela, se recuperan en el discurso pedagógico, pero también se adicionan nuevos elementos. Así se mantiene la idea de que el tipo de profesor que se desea socialmente debe ser depositario de un conjunto de virtudes de todo género ya que su misión no es un oficio sino un sacerdocio. Esta idea primigenia, el saber no es un requerimiento para el ejercicio de la práctica docente. Más bien este se sustenta en una serie de cualidades de carácter ético y moral, entre las que se ubica en primer lugar la vocación que deberá complementarse con un conjunto de virtudes de todo tipo.

En este sentido es que la ideología de la vocación permea toda definición pedagógica de la función docente. La vocación no es materia de elección racional, es, al igual que el concepto teológico, un llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida. “No hay que olvidar, además que se nace educador, como se nace artista (...)”, decía Abraham Castellanos (Tenti, 1999).

De esta manera, la vocación fue antepuesta explícitamente a cualquier componente “clásico” en la definición social de una profesión, en especial los que se refieren a conocimientos y habilidades que pueden y deben ser aprendidos. En otros términos, ser maestro u optar por el magisterio debía ser ante todo la elección de un estilo de vida que se regía por las normas de comportamiento que la sociedad consideraba como deseables y, por tanto, legítimas.

En este sentido, no se trataba de elegir el magisterio, entre otros oficios posibles; se elegía en la medida en que hubiera una predisposición casi natural o bien que requería de una actitud mística, de apostolado, que negaban el complejo proceso de elección de una profesión en el que intervienen múltiples determinantes sociales e individuales.

Varios autores coinciden en señalar que la razón de ser de esta ideología de la vocación magisterial descansaba sobre la base de la incapacidad del Estado por asumir su responsabilidad como agente educador de la sociedad (Arnaut, 1998) (Meneses, 1987) (Tenti, 1999) Las limitaciones financieras y políticas del Estado hacían casi imposible el establecimiento de un sistema de salarios dignos para los profesores y profesoras. Meneses señala al respecto que en los primeros años del Siglo XX, un profesor de primaria ganaba menos de lo que ganaba un profesor de preparatoria por una hora de clase, e incluso su salario era más bajo que el de los trabajadores de limpieza del gobierno. Como quiera que sea, lo que si es un hecho es que el Estado se encargó de “oficializar” esta imagen del profesor desinteresado, que no esperaba recompensa ni reconocimiento alguno, pues su máxima satisfacción estaba en la entrega total a la enseñanza. De la vocación docente los pedagogos de la época decían que “solo el deseo de hacer el bien en el silencio y en el olvido es el móvil puro y verdadero de abrazarla”. (D.J.A. y D. M. C. *Curso elemental de pedagogía*. Capítulo Preliminar. *Del magisterio de instrucción primaria y de las cualidades del maestro*. En: La enseñanza, año II, núm. 8, 1º de enero de 1871, citado por Tenti, 1999). (Tenti, 1999) En este contexto, la figura femenina cobra relevancia en el terreno educativo. Como ya se señaló en apartados

anteriores, la profesión magisterial inicia un proceso de feminización que no tendrá reverso incluso en las postrimerías del siglo XX e inicios del siglo XIX.

Sin embargo, ya en los primeros años del siglo XX, junto con la crisis del régimen porfirista, este esquema también entra en crisis y a partir de entonces, será necesario auxiliar la “fuerza de la vocación” con la promesa de incentivos y recompensas materiales (ingreso, carrera, seguridad, etcétera) y no meramente simbólicas (discursos, celebraciones, consagración, etc.). De esta manera, el carácter “sagrado” del oficio de maestro y de la vocación como elementos constitutivos primarios de la imagen social del maestro, empezaron a complementarse con la idea de los derechos laborales que se expresaron en el discurso de pedagogos y autoridades, de manera que se inició un proceso de cambio en el perfil del maestro ideal.

Uno de los primeros síntomas de la “crisis de la vocación” se expresó en el periodo de movilizaciones y huelgas de profesores que se suscitaron en el Distrito Federal y otras entidades cuando los gobiernos municipales se vieron imposibilitados para mejorar las condiciones laborales y salariales de los maestros de educación primaria (Meneses, 1987). Esta etapa de movilizaciones magisteriales se ve interrumpida por el movimiento revolucionario de 1910-1920, pero sobre todo con la idea de la federalización de la educación pública y la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, que poco a poco fue constituyéndose en una institución centralizadora y si no hegemónica por lo menos dominante en el terreno de la educación nacional.

1.b) La Unidad Nacional (1920-1940).

Hacia 1920, en México se empezaron a definir las líneas generales que habría de seguir a partir de entonces el modelo de desarrollo económico, político y social del país. Pasado el momento de desarticulación que había significado el movimiento armado de 1910-1917, la preocupación fundamental del Estado fue la reorganización interna del sistema social, y todas las medidas que se tomaron estaban encaminadas a lograr dicha rearticulación (Ayala y Blanco, 1981)

Por lo que a educación se refiere, durante esta etapa la mayoría de las medidas implementadas tuvieron como foco de atención a la enseñanza elemental, sobre todo en las zonas rurales. Podríamos afirmar que en ese momento se inicia la fase de integración del Sistema Educativo Nacional, con el carácter de Instrumento de Estado, necesario para obtener el apoyo político indispensable que asegurara su propio mantenimiento. Como señala Muñoz Izquierdo, se pretendía que el sistema educativo respondiera en primer lugar a la necesidad de apoyar la consolidación de los gobiernos emanados de la revolución, pues en su carácter de instrumento de negociación política, la expansión de la educación también servía para combatir ideologías contrarias a las del Estado, y controlar los procesos de socialización que asegurara el consenso de las generaciones jóvenes (Muñoz, 1981). Es importante destacar en este período la creación del Instituto Politécnico Nacional, no sólo por significar el acceso a la educación superior para los hijos de las clases trabajadoras, sino sobre todo porque a partir de ese momento, se reconocía oficialmente la idea de un sistema educativo diferenciado: la enseñanza tradicional para quienes tuvieran acceso a ella y la educación técnica para los hijos de los trabajadores. (Bracho, 1984)

Resumiendo, esta etapa arranca con el triunfo de los grupos revolucionarios y el cambio de un modelo de desarrollo basado principalmente en la agricultura de tipo empresarial. Es el periodo de la unidad nacional que abarcaría de la década de los veinte a la de los cuarenta. En esta etapa, la política educativa se orientó fundamentalmente a formar y favorecer la socialización de elementos de identidad nacional a través de la enseñanza de la historia nacional, retomando los orígenes prehispánicos como punto de arranque de la nacionalidad mexicana junto con elementos de la guerra de independencia y la Reforma, y estableciendo los principios de un sistema educativo diferenciado: por un lado un sistema de educación pública financiada en su totalidad por el Estado y por otro un sistema de educación privada que si bien formalmente se encontraba bajo el control del Estado a través de su incorporación a la flamante Secretaría de Educación Pública, en la práctica operaba con criterios de educación diferentes. Por otra parte, en este periodo

también se establece una estructura educativa diferenciada en niveles que servían de filtros sociales para la selección educativa.

Por lo que respecta a la formación magisterial y su imagen social, pasado el movimiento revolucionario de 1910-1920, y como se ha señalado en párrafos anteriores, finalmente el Estado se erige en un Estado educador, que define a la educación en general como un instrumento que haría posible la unidad nacional. Se inicia así la construcción de un Sistema Educativo Nacional, fuertemente centralizado con la Creación de la Secretaría de Educación Pública. Aun así, en relación a la imagen del magisterio se sigue insistiendo en la figura del apóstol del pueblo. Sin embargo, se empieza a dejar de lado la idea del maestro como ejemplo de comportamiento y ahora su papel gira en torno a la figura del maestro como gestor de soluciones de los problemas de la comunidad. La idea del apostolado se mantiene en esta nueva imagen, pero al mismo tiempo sus tareas son más “terrenas”. Así lo demuestran las misiones vasconcelistas para la alfabetización de la población.

Este proceso dura aproximadamente una década y media, y culmina con la imagen de un profesor promotor del cambio durante el régimen de Cárdenas. La adopción de un modelo de educación socialista va más allá de la función de gestión comunitaria que se había venido imponiendo durante este periodo. El maestro era el elemento clave no sólo para resolver los problemas cotidianos de la comunidad, sino también para sacar a la población del atraso cultural en el que se encontraba, era un luchador incansable en el combate a las tradiciones ancestrales que los mantenían atados a la ignorancia y el atraso. Para estas fechas, el proceso de centralización de la tarea educativa se había consolidado con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que, bajo un sistema corporativo, aglutinaba a los maestros en torno al partido político hegemónico. De esta manera, el control de la educación pública se convirtió en un instrumento insustituible de la nueva etapa que arrancaba con el proyecto de industrialización nacional.

1.c) El Desarrollo Nacional (1940-1970).

Un segundo periodo se inicia con un cambio en el modelo de desarrollo económico basado en la industrialización de la economía mexicana y promovido fuertemente por el Estado. Las condiciones internacionales que prevalecían durante el periodo de la Segunda Guerra Mundial y los años de la posguerra favorecieron las condiciones para que en México se implantara un modelo de sustitución de importaciones mediante un proyecto de industrialización. La unidad nacional estaba consolidada, y ahora era necesario fomentar la idea de desarrollo nacional. En este sentido la política educativa toma otro rumbo y se inicia el proceso de vinculación de la educación escolarizada para el trabajo. Los mexicanos tenían que ser productivos y la escuela era el medio más eficaz para enseñar los elementos disciplinarios y transmitir los conocimientos necesarios para poder incorporarse al sector moderno de la economía. El gran logro educativo de este periodo es la consolidación del sistema de educación media superior.

A mediados de la década de los treinta, se inició el proceso de crecimiento de la economía nacional. El proceso de industrialización, adoptado como estrategia para poner fin al subdesarrollo, dio como resultado un proceso de crecimiento económico que se prolongó por más de veinte años, alcanzando proporciones espectaculares (Vellinga, 1979) Con los cambios que esta industrialización introdujo, la "Unidad Nacional" dejaba de ser un fin en sí, y se transformaba en un medio para alcanzar el "Desarrollo Nacional". Al mismo tiempo que se reforzaba más la idea de que la educación era el medio óptimo para lograr la igualdad social, pues se consideraba que sólo a través de una mayor instrucción escolar se lograría un reparto más equitativo de los beneficios derivados del desarrollo económico, a la vez que la expansión de la educación tendría efectos positivos para el mismo desarrollo (Muñoz, 1981).

De aquí en adelante, el Estado Mexicano empezó a mostrar un mayor interés por vincular a la educación con el aparato productivo, por lo que se podría pensar que buena parte de las acciones educativas impulsadas por el Estado durante esta etapa fueron algunas de sus respuestas a los problemas derivados del crecimiento económico, en un con-

texto de optimismo nacional. A medida que se desarrollaba la economía nacional, las políticas educativas se fueron orientando más a favorecer los niveles educativos superiores, pues había una fuerte demanda de recursos humanos calificados que sólo el sistema educativo podía cubrir, permitiendo de paso la movilidad social y económica de algunos sectores, lo que a su vez aceleraba el crecimiento de la demanda por mayores niveles de escolaridad (Fuentes, 1984). Pese a ello, educación, demanda de recursos humanos y diversificación de la estructura ocupacional fueron tres elementos armónicos de un mismo proceso: el "Desarrollo Nacional".

Podría pensarse que durante esta etapa, las reformas educativas respondían realmente a un cambio estructural radical en la sociedad mexicana, sin embargo, las estructuras de la desigualdad social persistieron, y si bien la educación podía ser considerada un gran canal de movilidad social, la expansión de los servicios educativos en el nivel superior se llevaba a cabo en detrimento de la calidad de la enseñanza en los niveles inferiores, y en perjuicio de las zonas rurales, beneficiando con ello a una reducida élite perteneciente a los sectores medios urbanos (Dubiel, 1981).

Es claro que las transformaciones realizadas por el Gobierno de Cárdenas duran poco. Esta etapa en la que la imagen social del magisterio había sufrido transformaciones tan importantes, terminó junto con el régimen de Cárdenas; los cambios introducidos al artículo tercero constitucional fueron derogados y con ellos se volvió a una imagen "romántica" del profesor cuya misión sería "dar amor a los niños" (Calvo, 1993). En realidad, el trasfondo de este cambio de imagen era circunscribir la acción magisterial al estrecho espacio del aula. Para ello se busca implantar un perfil más técnico del profesor de primaria. Ya no era la imagen del sabio por la que disputaron los liberales y conservadores de siglo anterior. Era la imagen de quien sabía enseñar a partir del aprendizaje de técnicas pedagógicas novedosas y que tenía un amplio conocimiento de la ciencia y la tecnología. La industrialización y el desarrollo urbano fueron el contexto en el que se gesta esta nueva imagen del profesor. Sin embargo, las condiciones de vida y de trabajo de los maestros seguía siendo un problema aun no resuelto, que derivaba del

proceso expansivo al que se hallaba sujeto el Sistema Nacional de Educación (Arnaut, 1998).

Es hacia la primera mitad de la década de los cincuenta cuando el Estado empieza a preocuparse de la calidad educativa de la población. El Lic. López Mateos, en un intento por resolver los problemas educativos del país (persistencia del analfabetismo, deserción, reprobación, etcétera) implementa el Plan de Once Años, programa que contemplaba toda una reforma del Sistema Nacional de Educación. Es en este periodo en donde la Escuela Norma Rural pierde su presencia y se transforma en la Escuela Normal Regional, que buscaba de alguna manera orientar la formación magisterial hacia un modelo profesional al equiparar los estudios de normal con los de bachillerato. Esto significaba la incorporación de materias científicas y humanísticas que ampliaban el panorama cultural de los maestros, pero que también les abría las puertas de la Universidad.

Sin embargo, es hasta la década de los sesenta que finalmente, al menos en sus aspectos formales, la carrera normalista queda reconocida como una carrera profesional al exigirle a los egresados la presentación de un informe recepcional (tesis) para obtener el título de profesores, que les garantizaba una plaza y la seguridad de un salario vitalicio. Además se establecieron cuatro años de estudios para esta carrera (Weiss, 1993).

1.d) La Crisis del Modelo (1970-1988).

La tercera etapa arranca hacia finales de los sesenta y principios de los setenta y se prolonga hasta finales de la década de los ochenta. Condiciones internacionales y el agotamiento de un modelo de desarrollo dependiente condujeron a una serie de crisis que se expresó fundamentalmente en la contracción del mercado de trabajo, sobre todo el profesional, y en una disociación cada vez mayor entre el sistema educativo y el sistema productivo, que se expresó en una constante devaluación de los certificados escolares en el mercado de trabajo.

Ya en la segunda mitad de la década de los sesenta, y más claramente en los primeros años de la siguiente, empezaron a manifestarse los síntomas propios de la crisis económica. Como señalan Cordera y Tello, en 1968 se inicia en México un intenso y conflictivo período de cambios que dos décadas después no podía de ningún modo darse por concluido. Sin duda, el suceso más espectacular de este período fue la crisis económica que enfrentó el país a partir de 1974 y que desembocó en el estancamiento de la actividad económica, la inflación y la devaluación monetaria que tuvieron lugar sincronizadamente entre 1975 y 1977 (Cordera y C., 1981). El fenómeno central de esta crisis fue el singular descenso del ritmo de la producción. En un contexto de mercado dominado por una creciente concentración del ingreso, la crisis de esta década (1970-1979) se debió a la incapacidad del sector empresarial para reorientar la inversión de las ganancias en función de las demandas de los sectores nacionales mayoritarios. Por el contrario, se mantuvo un modelo económico que implicaba la elevación constante de la composición orgánica de capital, privilegiando el uso de alta tecnología que, en proporción inversa, desplazaba la absorción de fuerza de trabajo.

En el aspecto educativo, hacia 1968 se manifestó claramente la ruptura que se estaba dando al interior del proceso de desarrollo nacional: el aparato productivo ya no podía absorber más egresados de los niveles educativos superiores. Paradójicamente, fue en la década de los setenta cuando la demanda por educación superior presentó sus mayores índices de crecimiento (Osborn, 1981). Probablemente esto se debía a que, si las posibilidades de movilidad social y de inserción en el mercado de trabajo cada vez se reducían más en la medida en que dicho mercado se hacía más estrecho, el nivel de instrucción escolar aparecía, para sectores cada vez más amplios de la población, como la única posibilidad de ascender en la escala social, o por lo menos de mantenerse en la misma posición.

En este sentido, la expansión de los servicios educativos de nivel superior durante el régimen del Lic. Echeverría fue uno de los puntos centrales de su política educativa. En este período fue prioritaria la idea de lograr una independencia científica y tecnológica, lo que se

trajeron en una ampliación de la capacidad de cobertura del nivel superior que respondía plenamente a las expectativas de la población. Sin embargo, cada vez era más evidente la ruptura entre un modelo de desarrollo económico desigual y diferenciado, y el carácter "democrático" y "progresista" que caracterizaba al proceso de expansión de la oferta educativa (Muñoz, 1979). Los regímenes del Lic. López Portillo y del Lic. De la Madrid Hurtado siguieron en esta línea económica, política y educativa, y llevaron hasta sus últimas consecuencias un modelo de desarrollo económico y social que no funcionaba más en el contexto de los cambios en el modelo de desarrollo económico mundial.

Por su parte, desde la década de los sesenta hasta la primera mitad de la década de los ochenta, la carrera normalista entró en un proceso de expansión que iba acorde a las necesidades de crecimiento del Sistema Nacional de Educación en su conjunto. Sin embargo, en la medida en que se conjugaron varios factores como la disminución en la tasa de natalidad y el crecimiento del sistema de educación primaria bajo régimen particular, las posibilidades de garantizar pleno empleo a los egresados de educación normal se restringieron. Además la expansión de la educación normal había favorecido el crecimiento cuantitativo en detrimento de la calidad en la formación profesional. Ante estas perspectivas, el Estado opta por reestructurar la carrera normalista y para ello la eleva a rango de estudios superiores, lo que implicó incrementar el número de años para realizar los estudios de normal, ya que a partir de ese momento era requisito para ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria haber cursado el bachillerato, y preferentemente el bachillerato pedagógico.

En todo este proceso, muchos fueron los intentos por mejorar la condición profesional del magisterio. Se creó la Universidad Pedagógica Nacional como un organismo que favoreciera la actualización magisterial y que ofreciera una mejor preparación, a nivel de estudios superiores, para los maestros que aspiraran a mejorar su formación profesional. En este espacio no es posible hacer un balance detallado del impacto de estas medidas. Sin embargo, a la fecha su eficacia no es muy clara.

1.e) La internacionalización de la economía (1988-2000).

Ante el fracaso de la reforma económica planteada por el Lic. Echeverría se había optado por una política financiera de sobreendeudamiento externo. Ya en los primeros años de la década de los ochenta, la recesión económica se había generalizado y la inflación alcanzaba altos niveles, y la crisis de la deuda externa impedía seguir utilizando el financiamiento externo como mecanismo corrector de los desequilibrios estructurales (Guillén Romo, 2000a). Durante el gobierno del De la Madrid se puso en marcha un programa de recuperación económica que únicamente acataba los acuerdos establecidos con los organismos internacionales que habían estado financiando a la economía nacional. En el Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988, se hacía explícita la idea de que era necesaria una reestructuración del sistema productivo nacional fortaleciendo las relaciones comerciales con el exterior y fomentando la producción para la exportación.

Estas reformas recibieron un fuerte impulso durante el régimen de Salinas. El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 postulaba como objetivos principales la recuperación del crecimiento sostenido de la economía, la estabilidad de precios y la recuperación productiva. Como estrategia para lograrlos se eligió el camino de la “modernización” que implicaba desregular la economía y abrirla al exterior. Durante el régimen de Zedillo, en materia de política económica los cambios fueron mínimos, y el rumbo económico del país se dejó llevar por la inercia de los acuerdos y reformas establecidas en el régimen anterior. Podemos decir que hacia finales de siglo, la situación de la economía mexicana no era precisamente halagadora.

La cuarta etapa arranca entonces con un proyecto estatal de integración de la economía mexicana al mercado internacional buscando ajustarse a las exigencias de la integración de mercados regionales que potencien el intercambio comercial sobre la base de la competitividad. En este proceso, México se incorpora en una situación de desventaja, no sólo por la situación coyuntural de crisis en la que se encontraba a finales de los ochenta, sino también por las condiciones estructurales en las que se había venido dando el desarrollo económico nacional desde principios de siglo. Esta incorporación al mercado

internacional, obligo al Estado Mexicano a implementar un programa económico de reestructuración productiva y reconversión industrial que tuvo efectos en toda la estructura social (Guillén Romo, 2000b). En el terreno de la educación, el Estado Mexicano orientó sus esfuerzos hacia la definición de una política de modernización educativa cuyos propósitos centrales eran elevar la calidad de la enseñanza y disminuir la desigualdad educativa, tratando de atender dos cuestiones básicamente: la deserción que se da en el paso de la educación primaria a la educación secundaria, y los índices de reprobación y fracaso escolar (Sánchez, 1996).

En términos de política educativa, no hubo grandes transformaciones durante esta etapa. Al igual que en la economía, la modernización se planteó como estrategia pertinente para el sector educativo. Esta política de modernización ha estado orientada fundamentalmente hacia el nivel básico. Después de varias décadas de expansión de la cobertura del Sistema Educativo Nacional, hacia finales del siglo los problemas de la calidad de la educación básica fueron el centro de atención del Estado Mexicano. Como señala Sánchez Hernández, durante más de 70 años, el desarrollo de la educación pública fue mostrado un impulso que en muchas ocasiones sobrepasaba las consideraciones administrativas lo que hizo que el sistema educativo nacional creciera de manera explosiva. Sin embargo, el análisis de los sistemas educativos del mundo en su nivel básico han venido mostrando en general un proceso de deterioro del servicio que se expresa en el fracaso escolar, es decir, en los altos índices de deserción y reprobación. En este contexto, el gobierno de México adoptó como política educativa la modernización de la educación básica cuya estrategia es la descentralización, el cambio de planes y programas, y la revalorización de las funciones de los maestros. De esta manera se aplica una estrategia de cambio educativo definida en el marco de la globalización mundial y de las políticas educativas promovidas tanto por organismos internacionales como regionales que se vienen aplicando desde la década de los ochenta (Sánchez, 1996).

Hacia finales del Siglo XX, la imagen social del maestro lejos de haber recuperado su posición privilegiada dentro del campo de las profesiones, se había ido deteriorando.

Es por ello que en mayo de 1992, el Gobierno Federal, los Gobiernos de los Estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, suscribieron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), en donde se establecieron tres líneas centrales de acción: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función social del magisterio, en donde el docente es concebido como el protagonista de la transformación educativa. En esta última línea se propuso la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Sin pretender hacer un análisis del programa y de los resultados positivos o negativos que haya tenido, y como resultado de algunos acercamientos exploratorios que tuvimos con maestros y maestras de primaria podemos adelantar que a la fecha ellos y ellas aun mantienen un posición ambigua frente a la Carrera Magisterial.⁸ Es común escuchar en sus pláticas, o cuando se les pregunta directamente sobre las ventajas y desventajas que representa para ellos y ellas, referirse al programa como “barrera magisterial”, argumentando que los trámites hacen que, lejos de sentirse estimulados a participar en el, se desalienten y prefieran no participar. Sin embargo, también argumentan que es un programa que tiene ventajas, sobre todo económicas, e incluso están dispuestas y dispuestos a incorporarse a él. Sin embargo, señalan también que ha tenido un efecto negativo que se traduce en un ambiente de trabajo hostil para aquellas y aquellos que reciben los estímulos de parte de quienes no participan. Se habla de una diferenciación interna y mencionan que aquellos que participan se les llama “los profesionales”. Pero ¿Cuál es la imagen social actual del magisterio? ¿Existe un perfil ideal de lo que es ser buen profesor?, en caso de que exista ¿las profesoras son coparticipes de esta imagen? Otro aspecto importante que arrojaron estos primeros encuentros con ellas es que, en su imaginario, aun persiste la idea de la vocación como motivación para ser maestras. ¿Estaremos hablando de aquella vieja idea decimonónica

⁸ En la etapa inicial del proyecto se realizaron algunas entrevistas informales con algunas profesoras en las que recuperamos algunas de estas expresiones.

de la “predestinación” para ser profesor? Estas son algunas inquietudes que orientan en este proyecto, los siguientes análisis.

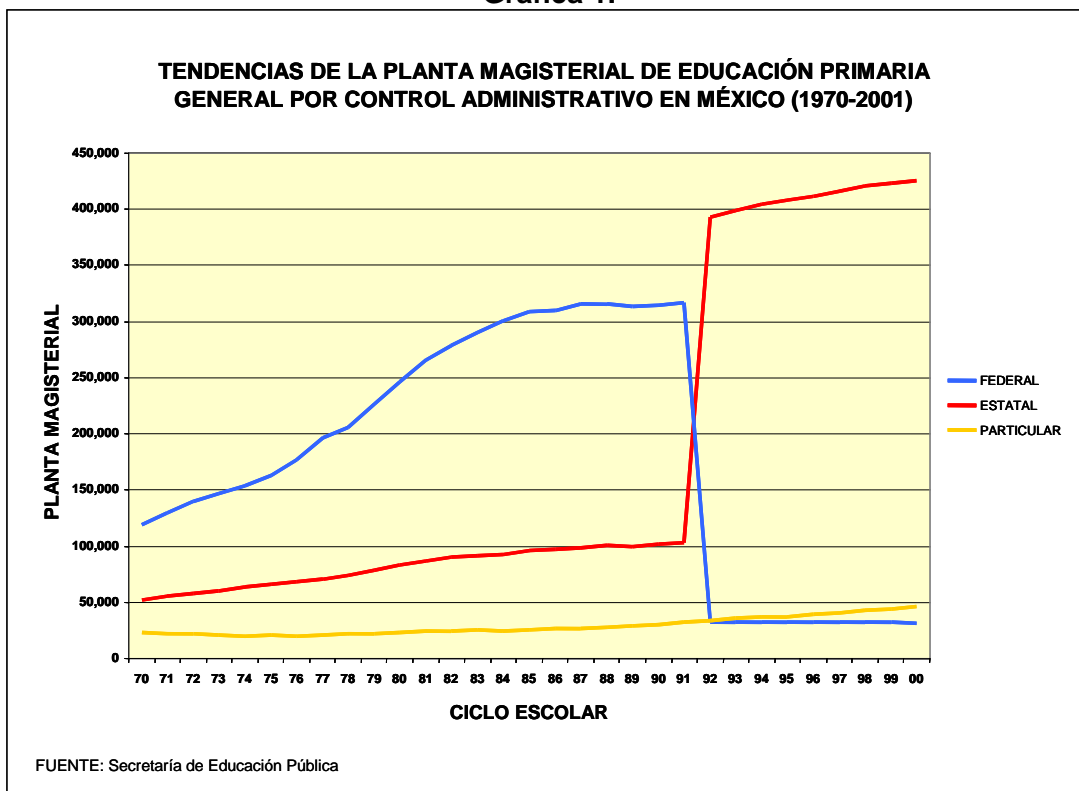
II. El contexto actual del magisterio en México.

En las últimas tres décadas del Siglo XX, cuatro hechos marcaron la historia del Magisterio. En primer lugar, la escisión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a finales de la década de los 70 y principios de los 80, que dio lugar al surgimiento de una organización gremial alterna frente al SNTE que fue la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Un segundo evento relevante fue la elevación de los estudios de normal a nivel de educación superior a mediados de los 80, que tuvo por objetivo elevar la calidad profesional del magisterio frente a los problemas de calidad de la educación que ya se hacían evidentes en relación al éxito escolar de los alumnos de nivel primaria y secundaria, pero que también busca establecer un nuevo control sobre el crecimiento de la demanda por este tipo de estudios y la incapacidad del Estado para absorber la creciente oferta de fuerza de trabajo magisterial.

El tercer evento se da hacia finales de la misma década. Los cambios ocurridos en la economía nacional a partir de la crisis, hicieron necesario replantear el esquema de retribuciones económicas del magisterio y se implantó, en un acuerdo entre las autoridades educativas federales y el SNTE, un programa de deshomologación salarial a partir del establecimiento de la llamada Carrera Magisterial, que se planteaba como objetivo promover la profesionalización del magisterio para elevar la calidad de la educación a través de sistemas de evaluación que permitiera reconocer económicamente el mejor desempeño de la planta docente. Finalmente, hacia principios de la década de los noventa se suscita el cuarto evento relevante. Bajo el esquema del Programa Nacional para la Modernización Educativa, el control administrativo federal de la educación decidió delegar en los gobiernos de las Entidades Federativas algunas de las tareas que había venido cumpliendo el Gobierno Federal. Fundamentalmente se trataba de orientar la educación hacia las necesidades específicas de cada Entidad, sobre todo pensando en

que la mayor parte de los problemas educativos sólo podían ser resueltos en función de las condiciones específicas de cada región. En este sentido, de 1970 al 2000, la planta magisterial a nivel nacional sufrió cambios importantes sobre todo en lo que respecta a su control administrativo. Si bien podemos decir que la tendencia general de la planta bajo control federal fue de crecimiento continuo de 1970 a 1985, a partir de ese momento entra en un periodo de estancamiento hasta 1992, año en el que se establece el programa de federalización de la educación primaria y en el que, por lo menos formalmente se da una caída drástica al incorporar a la mayoría de esta planta de profesores al control estatal, como se puede ver en la siguiente gráfica.

Gráfica 1.



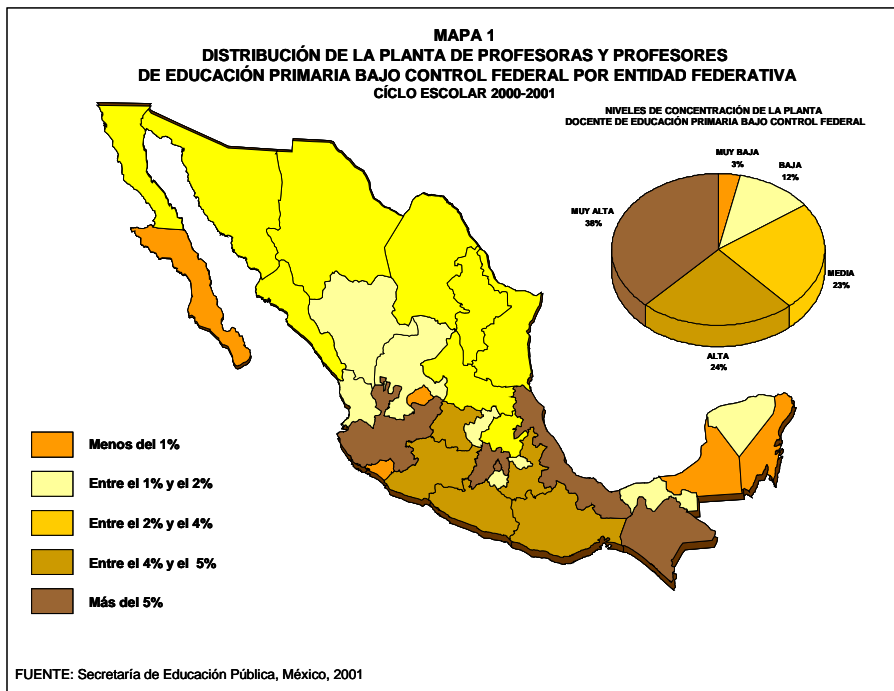
El proceso de descentralización que culminó en 1992 hizo que la planta magisterial bajo control federal se colapsara y por consiguiente la planta bajo control

estatal se disparó, manteniendo un ligero incremento en los últimos ciclos escolares del período analizado. Esta formalización del cambio de control administrativo para la planta docente de educación primaria tuvo efectos importantes no tanto en términos de su quehacer cotidiano sino a nivel de su organización gremial y de la organización y distribución de los recursos económicos que la Federación asignó a las Entidades Federativas para el manejo del sector educativo. Los criterios con los que se realizó esta nueva forma de organización y control del trabajo magisterial provocaron conflictos severos al interior del gremio y con las autoridades locales y federales en la pugna para alcanzar mejores condiciones al momento de negociar las cuotas de presupuesto asignadas.

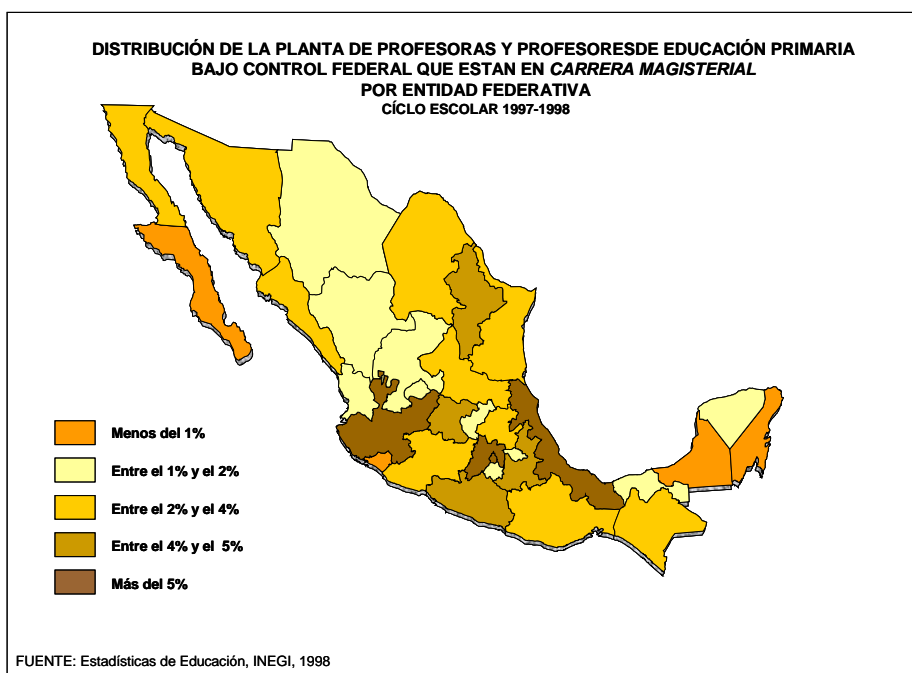
Uno de los problemas que el programa de federalización se proponía resolver se refería fundamentalmente a la concentración de la planta magisterial en determinadas entidades como el Distrito Federal, el Estado de México, Jalisco, Veracruz y Chiapas. Pero también influyeron de manera determinante las irregularidades que se habían venido presentando en relación a los pagos de los salarios a los profesores y profesoras. Todavía durante el ciclo escolar 2000-2001 es notoria esta concentración desigual de la planta magisterial como se ve en el mapa 1.

El mismo problema se presentaba con respecto a las posibilidades de profesionalización que significaba el programa de Carrera Magisterial. En el ciclo escolar 1997-1998, sólo en cuatro Entidades, más del 5% de sus profesores tenía acceso a dicho programa, mientras que en el resto de ellas menos del 5% de su planta magisterial estaba incorporada a este programa como se ve en el mapa 2.

Mapa 1



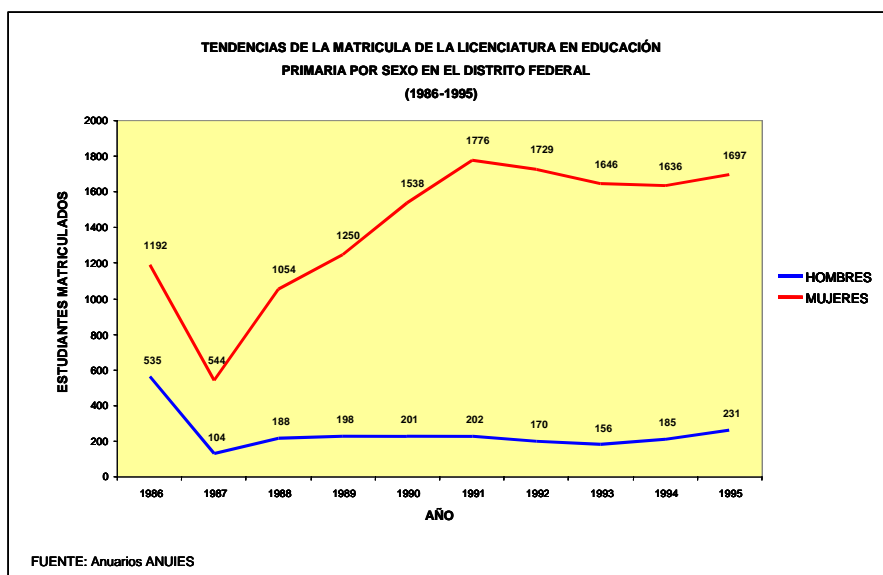
Mapa 2)



III) El magisterio en el Distrito Federal: una aproximación a sus perfiles sociodemográficos, laborales y profesionales.

Por lo que respecta al Distrito Federal, la transformación de los estudios de normal a estudios de nivel superior, significó en los primeros años un fuerte descenso de la matrícula de este tipo de estudios. Sin embargo, hubo una recuperación muy rápida. Si en 1987, año en que tuvo su nivel más bajo, se registraron 648 estudiantes de normal a nivel licenciatura, para 1988 la ANUIES reportó 1,662 estudiantes lo cual significó un incremento porcentual del 93.8% de un ciclo escolar a otro. Este crecimiento se sostuvo de manera ascendente hasta 1991, año en el que la matrícula empezó a estabilizarse. Es interesante destacar que esta recuperación de la matrícula se debió fundamentalmente al ingreso de estudiantes mujeres, ya que la matrícula de sexo masculino a partir de la caída generalizada no volvió a recuperarse por lo menos hasta 1995. Esta tendencia a una feminización creciente de la matrícula de estudios de licenciatura en Educación Primaria en el Distrito Federal, tiene fuertes repercusiones en lo que respecta a la identidad profesional, pues nos está hablando de una orientación profesional más presente entre las mujeres. Los porcentajes de mujeres que realizan este tipo de estudios durante el período analizado van del 70% al 90%.

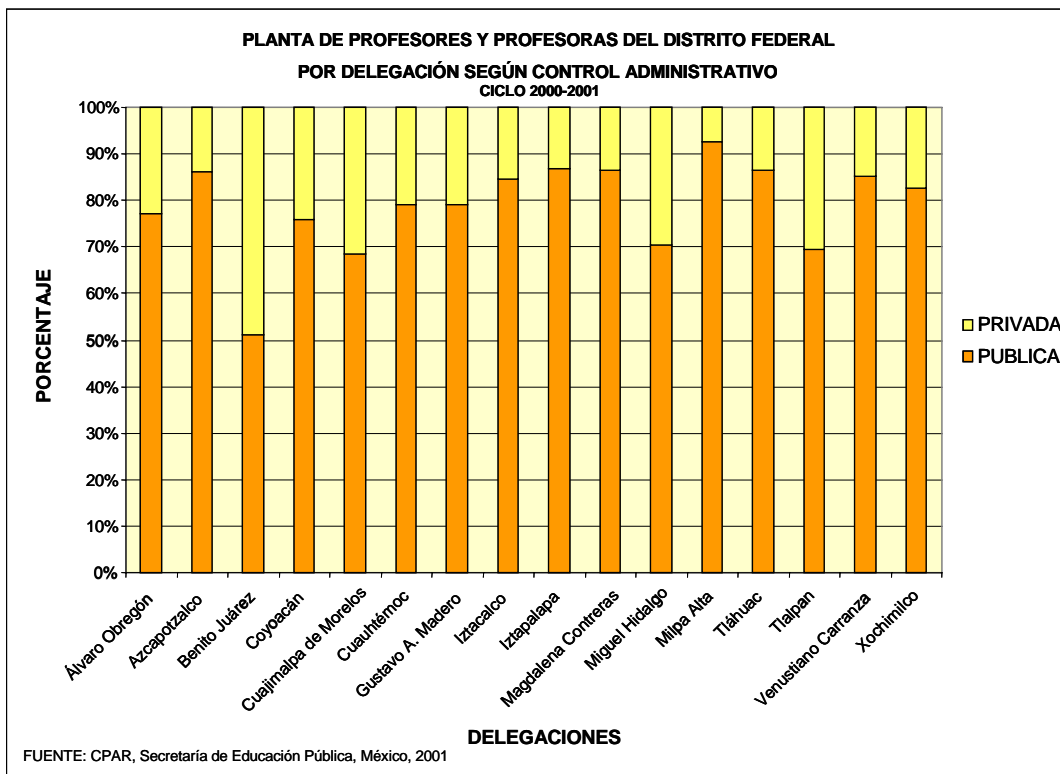
Gráfica 2)



Por ello podemos afirmar que se trata de una carrera profesional que presenta rasgos de una fuerte segregación por sexo, lo que puede traducirse en un perfil profesional fuertemente expuesto a varias formas de discriminación.

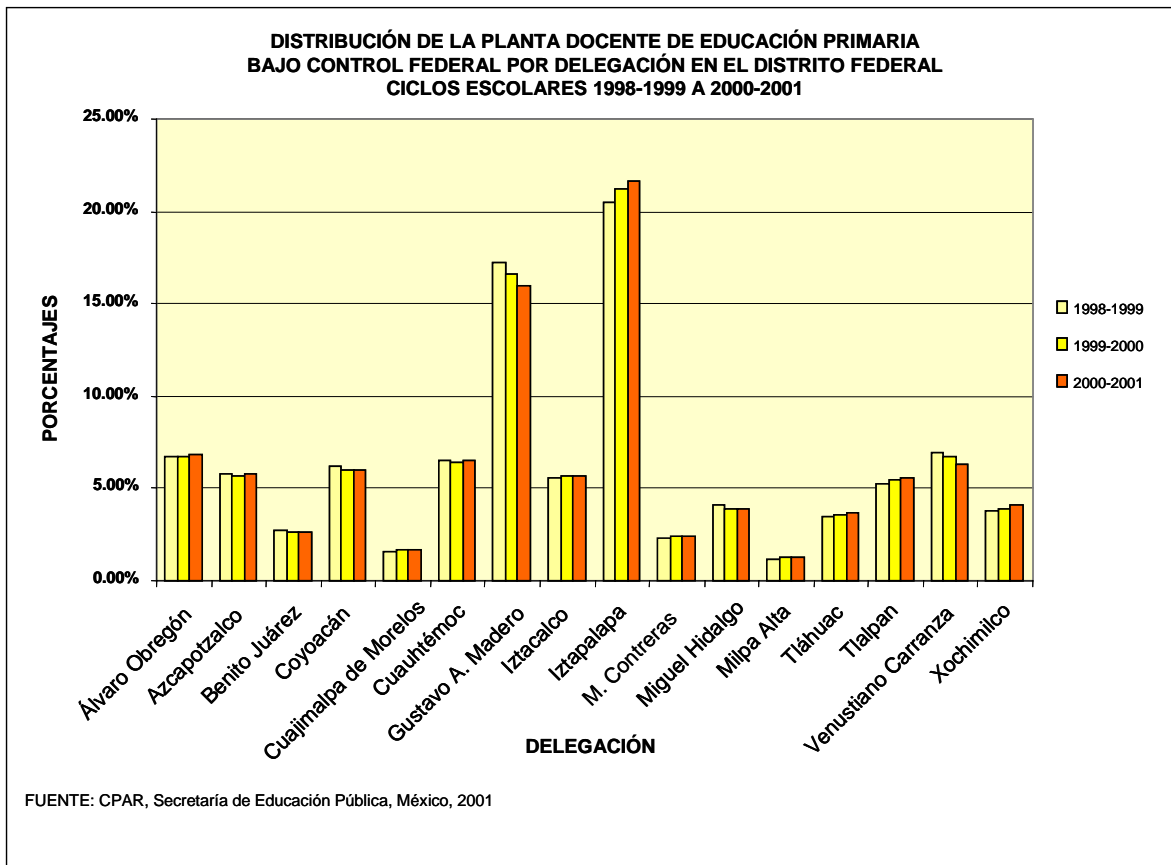
Para el ciclo escolar 2000-2001, fue la planta de profesores que laboraba en planteles de educación primaria federales la que cubrió prácticamente la mayor parte de la demanda por educación de este nivel. Sin embargo, esta situación presentaba contrastes interesantes como, por ejemplo, su distribución por delegación. En delegaciones como Benito Juárez, Cuajimalpa, Miguel Hidalgo y Tlalpan, la oferta federal cubría entre el 50% y el 70% de la demanda, aproximadamente, mientras que en otras como Azcapotzalco, Iztacalco, Iztapalapa, Milpa Alta, Venustiano Carranza y Xochimilco la cobertura de la demanda estaba por arriba del 80% como se observa en la gráfica 3.

Gráfica 3)



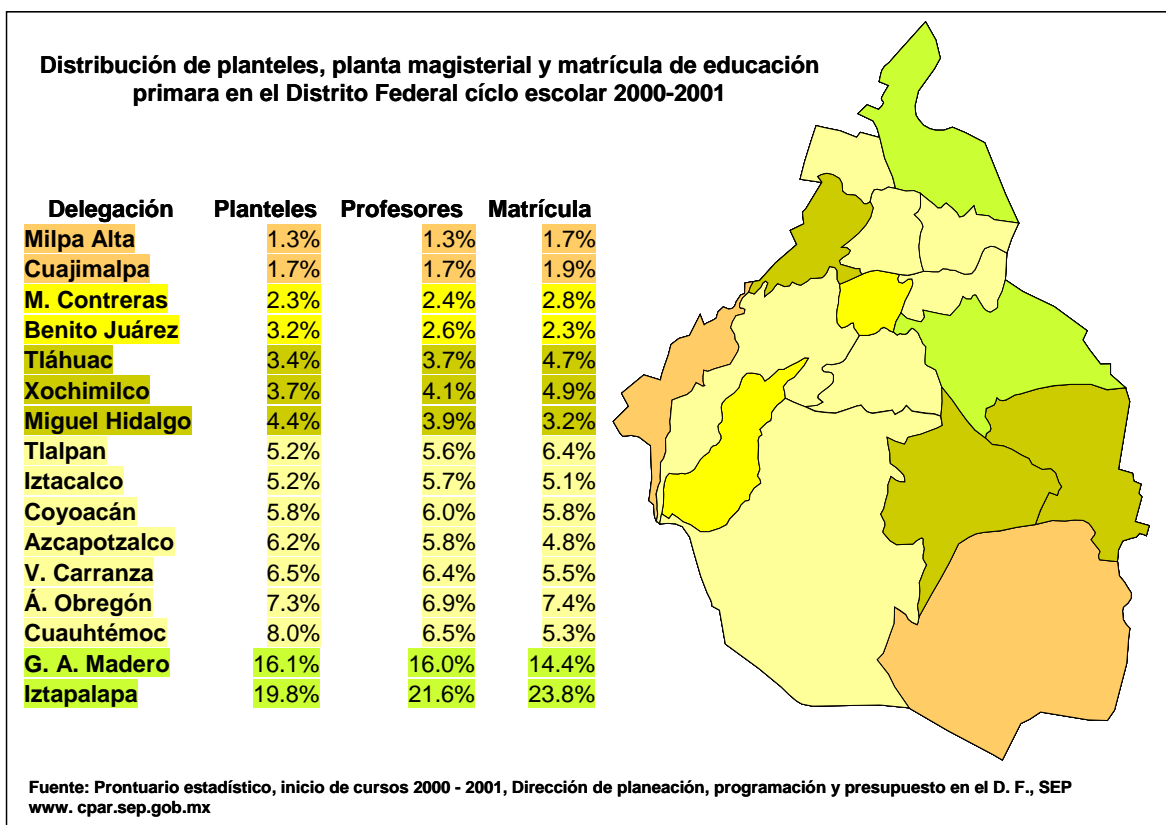
Durante los ciclos escolares 1998-1999 a 2000-2001, las variaciones porcentuales de la planta magisterial fueron mínimas. Sin embargo, es importante destacar dos aspectos. En primer lugar, esta planta se concentra fuertemente en dos delegaciones, Gustavo A. Madero e Iztapalapa; en la primera se concentra un poco más del 15.0% del total de profesores y profesoras que laboran en escuelas primarias públicas en el Distrito Federal, y en la segunda este porcentaje alcanza un poco más del 20.0% durante los tres ciclos analizados. En segundo lugar, mientras que en la Gustavo A. Madero se ha presentado una ligera disminución en el tamaño de la planta, en Iztapalapa se ha incrementado relativamente (ver gráfica 4).

Gráfica 4)



En el mapa 3 se muestra la distribución de planteles, planta magisterial y matrícula de educación primaria en el Distrito Federal por Delegación para el ciclo escolar 2000-2001. Como se puede observar, en Iztapalapa no sólo se concentra la mayor proporción de la planta docente (21.6%), sino también la mayor proporción de atención atendida y el mayor número de planteles. Estas características educativas de la delegación fueron algunos de los motivos principales por los que se le eligió como marco espacial para realizar el estudio de identidades profesionales de las profesoras de educación primaria.

Mapa 3)



VI. La planta magisterial en el Distrito Federal y la Delegación Iztapalapa.

Para conocer un poco más de las características del magisterio, y particularmente de las profesoras de primaria, se recurrió a un estudio elaborado por la *Fundación SNTE para la Cultura del Maestro* y coordinado por María de Ibarrola en 1994⁹. Este estudio fue muy importante para conocer cuáles eran las características sociodemográficas más relevantes de los profesores de educación primaria en el Distrito Federal. Muchos de los indicadores que se utilizaron en este estudio, dieron pauta para elaborar una serie de perfiles demográficos, profesionales y laborales que nos permitieran conocer más de cerca cómo eran las profesoras de educación primaria en el Distrito Federal, cuáles eran sus trayectorias educativas, cuál era la composición de su hogar, aspectos que consideramos fundamentales en la construcción de la identidad profesional de estas mujeres.

Con los datos proporcionados por este estudio realizado por la Fundación SNTE, fue posible realizar una serie de ejercicios que resultaron de gran utilidad al momento de pensar en la estrategia metodológica de aproximación al estudio de la identidad profesional de las maestras de primaria en la Delegación Iztapalapa. Una de las ventajas que tiene dicha información es que en la base de datos se puede desagregar a nivel de Delegación, y esto nos permitió establecer una comparación entre las características generales de las profesoras de Iztapalapa con el total del Distrito Federal. Entre los resultados más importantes de esos ejercicios, encontramos que para 1994, en el Distrito Federal el 79.9% de la planta magisterial está constituida por mujeres, y en la Delegación Iztapalapa el 73.6% (ver cuadro 1). Si bien no es la delegación en la que laboran más profesoras con relación a los profesores hombres, el porcentaje es bastante alto. Además, es la delegación en la que se concentra casi una cuarta parte de ellas (23.6%) (ver cuadros 2).

⁹ El acceso a la base de datos original de la encuesta fue autorizado por la Dra. María de Ibarrola, quién fuera Directora de la Fundación SNTE cuando se realizó el estudio. También fueron responsables de este estudio el Dr. Gilberto Silva, profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, y el Lic. Adrián Castelán Cedillo, quien entonces laboraba como investigador asociado en la Fundación.

Cuadro 1

Distribución de la planta docente en el Distrito Federal por delegación y sexo.

Delegación Política	Masculino	Femenino	Total
Azcapotzalco	16.2%	83.8%	100.0%
Coyoacán	28.8%	71.2%	100.0%
Cuajimalpa	30.3%	69.7%	100.0%
Gustavo A. Madero	19.4%	80.6%	100.0%
Iztacalco	18.2%	81.8%	100.0%
Iztapalapa	26.4%	73.6%	100.0%
M. Contreras	17.1%	82.9%	100.0%
Álvaro Obregón	20.2%	79.8%	100.0%
Benito Juárez	15.9%	84.1%	100.0%
Cuauhtemoc	13.7%	86.3%	100.0%
Miguel Hidalgo	11.0%	89.0%	100.0%
V. carranza	16.4%	83.6%	100.0%
Total	20.1%	79.9%	100.0%

Fuente: **Quiénes son nuestros maestros**, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1997.

Cuadro 2

Distribución de las profesoras en el Distrito Federal por delegación

Delegación política	Profesoras
Azcapotzalco	8.6%
Coyoacán	1.6%
Cuajimalpa	2.0%
Gustavo a madero	19.6%
Iztacalco	6.8%
Iztapalapa	23.6%
M. Contreras	2.8%
Álvaro Obregón	8.8%
Benito Juárez	5.2%
Cuauhtemoc	9.5%
Miguel Hidalgo	3.3%
Venustiano Carranza	8.2%
Total	100.0%

Fuente: **Quiénes son nuestros maestros**, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1997.

Tanto a nivel del Distrito Federal como de la Delegación, la mayoría de ellas son originarias del mismo Distrito Federal, aunque también hay un grupo bastante considerable de migrantes, sobre todo en la Delegación de Iztapalapa (21.6% y 23.1% respectivamente) (ver cuadro 3).

En comparación con las maestras del Distrito Federal, las de Iztapalapa son relativamente más jóvenes; más de la mitad de ellas tienen 34 años o menos (56.4%), mientras que en el total del Distrito Federal encontramos que casi el 47% están en este último grupo (ver cuadro 3). En general, su perfil sociodemográfico nos muestra que una de cada cinco son mujeres jóvenes, unidas y con hijos, seguidas por las mujeres mayores, unidas y con hijos. Es decir se trata principalmente de mujeres que mantienen una forma de organización familiar que podríamos considerar como tradicional. Sin embargo, los grupos de mujeres no unidas y con hijos es también bastante significativo (23.1% para las jóvenes y 11.9% para las mayores), lo que puede ser indicativo de la presencia de formas de organización familiar emergentes como es el caso de los hogares con jefatura femenina (ver cuadro 3). Las diferencias con el Distrito Federal no son significativas.

Cuadro 3
Datos sociodemográficos de las profesoras en el Distrito Federal e Iztapalapa

LUGAR DE ORIGEN	Distrito Federal	Iztapalapa
Distrito Federal	74.7%	73.8%
Otras entidades	25.3%	26.2%
GRUPOS DE EDAD		
Hasta 34 años	46.9%	54.6%
Más de 34 años	53.1%	45.4%
PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO		
Jóvenes, no unidas con hijos	20.6%	23.1%
Jóvenes, no unidas, sin hijos	0.1%	0.0%
Jóvenes, unidas, con hijos	34.8%	39.7%
Jóvenes, unidas, sin hijos	0.3%	0.2%
Mayores, no unidas, con hijos	13.9%	11.9%
Mayores, no unidas, sin hijos	0.3%	0.0%
Mayores, unidas con hijos	29.5%	25.0%
Mayores, unidas, sin hijos	0.5%	0.2%

Fuente: **Quiénes son nuestros maestros**, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1997.

En cuanto a su formación profesional, como se puede observar en el cuadro 4, básicamente son mujeres que estudiaron la carrera bajo el programa de normal de cuatro años (76.9%) y aunque en el Distrito Federal este tipo de maestras también es el grupo mayoritario, la diferencia puede ser significativa (67.9%). Un poco más de la mitad de ellas sólo realizó estudios de normal básica. Sin embargo, una de cada cinco ha realizado o esta realizando estudios universitarios, aunque son pocas las que declaran estar realizando actualmente estudios extra magisteriales. No obstante casi la mitad de ellas participan en los cursos de actualización magisterial que se imparten por parte de la SEP. En resumen podemos decir que si bien tienen un nivel medio de escolaridad y de capacitación profesional a través de los cursos de actualización, su esfuerzos por alcanzar mayores niveles de escolaridad no son muy significativos.

Cuadro 4
 Datos sociodemográficos de las profesoras en el Distrito Federal e Iztapalapa

FORMACIÓN INICIAL	Distrito Federal	Iztapalapa
Normal de 3 años	28.8%	18.5%
Normal de 4 años	67.9%	76.9%
Lic. educación primaria	3.3%	4.5%
MÁXIMO NIVEL DE ESTUDIOS		
Normal básica	50.5%	53.3%
Licenciatura en educación primaria	13.9%	11.2%
Normal superior	16.2%	16.1%
Estudios universitarios	19.4%	19.5%
ESTUDIA ACTUALMENTE		
No contesta	17.6%	18.3%
Si	9.4%	11.3%
No	73.0%	70.3%
ASISTE A CURSOS SEP		
No contesta	17.2%	16.4%
Si	47.1%	49.5%
No	35.7%	34.0%

Fuente: **Quiénes son nuestros maestros**, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1997.

Por su perfil ocupacional, la mayoría de ellas tienen doble plaza o una plaza y otra ocupación remunerada (ver cuadro 5). Si a esto aunamos la jornada de trabajo doméstico que deben desempeñar en sus hogares, estamos hablando en realidad de mujeres que trabajan todo el día, en jornadas continuas que repercuten en su desempeño profesional y en su función de madres y esposas. Además, casi un 5% de ellas realiza hasta tres ocupaciones remuneradas. Estos datos sugieren que, en función de la doble presencia a la que están sujetas estas mujeres, las caracteriza como un grupo vulnerable desde el punto de vista laboral, pero también como mujeres que están mayormente expuestas a situaciones de ambigüedad y ambivalencia frente a su identidad profesional y de género.

Como un indicador de las tensiones cotidianas que agudizan estas condiciones laborales de las maestras de la Delegación Iztapalapa, vemos que más de dos terceras partes de ellas tienen que utilizar sistemas de transporte colectivo, lo que además de significar una erogación considerable de sus ingresos, representa una situación de riesgo físico y emocional que repercute en su desempeño profesional y por lo tanto en su identidad profesional (ver cuadro 5).

Cuadro 5
Perfil ocupacional y traslado al lugar de trabajo de las profesoras del Distrito Federal e Iztapalapa

PERFIL OCUPACIONAL REMUNERADO	Distrito Federal	Iztapalapa
Una ocupación	38.3%	36.8%
Dos ocupaciones	56.7%	58.4%
Tres ocupaciones	5.0%	4.8%
Medio de transporte		
No contesta	0.3%	0.4%
Caminando	9.5%	11.0%
Transporte colectivo	64.3%	67.1%
Automóvil propio	24.8%	20.8%
Auto algún compañero	0.8%	0.4%
Otro	0.3%	0.4%

Fuente: **Quiénes son nuestros maestros**, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1997.

Aunado a sus situación laboral, su participación el programa de Carrera Magisterial si bien representa una mejora en su situación económica y profesional, también se

considerada como una carga de trabajo adicional. Paradójicamente, las profesoras participan más activamente que los profesores en la Carrera Magisterial, pese a que participar en este programa significa dedicar tiempo extraordinario para tomar cursos, preparar materiales e informes requeridos para las evaluaciones que les realizan periódicamente (ver cuadro 6). Quizá la lucha por el salario sigue siendo una de las preocupaciones más importantes para estas mujeres trabajadoras, o bien puede estar operando una expectativa de superación profesional. El análisis del significado de la Carrera Magisterial se convierte así en un elemento clave en el estudio de la identidad profesional de las maestras.

Un aspecto relevante en el estudio de la identidad profesional de las mujeres tiene que ver con el tipo de tareas que cotidianamente realizan en su espacio laboral. Es sabido que las labores de enseñanza están estipuladas formalmente por las reglamentaciones y normatividades de la Secretaría de Educación Pública independientemente de que se trate de una mujer o un hombre quien esté al frente del grupo. Sin embargo, encontramos a partir de los datos de la encuesta que hay una diferenciación importante en la distribución de grados escolares que atienden profesores y profesoras. Mientras que un poco más de dos terceras partes de los profesores, tanto a nivel del Distrito Federal como de la Delegación, se han dedicado a impartir cursos en cuarto, quinto y sexto grados, casi la mitad de las maestras se dedican a impartir cursos en los tres primeros grados (ver cuadro 6). Consideramos que las connotaciones segregacionistas que evidencia este dato son un elemento importante en la construcción de una identidad profesional, atravesada por los atributos que se suponen como propios del género femenino.

Finalmente, otro indicador de la segregación sexual que está presente en el espacio laboral del magisterio es la participación en actividades sindicales. Durante el periodo en que se realizó la encuesta encontramos que había una baja participación de las maestras en este tipo de actividades. En términos proporcionales, tanto en el Distrito Federal como en la Delegación Iztapalapa, la participación sindical masculina es casi el

doble de la participación femenina (ver cuadro 6). En resumen, estos datos nos sugieren que existen varios elementos de la experiencia laboral de las maestras y en su trayectoria educativa que nos están hablando de situaciones personales que influyen en la construcción de su identidad profesional. Es de suponer que las motivaciones por las que estas mujeres decidieron ser maestras de educación primaria, están fuertemente orientadas por la situación de la doble presencia a la que están sujetas, lo que se puede traducir en un experiencia de situaciones de ambigüedad y actitudes de ambivalencia hacia su trabajo cotidiano y hacia su desempeño profesional. De ahí que sea necesario indagar sobre su imaginario de lo que es una buena profesora, y de cómo se representan así mismas como mujeres, madres, esposas y profesionistas.

Cuadro 6
Indicadores de segregación ocupacional por sexo de las maestras del Distrito Federal e Iztapalapa

	Distrito federal		Iztapalapa	
Esta en carrera magisterial	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Si	29.0%	36.2%	19.5%	29.7%
No	71.0%	63.8%	80.5%	70.3%
Perfil docencia	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Principalmente primer ciclo	21.3%	47.3%	20.2%	47.3%
Principalmente segundo ciclo	66.1%	38.6%	65.6%	35.6%
Ambos ciclos	11.0%	12.7%	12.0%	16.0%
Licencias	1.5%	1.4%	2.2%	1.0%
Actividad sindical	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
No	82.2%	92.0%	84.7%	92.2%
Si	17.8%	8.0%	15.3%	7.8%

Fuente: **Quiénes son nuestros maestros**, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1997.

CAPÍTULO IV

LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA UN ESTUDIO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN CONTEXTOS SOCIALMENTE ESTRUCTURADOS

“Adso – dijo Guillermo –, resolver un misterio no es como deducir a partir de primeros principios. Y tampoco es como recoger un montón de datos particulares para inferir después una ley general. Equivale más bien a encontrarse con uno, dos o tres datos particulares que al parecer no tienen nada en común, y tratar de imaginar si pueden ser otros tantos casos de una ley general que todavía no se conoce, y que quizá nunca ha sido enunciada.” (Umberto Eco, 1993:289)

Introducción

En este capítulo presentamos los aspectos de la logística que seguimos para llegar a los resultados de la investigación. En la primera parte se presenta la parte que corresponde al diseño de los instrumentos - cuestionario para la encuesta y la guía de entrevista -, así como algunos resultados de la prueba piloto de dichos instrumentos, que sirvieron para redefinir y ajustar las versiones finales.

En el segundo apartado describimos las características más generales del espacio muestral en el que se trabajó, es decir, la oferta educativa en la Delegación Iztapalapa, su

organización, su distribución y la ubicación de los planteles, así mismo planteamos el procedimiento que seguimos para seleccionar la muestra estadística con la que se realizó la encuesta.

En el tercer apartado presentamos los resultados más relevantes que encontramos a partir de la información que arrojó la encuesta sobre los perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales hacia el trabajo magisterial. En general la encuesta fue utilizada como un recurso metodológico que nos permitió elaborar una caracterización de las profesoras a partir de sus rasgos más visibles, pero al mismo tiempo nos permitió explorar algunos ángulos de sus subjetividad relacionados con sus percepciones del trabajo que desempeñan y con el modelo ideal de la buena profesora que prevalece en su imaginario colectivo.

En el cuarto y último apartado de este capítulo buscamos reconstruir un modelo comprensivo de la manera en que ellas construyen su identidad profesional a partir de sus narrativas, producto de las entrevistas en profundidad que realizamos con un grupo de 17 profesoras que laboran en planteles de la Delegación Iztapalapa. Este modelo implicó realizar un trabajo de interpretación para la que se echo mano de recursos teóricos y metodológicos que nos fueron llevando a otra forma de acercarnos a la realidad y de conocerla desde otra postura.

I. El diseño de los instrumentos y la prueba piloto.

A partir de la definición de los ejes temáticos y las líneas indagatorias sobre las que descansan las hipótesis de trabajo de este proyecto, se diseñaron dos versiones del cuestionario para construir los perfiles sociodemográfico y actitudinales, y tres versiones de la guía de entrevista.

El cuestionario se diseñó de manera que fuera auto aplicado en sus dos versiones, y las preguntas se organizaron en torno a cuatro elementos que se definieron como

relevantes para el estudio. La estructura final del cuestionario quedó de la siguiente manera:

- a) En un primer bloque de preguntas se recaban sus datos sociodemográficos, escolares, laborales y del contexto familiar de origen y actual. Con esta información se busca caracterizar los distintos perfiles sociodemográficos de las profesoras a fin de establecer una tipología básica que nos permita ubicarlas en el contexto de su familia, sus trayectorias escolar, laboral y de profesionalización.
- b) Un segundo bloque está conformado por una batería de actividades que tratan de medir la distribución de la carga de trabajo doméstico en términos de las percepciones de las profesoras acerca de la responsabilidad que tienen ella y los demás integrantes de la familia, incluyendo a otros familiares y personas contratadas exclusivamente para realizarlas. Las tareas domésticas que se incluyeron en este apartado se eligieron a partir del grado de importancia que tiene la toma de decisiones al momento de realizarlas.
- c) El tercer bloque tiene que ver con un ejercicio de caracterización de la imagen del o la buena profesora. En este ejercicio se pidió que señalaran las tres características más importantes que debe tener una o un buen profesor de primaria, y posteriormente se le pidió que señalara cuál es la más importante y cuál es la menos importante, de manera que pudiéramos jerarquizarlas y establecer una imagen del modelo de profesora que tienen en mente.
- d) Finalmente, en el cuarto bloque se les presentó una batería de reactivos organizados al estilo de una escala de tipo Likert. En esta escala se trabajaron cinco dimensiones actitudinales: la identificación con el trabajo que realizan, el compromiso profesional, la actitud hacia la profesionalización magisterial, la percepción sobre la experiencia y la antigüedad con relación a la calidad del trabajo magisterial, la percepción de la diferenciación sexual en el desempeño del trabajo magisterial. Esta escala, al igual que el ejercicio de caracterización de la imagen del buen profesor, fueron incluidas con el propósito de explorar cuantitativamente una parte que tiene que ver con dimensiones más cercanas a la subjetividad en tanto que nos permite recuperar información sobre opiniones,

percepciones y actitudes. De esta manera, establecíamos otro puente que daría continuidad con la parte cualitativa de la investigación, al proporcionarnos información relacionada con su experiencia, aunque sus respuestas estuvieran tamizadas por un conjunto de filtros institucionales y sociales. Los resultados de la prueba piloto de la encuesta nos permitieron encontrar elementos importantes tanto para la reformulación del instrumento como para el diseño de la estrategia de análisis de la información de la encuesta definitiva.

La guía de entrevista se probó en dos ocasiones. La primera vez se aplicó con seis profesoras de una escuela primaria pública ubicada en la delegación Iztacalco. Esta prueba tuvo como objetivo una primera aproximación a la problemática sobre la relación mujer y trabajo, pero se orientó fundamentalmente hacia los conflictos o situaciones de ambigüedad ambivalencia que se producen en relación a los programas de profesionalización. Sobre esta experiencia, se diseñó una versión ampliada de la guía de entrevista.

El objetivo de la segunda prueba piloto de la guía de la entrevista fue evaluar que tan dispuestas estaban las profesoras para hablar de sus experiencias familiares, escolares y laborales, y determinar si en sus discursos había referencias a una manera o estilo particular de narración. Este análisis se realizó a través de la observación y el registro de sus actitudes hacia las temáticas de la guía (si había una buena receptividad de las preguntas), el nivel de aceptación para hablar de los temas específicos, y el nivel de satisfacción que expresaban al hablar de dichos temas. Esto nos permitió evaluar la eficacia y validez del instrumento. Así pudimos reformular algunos temas y preguntas guía que presentaron algún problema a la hora de la entrevista. Al respecto podemos decir que en general hubo una actitud receptiva, ninguna de las entrevistadas dudaron en hablar de sus experiencias familiares y laborales, siempre nos proporcionaron la información requerida, e incluso en algunos casos fueron más allá, agregando anécdotas o ejemplificando situaciones a las que se habían enfrentado en su trabajo como profesoras y como amas de casa.

En segundo lugar se analizó el nivel de aceptación hacia las preguntas de cada tema. Casi en todos hubo un alto nivel de aceptación, a excepción del de participación sindical en donde mostraron cierta reticencia para dar más detalles fuera de los que se solicitaron, prácticamente evadieron el tema. También encontramos un alto nivel de satisfacción que se denota en sus discursos con respecto a las temáticas de la entrevista. Sólo en los temas de profesionalización y participación sindical encontramos niveles medios de satisfacción al hablar de ellos.

Resumen de la evaluación de las temáticas de la entrevista

Tema	ACTITUD ANTE LAS SITUACIONES PLANTEADAS	NIVEL DE ACEPTACIÓN	NIVEL DE SATISFACCIÓN
Historia de vida y transiciones	Receptiva	Alto	Alto
Trayectoria educativa	Receptiva	Medio	Alto
Unión, nacimiento y crianza de los hijos	Receptiva	Alto	Alto
Contexto familiar	Receptiva	Alto	Alto
Historia laboral	Receptiva	Alto	Alto
La experiencia docente	Receptiva	Alto	Alto
Profesionalización	Receptiva	Alto	Medio
Participación Sindical	Poco receptiva	Medio - bajo	Medio - bajo
Planes futuros y percepción de los cambios sociales	Receptiva	Alto	Alto

Un primer análisis de la información vertida por las profesoras entrevistadas en la prueba piloto nos dejan ver algunos aspectos interesantes. El análisis de estas entrevistas se basó en la utilización de los ejes temáticos de la *ambigüedad-ambivalencia* y la *doble presencia* como parámetros de la lectura de cuatro temáticas de la entrevista: el ámbito de la reproducción, el ámbito de la producción, el ámbito de la profesionalización y el ámbito referido a la participación en la vida sindical. Iniciamos distinguiendo dos grupos de entrevistadas, unidas y no unidas, debido a que durante el análisis percibimos

la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos y por ello conviene hacer el análisis separadamente.

En el grupo de las unidas encontramos características muy semejantes, por ejemplo, en lo que se refiere al ámbito de la reproducción. Aquí descubrimos la presencia de los elementos contenidos dentro del concepto “ambigüedad-ambivalencia” con respecto a la presencia de los hijos, pues si bien el matrimonio no representó alteraciones conflictivas relevantes en sus vidas cotidianas, la llegada de los hijos sí representó una situación conflictiva. Este conflicto se acentúa cuando examinamos la realización de actividades domésticas (quehaceres del hogar), ya que aunque todas mencionan que reciben “ayuda” de su cónyuge en la realización de dichas actividades, así como de otras personas (como trabajadoras domésticas), son ellas quienes asumen como responsabilidad propia estas tareas.

Sin embargo, al mismo tiempo que asumen esta responsabilidad, ellas consideran que no es prioritaria en comparación con el cuidado de los hijos. Así, las entrevistadas manifiestan un conflicto entre la responsabilidad de realizar los quehaceres del hogar y la necesidad de dedicar tiempo a sus hijos. Algunas de ellas solucionan este dilema, por un lado, buscando ayuda (de sus cónyuges, de otros familiares y de empleadas domésticas en algunos casos), o por el otro, decidiendo dejar para el fin de semana (o cuando hay “tiempo”) estas actividades, dedicándose a sus hijos en los días hábiles.

En cuanto a su percepción del trabajo doméstico, las entrevistadas coinciden en que son tareas “pesadas” y “no remuneradas”; ninguna señaló que la realización de estas actividades les proporcionaran satisfacción personal, más bien las consideran una “obligación” implícita dentro de su condición y cotidianeidad, distinta a su percepción de la maternidad, siendo ésta, para todas, su máxima realización y experiencia. De hecho, cuatro de las entrevistadas enfatizaron que la continuación de la vida en pareja se debe, sobre todo, a la presencia de los hijos, para “darles un buen ejemplo” y de ofrecerles “un ambiente propicio para su desarrollo”.

Vinculando los aspectos anteriores con el ámbito de su trabajo como profesoras, encontramos que las entrevistadas señalan espontáneamente que no existen “problemas” para combinar su trabajo con el ámbito de la reproducción, a excepción de una de ellas, señalando que después de casi seis años de matrimonio aún no ha logrado establecer algún tipo de arreglos o acuerdos con su pareja que le permitan evitar problemas en el hogar y la escuela donde labora. Es así como al hablar de los arreglos o estrategias que emplean para combinar los dos ámbitos, reconocemos la presencia de consecuencias sobre su trabajo. Así, por ejemplo, algunas manifiestan que con la llegada de los hijos dejaron de laborar un turno para dedicarse a cuidarlos. Otro aspecto de esta misma situación se presenta cuando, por ejemplo, algunas entrevistadas señalan que su profesión es “noble”, porque les permite tener suficiente tiempo para dedicarse a sus hijos, atender sus necesidades (prepararles el desayuno, llevarlos a la escuela, etc.); es decir, valoran su profesión desde el punto de vista de lo que les permite realizar en el ámbito de la reproducción.

Ahora bien, en cuanto al ámbito de la profesionalización, la presencia de “ambigüedad-ambivalencia” parece menos acusada. Cuatro de las entrevistadas explícitamente señalaron que la participación en la carrera magisterial implica el “descuido de la familia”, sobre todo los hijos, ya que los días en que se imparten los cursos son los sábados; días en los que ellas prefieren estar con su familia. Las otras dos entrevistadas, no señalaron la presencia de conflicto en este ámbito, sin embargo, les queda claro que son los profesores hombres los que tienen mayor oportunidad de ingresar a la carrera magisterial, ya que cuentan con más tiempo para prepararse en los cursos para los exámenes, en comparación con ellas.

Finalmente, en cuanto al ámbito de la participación sindical sólo una de ellas explícitamente señaló que prefiere y “debe” estar con su familia más que en actividades del sindicato. Es significativo, sin embargo, el hecho de que señalan que son los hombres

quienes tienen una mayor participación sindical debido a que “tienen el tiempo” y el “interés” por desempeñarse en este ámbito.

En cuanto al grupo de las solteras, resulta relevante el hecho de que la presencia de situaciones de “ambigüedad-ambivalencia” no se manifiesta de la misma forma que en el grupo de las casadas. Dos casos resultan muy ilustrativos. Ellas son las encargadas del cuidado y manutención de sus respectivas madres, en un caso ella es la única proveedora de ingreso en el hogar, y en el otro recibe ayuda económica por parte de una hermana. Se reconocen como las responsables de la mayoría de las tareas domésticas y además tienen doble turno. Aunque nunca hablan explícitamente de que esta situación represente algún conflicto, al hablarnos de su jornada diaria menciona palabras tales como “preocupación”, “organización”, “batallo”, para referirse a los arreglos que tienen que hacer para combinar los ámbitos productivo y reproductivo. Pareciera que el hecho de no tener hijos, ni pareja, les permite a estas profesoras llevar un estilo de vida diferente al de las casadas. Sin embargo, esta el hecho de que tienen bajo su responsabilidad el cuidado de otras personas que es un aspecto que se ha analizado en distintos estudios sobre el tema de cuidados como en el caso de las enfermeras, por ejemplo. Lo importante es que esta condición de ser las responsables de cuidar a otras personas puede ser interpretada como análoga con respecto a las entrevistadas que tienen hijos. En relación a su profesionalización y participación en la vida sindical, no encontramos diferencias sustantivas frente a sus compañeras que están unidas y/o que tienen hijos.

A partir de los resultados de esta prueba se rediseñaron los instrumentos. La guía de entrevista mantuvo su estructura original y únicamente se realizaron modificaciones de forma, esto es, se eliminaron algunas preguntas que parecían redundantes, otras se tuvieron que redactar de manera más específica, y algunas otras fueron reubicadas dentro de la matriz.

Estos resultados también nos permitieron esbozar un primer modelo de estrategia de análisis de la información cualitativa. Fundamentalmente distinguimos cuatro dimensiones generales sobre las que se hizo la primera segmentación de la información, que fueron:

- a) Los ámbitos de la producción reproducción (análisis de la concepciones sobre trabajo doméstico y trabajo extradoméstico).
- b) La experiencia laboral magisterial y no magisterial (análisis de las trayectorias laborales).
- c) La profesionalización (análisis de las percepciones sobre la actualización y superación académica en el sector magisterial).
- d) Y la representación gremial (análisis de las percepciones y concepciones sobre la vida sindical).

Estos cuatro ámbitos se analizan en el continuo que se da entre la condición de ambigüedad ambivalencia en la que se sitúan las mujeres sujetas a una situación de doble presencia y las formas en que resuelven el conflicto que se genera en dicha situación.

II) El universo de observación: las escuelas primarias públicas y la planta docente de la Delegación Iztapalapa.¹⁰

En la Delegación Iztapalapa, los servicios educativos de nivel primaria están organizados en 4 regiones, 13 sectores, 71 zonas escolares y concentra un total de 455 escuelas federales. La región Centro se localiza al poniente de la delegación y en ella se ubican de los sectores 1 al 4 y las zonas escolares de la 1 a la 23. En esta región se localizan 127 escuelas que representan el 27.9% del total de escuelas de la delegación. En promedio, por cada zona escolar tenemos 5.5 escuelas.

¹⁰ La información estadística que presentamos en este apartado fue proporcionada por la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), así como el acceso a los planteles seleccionados para realizar la encuesta y las entrevistas.

La región Juárez se ubica al norte de la delegación y ahí se encuentran los sectores del 5 al 7 y las zonas escolares de la 24 a la 42, concentrando 112 escuelas que representan el 24.6% del total de escuelas de la delegación. En promedio, cada zona escolar de esta región concentra 6.6 escuelas.

La región de San Lorenzo Tezonco se ubica hacia la parte sur de la delegación y en ella se ubican los sectores del 8 al 10, y las zonas escolares de la 43 a la 58, concentrando un total de 120 escuelas, que representan el 26.4% del total de escuelas en la delegación, con un promedio de 7.5 planteles por zona escolar.

Finalmente, la región de San Miguel Teotongo se ubica en el poniente de la delegación, y bajo su control se encuentran los sectores del 11 al 13 y las zonas de la 59 a la 71. En total concentra 96 escuelas que representan el 21.1% de todas las escuelas de la delegación. El promedio de escuelas por zona escolar es de 7.4 (ver cuadro 1 en Anexo II, apartado B).

Según registros proporcionados por la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa, durante el ciclo escolar 2001-2002, en la Delegación Iztapalapa se reportan 452 escuelas primarias distribuidas en cuatro regiones escolares. En la Región Centro se concentran 129 escuelas, 65 en el turno matutino, 50 en el vespertino y 14 de tiempo completo. En la región Juárez están ubicadas 111 escuelas, de las cuáles 44 funcionan en el turno matutino, 53 en el vespertino y 4 funcionan con tiempo completo. En la Región de San Miguel Teotongo, el número de escuelas es de 119, de las cuales 57 funcionan en el turno matutino, 59 en el vespertino y 3 de tiempo completo (Cuadro 2 en Anexo II, apartado B).

Para el mismo ciclo escolar, la planta docente que laboraba frente a grupo en la delegación Iztapalapa era de 7,023 profesores y profesoras, incluyendo a los profesores de educación física, actividades artísticas, y actividades tecnológicas. Al analizar la distribución porcentual del personal docente por sexo destacan dos cosas: en primer lugar

se mantiene la preponderancia de las mujeres sobre los hombres. En segundo lugar destaca el hecho de que en las zonas menos urbanizadas de la delegación (San Miguel Teotongo y San Lorenzo Tezonco), la proporción de mujeres disminuye. En estas dos regiones la presencia de hombres alcanza una relación de 1 a 2, esto es de cada tres docentes, uno es hombre, mientras que en la región Centro, sólo 1 de cada 4 docentes es hombre (Ver cuadro 3 en Anexo II, apartado B).

Un poco más de la mitad de la planta docente de la Delegación Iztapalapa labora durante el turno matutino. Al analizar la información sobre el nivel de feminización que existe por plantel, encontramos que en el 40.5% de los planteles podemos hablar de alta feminización ya que en dichos planteles, las mujeres representan el 75% o más de la planta docente (ver cuadro 5 en Anexo II, apartado B).

Es interesante observar que una buena proporción de profesores y profesoras de la Delegación - casi la mitad - están en Carrera Magisterial. Igualmente observamos que en los planteles de tiempo completo prácticamente la mitad de ellos y ellas están adscritos al programa de Carrera Magisterial, mientras que en el turno vespertino la proporción es mucho menor (37.5%) (ver cuadro 6 en Anexo II, apartado B). Es en la Región Centro en donde un poco más de la mitad de profesores y profesoras están adscritos a este programa, mientras que en la Región Tezonco sólo 1 de cada 3 profesores y profesoras participan en el programa (ver cuadro 7 en Anexo II, apartado B).

Finalmente, encontramos que entre los directivos predominan ligeramente los hombres en toda la Delegación (55.4%) y en los turnos matutino y vespertino, no así en las escuelas de tiempo completo ya que un poco más de la mitad de este tipo de planteles están bajo la dirección de mujeres (ver cuadro 8 en Anexo II, apartado B). En resumen, al analizar la distribución por regiones de los directores según sexo, pudimos ver que en Juárez y en Tezonco, prácticamente 2 de cada tres directores de escuela son hombres, mientras que en la región centro un poco más de la mitad de las escuelas son dirigidas por mujeres (ver cuadro 9 en Anexo II, apartado B).

Con base en esta información se estratificaron las escuelas por región y turno, y se estimó el número de planteles en los que aplicaríamos el cuestionario. Esta estimación del tamaño de las muestras estratificadas se realizó a partir del número promedio de profesores y profesoras que laboran en cada plantel¹¹. Para el cálculo del tamaño estimado de muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{(z^2) (\sigma^2)}{e^2}$$

En el cuadro 10 del Anexo II, apartado B, podemos ver los tamaños de muestra para cada región. De esta manera se definió una muestra de 33 planteles en los que se aplicó el cuestionario al total de la planta docente, profesores y profesoras, que se encontraba laborando en ese momento.

III. Los perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales de las profesoras de educación primaria en la Delegación Iztapalapa¹².

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el estudio de los perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales que se realizó a través de una

¹¹ Se tomó este criterio para la estimación del tamaño de muestra ya que contamos con la información suficiente y las condiciones estadísticas necesarias para diseñar este tipo de muestras. El tamaño de muestra para cada estrato se determinó a partir de la estimación de promedios tomando como parámetros la media o promedio aritmético de profesoras y profesores que laboran en cada estrato y la desviación estándar de su distribución estadística. Se trabajó con un nivel de confianza de .05 ($z = 1.96$) y un error (e^2) de ± 5 unidades de registro (profesoras y profesores) alrededor de la media.

¹² En este documento, cuando hablamos de perfiles, nos referimos a un tipo de análisis estadístico de nivel descriptivo que se basa en la construcción de variables compuestas de nivel nominal. Estos perfiles se construyen mediante un proceso de ordenación de varias variables simples nominales como son el sexo, la presencia o ausencia de hijos en el hogar, los grupos etarios, y otras características individuales que se pueden expresar en forma dicotómica - es decir con valores 1 y 2 - cada una de ellas. Estas variables se transforman en un vector (una línea con una dirección determinada) en la que se establece de antemano el lugar que ocupa cada una de ellas, y el resultado es lo que llamamos tipología o perfil, ya que no tienen ningún valor numérico, simplemente son asociaciones de características (ver Babbie, *The practice of the social research*, 1997).

encuesta con profesoras que laboran en escuelas primarias públicas de la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal durante el ciclo escolar 2001-2002. El levantamiento de la encuesta se realizó durante la semana del 24 al 28 de junio de 2002, en los tres turnos en que laboran los planteles de educación primaria en la Delegación¹³. Del total de planteles en los que se aplicó la encuesta, se recabaron 373 cuestionarios en total, de los cuales 298 fueron respondidos por profesoras¹⁴.

Es importante recordar que el objetivo de este estudio fue, en primer lugar, reconocer el marco muestral sobre el que se realizó la construcción y selección de tipos de profesoras a las que se entrevistó en la segunda etapa del trabajo de campo, pero además se buscó establecer algunos enlaces temáticos sobre las percepciones y concepciones de estas mujeres con respecto a su papel como trabajadoras y profesionistas que nos indicaran parámetros más específicos sobre los cuales se pudiera tener una visión general (cuantificada) de aspectos relacionados con su propia imagen como profesoras, a partir del reconocimiento de las características concretas de su modelo ideal de la buena profesora, así como el acuerdo o desacuerdo con otro conjunto de atributos que corresponden al modelo socialmente construido sobre el quehacer magisterial. Los resultados de la encuesta se han organizado en cuatro bloques que se refieren a los perfiles sociodemográfico, profesional y actitudinal hacia el trabajo magisterial, y el análisis de la caracterización del modelo ideal antes mencionado.

Los resultados de la encuesta se han organizado en cuatro bloques que se refieren a los perfiles sociodemográfico, profesional y actitudinal hacia el trabajo magisterial, y el análisis de la caracterización del modelo ideal antes mencionado.

¹³ Desde 1994 se implementó en la Delegación Iztapalapa el proyecto piloto de 22 Escuelas Primarias de Tiempo Completo, manteniéndose en el resto los turnos matutino y vespertino.

¹⁴ Por cuestiones de logística se decidió aplicar el cuestionario a todos y todas las profesoras que se encontraran laborando frente a grupo en ese momento. Como se ha señalado en apartados anteriores, el cuestionario se diseñó para ser autoaplicado por lo que era más operativo aplicarlo a toda la planta de maestros de las escuelas seleccionadas, sobre todo tomando en consideración el reducido número de profesores hombres.

1. Las profesoras de la Delegación Iztapalapa.

En este apartado se analizan algunos aspectos sociodemográficos y familiares de las profesoras entrevistadas. La información que fue proporcionada por ellas en la encuesta ha sido analizada con la idea de crear un perfil personal y familiar que nos de cuenta de manera muy general de cuál es su situación actual, sus condiciones de vida, su origen y su posición en el hogar. Para ello se analizan en primer lugar sus características personales como la edad, su situación conyugal y la presencia de hijos, enseguida se analizan datos de escolaridad y ocupación de sus padres tratando de caracterizar de alguna manera el origen social de estas mujeres, posteriormente se analizan algunos datos estructurales de su hogar actual, sobre todo para el caso de aquellas que ya han constituido un hogar propio, como el ingreso, la ocupación del cónyuge, y el tipo de familia que han constituido. Finalmente se analiza información referente a la organización del mundo doméstico en términos de las cargas de trabajo que realizan ellas, sus parejas, sus hijos y los apoyos que pueden recibir de parte de otros familiares y empleadas del hogar.

2. El perfil sociodemográfico de las profesoras.

Para conocer los perfiles sociodemográficos de la planta de profesoras de la Delegación Iztapalapa, fundamentalmente nos centramos en el análisis de indicadores como la edad, la situación conyugal y la presencia de hijos en los hogares de profesoras y profesores, todos ellos elementos importantes alrededor de los que se articulan la identidad de género.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, por cuestiones operativas la encuesta incluyó tanto a mujeres como hombres, pero en realidad para este estudio únicamente interesaba trabajar con la planta magisterial compuesta por mujeres ya que ellas constituyen la población objeto de este estudio. Lo que encontramos al respecto fue que el grupo de mujeres representa el 79.9%, y sólo una quinta parte son hombres (20.1%, ver cuadro 1 en Anexo II, apartado c).

Por lo que respecta a la edad de las entrevistadas, encontramos que estas mujeres tienen una edad promedio cercana a los 40 años. Tomando en cuenta que en el trabajo que se realizó en 1994 sobre el magisterio en el Distrito Federal (De Ibarrola, 1997), la edad promedio de maestras fue de 35 años aproximadamente, podemos suponer que muchas de ellas han permanecido en sus puestos de trabajo de entonces a la fecha, lo que explicaría que la edad promedio se haya elevado en 5 años aproximadamente. Utilizando como referencia este último dato, pudimos observar que a la fecha, la mayoría de nuestras entrevistadas tienen más de 35 años (77.9%). Esto nos indica que las profesoras que laboran actualmente en las escuelas públicas de educación primaria en Iztapalapa son principalmente mujeres mayores (ver cuadros 2 y 3 en Anexo II, apartado C).

De igual manera, la mayoría de ellas declararon ser casadas (62.0%), y una menor proporción de solteras (18.0%). Sin embargo, la proporción de mujeres que reconocen vivir en unión libre es relativamente importante (6.4%), así como la condición de divorciadas (5.0%, ver cuadro 4 en Anexo II, apartado C). Cuando se analiza su situación conyugal actual, encontramos que dos de cada tres están unidas (64.4%, ver cuadro 5 en Anexo II, apartado C).

Es un hecho que ellas han constituido ya su propia familia, pues más del 80% declararon tener hijos, y en promedio tienen de uno a tres, aunque encontramos casos en los que tienen hasta seis hijos (ver cuadros 6 y 7 en Anexo II, apartado C).

Al construir los perfiles sociodemográficos a partir de esta información, encontramos que prácticamente la mitad de las profesoras son mujeres mayores de 35 años, unidas y con hijos (49.7%). Un segundo grupo de ellas está constituido también por mujeres mayores de 35 años, pero que no están unidas aunque tienen hijos (21.5%). El grupo con menor presencia entre las profesoras es el de la jóvenes unidas pero sin hijos (1.7%, ver cuadro 8 en Anexo II, apartado C). De esta tipología tres aspectos parecen ser

importantes. En primer lugar podemos decir que estas profesoras han constituido predominantemente hogares de tipo urbano conformado por la pareja y los hijos, pero también destaca el hecho de que casi una de cada cuatro profesoras responde al tipo de hogares con jefatura femenina, es decir, tienen hijos pero no están unidas. Destaca también la poca presencia de profesoras jóvenes, no unidas y sin hijos.

3. Los hogares de origen de las profesoras de primaria.

Con relación a los hogares de origen de la profesoras, se analizaron dos indicadores del padre y de la madre que son la escolaridad y la ocupación. Con respecto al primer indicador, es interesante observar que casi dos terceras partes de los padres y las madres de ellas sólo alcanzaron el nivel básico (60.5% y 66.0% respectivamente), y en menos del 20% alcanzaron educación de nivel medio superior (18.9% y 17.4% respectivamente). El porcentaje de padres y madres que no tienen instrucción es relativamente alto si consideramos que provienen de sectores urbanos populares (10.6% y 13.5% respectivamente), en contraste con aquellos que lograron realizar estudios de nivel superior (10.0% de los padres y 3.0% de las madres, ver cuadro 9 en Anexo II, apartado C). Estos datos muestran que en la mayoría de los casos de las profesoras entrevistadas lograron una movilidad educativa relativamente importante al realizar estudios de normal, y en algunos casos de nivel superior.

Por lo que respecta a la ocupación de ambos, destaca el hecho de que la gran mayoría de las madres de nuestras entrevistadas se dedicaron a las labores del hogar (70.0%), mientras que un poco más de la tercera parte de los padres se desempeñaron como empleados del sector público y/o privado (35.6%). También es relevante que una buena parte de ellas provienen de hogares en los que el padre se dedicaba a las labores agrícolas (15.4%) y al desempeño de oficios por cuenta propia (13.4%), así como de pequeños empresarios y comerciantes establecidos (11.1%). Estos datos nos muestran que es muy probable que estas mujeres, además de haber tenido una movilidad educativa considerable con respecto a la de sus padres, lograron también una movilidad ocupacional, e incluso social, intergeneracional importante.

Resulta interesante observar que un poco más del 10.0% de los padres y de las madres se desempeñaron en el sector educativo como profesores y profesoras de primaria, secundaria y nivel medio superior, pues la idea de que el magisterio es una profesión heredada, al menos para este grupo de profesoras, no se puede afirmar de manera contundente (ver cuadro 10 en Anexo II, apartado C). En resumen, podemos considerar que estas profesoras provienen de familias urbanas con niveles de escolaridad relativamente bajos.

4. Las familias actuales de las profesoras.

El análisis de la composición de los hogares actuales de las profesoras nos habla de una gran diversidad de formas de organización familiar. Encontramos un total de 49 tipos de familia distintos. Sintetizando la información proporcionada por las entrevistadas, determinamos 10 tipos de organización familiar de los hogares de ellas. Destacan entre estos el modelo de familia nuclear (51.1%) y el de las jefas de hogar con hijos (11.8%). El grupo de maestras que viven con otros familiares además de su cónyuge e hijos representa el 9.4%, y casi en la misma proporción un grupo de profesoras que viven aún con sus familias de origen sin tener cónyuges y/o hijos (9.1%). También encontramos una buena proporción (7.8%) de madres solteras que viven con otros familiares y/o no familiares. Otros dos tipos que también destacan son el de las parejas solas (3.5%) y el de mujeres solas (3.2%, ver cuadro 11 en Anexo II, apartado C).

En resumen, el modelo de familia que han constituido las maestras es predominantemente el modelo familiar nuclear. Sin embargo llama la atención la presencia de modelos familiares emergentes como son los hogares comandados por mujeres solas, o bien la persistencia de modelos tradicionales como son los hogares extensos.

5. Los Ingresos familiares de los hogares de las profesoras.

Al momento de la encuesta, el ingreso familiar mensual promedio declarado por estas mujeres fue de \$10,204.77¹⁵, Sin embargo, la variación en el ingreso es muy amplia, pues la mayoría se ubica en el rango de los \$4,800.00 a los \$15,600.00. De hecho, al agruparlas en tres niveles salariales, encontramos que dos de cada 3 de ellas tienen un ingreso familiar mensual de menos de \$10,000.00, mientras que sólo una tercera parte cuenta con ingresos familiares superiores al promedio. En estas condiciones se explica en parte la necesidad que tiene la mayoría de estas mujeres de trabajar fuera de sus hogares para contribuir al ingreso (ver cuadros 12 y 13 en Anexo II, apartado C).

6. La ocupación de los cónyuges de las profesoras.

Definitivamente las profesoras han constituido hogares urbanos, y buena parte de sus compañeros se encuentran laborando (74.9%). De igual manera que en sus hogares de origen, una buena parte de sus parejas son empleados del sector público y/o privado (29.3%), y disminuyen considerablemente las uniones con quienes se dedican a oficios por cuenta propia (7.9%), técnicos y obreros de industria (5.8%) o que laboran en el sector agrícola (0.5%). También es importante el grupo de profesoras que se han unido con hombres que desempeñan trabajos diversos en otros sectores (9.4%, ver cuadro 14 en Anexo II, apartado C).

Es interesante destacar que las familias constituidas por maestras que están unidas con profesores de nivel básico y medio superior se incrementan considerablemente con respecto a sus hogares de origen, mientras que sólo el 10.0% de ellas tuvieron padres y madres dedicados a la profesión magisterial, el 28.8% de ellas se han unido con hombres que también se dedican a esta profesión. En general, estos datos muestran que para estas profesoras el matrimonio ha representado una movilidad importante con respecto a sus hogares de origen.

¹⁵ Estamos hablando del valor del peso hacia mediados de 2002.

7. Carga de trabajo doméstico y doble presencia.

Con respecto a las tareas domésticas, es claro que la mayor carga recae en ellas, sobre todo en lo que se refiere a las labores básicas como son barrer, trapear, lavar trastos, lavar ropa, planchar, cocinar y comprar despensa, y disminuye en tareas como la crianza de los hijos, la compra de enseres domésticos y los arreglos de la casa, tareas que de alguna manera implican un cierto grado de toma de decisiones relativamente importantes.

Es cierto que las parejas de aquellas que están unidas también participan en la realización de estas labores de manera significativa. Sin embargo, lo hacen de manera más selectiva. Ellos realizan principalmente tareas como la compra de enseres domésticos y los arreglos de la casa, así como la compra de despensa, que implican tomar decisiones relativamente importantes, y disminuye su participación en la realización de tareas domésticas básicas como lavar ropa, planchar, cocinar, lavar trastos y trapear, pero también es importante destacar que casi la mitad de ellas reconocen que sus parejas participan en la crianza de los hijos.

Por su parte, ellas dicen que la participación de sus hijos se concentra en las tareas domésticas básicas y muy poco en actividades que implican una toma de decisiones relativamente importante como son la compra de despensa, de enseres domésticos y el cuidado de los menores.

La presencia de otros familiares como apoyo en la realización de las labores domésticas es relativamente baja. El mayor nivel de participación de estas personas es en la preparación de alimentos (18.5%), y en otras actividades como barrer, lavar trastes, trapear, hacer arreglos en la casa, lavar ropa y cuidar a los niños, pero su participación es poco significativa en comparación a la participación de las entrevistadas. Los niveles de participación de otros familiares en la realización de estas tareas van del 11.1% al 18.5% que es el máximo porcentaje.

Menos importante aun es la participación de empleadas y empleados del hogar. La participación de estas personas es mucho menos significativo que la de otros familiares, y se concentra en actividades rutinarias como lavar ropa, trastes, barrer, trapear y planchar. La participación de estas personas fluctúa entre el 10.4% y el 13.1% (ver cuadro 15 en Anexo II, apartado C). En este sentido podemos decir que las profesoras son básicamente las responsables del trabajo reproductivo en sus hogares, y con ello podemos afirmar que la gran mayoría de ellas vive una situación de doble presencia.

8. Los perfiles profesionales de las profesoras de Iztapalapa.

Un rasgo distintivo del magisterio, es la exigencia institucional de que se actualicen profesionalmente. Como hemos señalado en el capítulo anterior, desde la década de los 50, la preocupación del Estado por ofrecer una formación profesional a los profesores y profesoras de primaria ha sido una constante en los programas para el desarrollo educativo. Actualmente estos programas se han orientado sobre todo a lograr una deshomologación salarial a partir de criterios de productividad en el sector educativo¹⁶. De ahí que es importante analizar algunos de los aspectos de la profesionalización actual de las maestras que fueron entrevistadas en esta encuesta.

Más de la mitad de ellas tienen una formación de normal básica¹⁷ (58.1.0%), muy pocas han realizado estudios de Licenciatura en Educación Primaria (8.9%), y mucho menos han realizado estudios de Normal Superior (0.8%), este último dato puede ser explicado por el hecho de que una vez que han terminado este último tipo de estudios, por

¹⁶ Es importante recordar al respecto los programas de becas y estímulos a la productividad académica que empezaron a ser implementados en las Instituciones de Educación Superior a principios de la década de los ochenta. En el caso de la educación básica se implementó el Programa de Carrera Magisterial, que es un sistema de incentivos económicos que se otorgan mediante evaluaciones periódicas y la actualización constante a través de cursos especiales Weiss, E. (1993) El panorama de la actualización, superación y capacitación docente, en *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*, (México, Fundación SNTE)..

¹⁷ Hasta 1984, los estudios de Normal se realizaban después de haber cursado estudios secundarios, por lo que se consideraban como estudios de nivel medio superior. A partir de ese año, la carrera de profesor de primaria paso al rango de estudios superiores con el nombre de Licenciatura en Educación Primaria.

lo general significa un cambio de nivel y pasan a ser profesoras de secundaria. Sin embargo, destaca el hecho de que casi una tercera parte de ellas han realizado estudios de nivel superior ya sea en el sistema universitario o específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional (32.2%, ver cuadro 16 en Anexo II, apartado C).

Sin embargo, realmente son pocas las que al momento de la encuesta realizaban algún tipo de estudios formales, al margen de los cursos de actualización que reciben por parte de la Secretaría de Educación Pública (18.5%, ver cuadro 17 en Anexo II, apartado C). Por el contrario, casi la totalidad de ellas han tomado cursos de actualización en los últimos cuatro años (92.3%, ver cuadro 18 en Anexo II, apartado C).

Con esta información construimos una tipología sobre los perfiles profesionales de las maestras de educación primaria, aglutinando el tipo de estudios que han realizado, si actualmente se encuentran estudiando y si han tomado cursos en los últimos cuatro años. En este ejercicio distinguimos al menos 11 perfiles o tipos entre los que predomina el perfil de profesora que sólo ha realizado estudios de normal básica y ha tomado cursos de actualización (44.2%), pero también es relevante el dato de que un poco más de la quinta parte de ellas han realizado estudios superiores y toman cursos de actualización (21.3%), que junto con aquellas que han realizado este mismo tipo de estudios, toman cursos de actualización y actualmente están realizando estudios formales¹⁸ (9.7%) constituyen casi una tercera parte de las entrevistadas (ver cuadro 19 en Anexo II, apartado C). A partir de estos perfiles pudimos establecer un índice del nivel de profesionalización de las maestras y encontramos que la mitad de ellas se ubican en un nivel de profesionalización bajo (50.0%), y un poco más de la tercera parte se ubica en el nivel alto (31.4%), el resto queda en el nivel medio (18.6%, ver cuadro 20 en Anexo II, apartado C)¹⁹.

¹⁸ Por lo general estos cursos son de computación, idiomas, o algunos estudios complementarios de su formación profesional como la carrera de maestra de danza o de teatro.

¹⁹ El índice de profesionalización se construyó tomando en cuenta los mismos indicadores que se utilizaron para construir la tipología, pero se les asignaron valores 0 – 1, tal manera que las variables se sumaron y en conjunto nos permitieron establecer los tres niveles mencionados.

En términos del reconocimiento económico a la profesionalización de estas trabajadoras, tal como se estipula en el programa de Carrera Magisterial, un poco más de la mitad son beneficiarias de dicho programa (58.1%, ver cuadro 21 en Anexo II, apartado C), mientras que la otra mitad no participa. Este dato resulta revelador pues nos está indicando que, a más de 10 años de la implementación de la Carrera Magisterial, aun existen problemas para la participación mayoritaria del magisterio en este sistema de estímulos económicos. Al analizar la información nos preguntamos si quienes tienen un mayor nivel de profesionalización son quienes participan en dicho programa.

Los resultados de este cruce resultaron interesantes. Por una parte es claro que la mayoría de las profesoras con un alto nivel de profesionalización sí participan en este programa (71.6%), pero la participación de las que tienen un bajo nivel de profesionalización también es alto (51.9%), esto parece ser contradictorio en relación a lo estipulado en el programa de Carrera Magisterial, por lo menos en lo que se refiere a la actualización, sobre todo si tomamos en cuenta que de la profesoras con un nivel medio de profesionalización son las que participan menos en el programa (45.8%, ver cuadro 22 en Anexo II, apartado C).

8. Los perfiles actitudinales hacia el trabajo magisterial.

En este apartado se exponen algunos de los resultados más relevantes del estudio de actitudes que se realizó con profesoras y profesores de escuelas primarias en la Delegación Iztapalapa. El apartado se ha organizado en 5 incisos que corresponden a las dimensiones de análisis para las que fue diseñada la escala. En primer lugar se analizan las actitudes hacia el trabajo magisterial lo que nos permite medir el nivel de identificación que las profesoras tienen con su quehacer cotidiano, es decir, con su trabajo.

En segundo lugar se analizan sus actitudes hacia el papel que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello se pretende significar el nivel de compromiso institucional que están dispuestas a asumir frente a la sociedad que delega en ellas la responsabilidad de conducir el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual de

niños y niñas. Un tercer inciso se refiere al análisis de las actitudes hacia la profesionalización y actualización del magisterio como condición necesaria para el desempeño de su trabajo, como una autoevaluación que hacen sobre los estudios realizados y/o que realizan como iniciativa personal o como condición institucional de las estrategias implementadas desde los acuerdos entre las autoridades educativas y de representación gremial como es el programa de Carrera Magisterial.

El análisis de las dos últimas dimensiones tratan de rescatar aspectos que, desde la subjetividad colectiva del magisterio, tienen que ver con la construcción de su imagen social. Este imaginario socialmente construido se expresa en una serie de imágenes estereotipadas, es decir, en un conjunto de imágenes cuya función primordial consiste en generar elementos de diferenciación social, y por lo tanto de desigualdad social, que buscan establecer prácticas y maneras de pensar específicas para cada grupo de actores sociales.

Fundamentalmente se reconocen cuatro ejes alrededor de los cuales se generan los estereotipos: etnia, clase social, edad y sexo. En este estudio decidimos enfocarnos únicamente sobre los dos últimos ejes de la estereotipia, es decir, sobre la edad y el sexo. En el primer caso, las imágenes que se tienen sobre los trayectos de vida relativamente largos en el desempeño de la profesión magisterial se orientan a una asociación directa con la calidad profesional.

Es común escuchar que los profesores de antes o los profesores mayores, los que tienen más experiencia en la profesión, son los mejores o los buenos. En este sentido es que incluimos dentro de la escala tres ítems que buscan medir el nivel aceptación o rechazo hacia este tipo de imágenes que creemos que están fuertemente arraigadas en el imaginario social sobre el magisterio. Por lo que respecta al sexo y el papel que juega en la constitución de imágenes estereotipadas, este se convierte en un clave de lectura muy importante cuando se trata de estudiar una profesión fuertemente feminizada. El reconocimiento de atributos “naturales” que hacen de un sexo u otro aptos para

determinado tipo de tareas, nos lleva a la necesidad de indagar que papel juega el ser mujer en la definición de la profesión magisterial.

Cada una de las dimensiones se sintetiza en un índice o escala actitudinal que nos permite detectar la posición global de la profesoras entrevistadas con respecto a cada dimensión en particular. En general estas escalas se clasifican en tres niveles: actitudes negativas, neutras y positivas. Estos resultados se analizan, a manera de resumen, en el último párrafo del apartado correspondiente a cada dimensión.

Finalmente, a partir de los resultados de las escalas de actitud de cada dimensión se construye una tipología o perfil actitudinal de las maestras hacia la profesión magisterial. Como se mencionó en el párrafo anterior, estos perfiles se construyen sobre la base de actitudes negativas neutras y positivas hacia cada dimensión y de las distintas combinaciones que de ellas se derivan. La síntesis que de estas combinaciones resultan nos permiten entonces identificar aquellas formas más comunes de pensar la profesión magisterial entre los y las profesoras de educación primaria en México.

9. Identificación con el trabajo magisterial.

Dos aspectos destacan en la concepción del trabajo magisterial entre las maestras de primaria. Para ellas su trabajo no es aburrido (94.6% a favor) y además su trabajo con los niños resulta gratificante (83.2% a favor). La gran mayoría de ellas reconoce lo específico de su trabajo al estar de acuerdo con la idea de que el trabajo magisterial no es igual que cualquier otro trabajo (80.9% a favor). Para ellas el trabajo docente requiere de una dedicación de tiempo completo (76.5%), e incluso mantienen esta actitud positiva cuando se les cuestiona sobre sus ingresos económicos: aproximadamente dos de cada tres estaría de acuerdo en continuar dentro del magisterio aun cuando le ofrecieran un trabajo con un mejor salario (67.4%). Además, en buena medida, siguen reconociendo la vocación como un elemento importante para el trabajo magisterial (62.8%, ver cuadro 23 en Anexo II, apartado C).

Esta visión hasta cierto punto optimista sobre su trabajo comienza a disminuir cuando se trata de emitir una evaluación sobre el reconocimiento social del mismo. En este caso encontramos un posición bastante polarizada entre aquellas profesoras que creen que su trabajo es fuente de reconocimiento y prestigio social (50.0%) frente a aquellas que no lo consideran así (46.6%). La situación comienza a presentarse de manera negativa cuando el trabajo se relaciona con el estilo de vida que puede garantizarles: sólo un poco más de la tercera parte de ellas considera que el trabajo magisterial les garantiza un modo de vida digno (37.2%), mientras que la mayoría (61.4%) opina lo contrario. Es posible que la percepción de estas dimensiones de su trabajo lleve a la mayoría de ellas a plantearse aspiraciones profesionales que van más allá de ser profesoras de primaria (71.1%, ver cuadro 23 en Anexo II, apartado C). En esta imagen contradictoria sobre su trabajo podemos vislumbrar elementos de ambigüedad ambivalencia, pues por una parte encontramos elementos cuya percepción es positiva (su trabajo no es aburrido, es gratificante, es un trabajo diferente a los demás, requiere de una dedicación de tiempo completo, y continuarían en el aun cuando le ofrecieran otro trabajo con un mejor salario), frente a la percepción polarizada sobre el reconocimiento y prestigio social que este trabajo les puede otorgar, pero sobre todo que no les ofrece un modo de vida digno. De ahí podemos entender que sus aspiraciones profesionales, lo que quisieran o hubieran querido ser, estén más allá de lo que su trabajo como profesoras les proporciona en términos de dos de las dimensiones más importantes de la estratificación social que son el prestigio social y la riqueza.

Aún así, existe una actitud preponderantemente positiva hacia el trabajo magisterial, de tal manera que podríamos afirmar que las profesoras entrevistadas tienen un alto nivel de identificación con su trabajo (81.2%), a pesar de que consideran que no es reconocido socialmente, que no les garantiza un modo de vida digno y no que no satisface sus aspiraciones profesionales (ver cuadro 28 en Anexo II, apartado C).

10. El compromiso profesional.

Es importante recordar que esta parte del análisis descansa fundamentalmente en el plano del imaginario colectivo de las mujeres que laboran en este sector. Así, pudimos observar que la principal orientación del trabajo magisterial que ellas reconocen es el trabajo con la niñez, las gran mayoría de las profesoras entrevistadas consideran que, en nuestro país, el magisterio tiene el deseo de servir a la niñez (89.9%), y casi en la misma proporción reconocen que su profesión requiere de mucho compromiso social – recordemos que estamos en el plano del imaginario social de este sector laboral. Ellas consideran que el eje fundamental de su trabajo como profesoras estriba en la formación de buenos ciudadanos (78.9%) e incluso inculcarles buenas costumbres (59.7%), tareas que se encuentran por encima de fomentarles el interés por el conocimiento científico (51.7%). En estas opiniones, las profesoras señalan claramente que las principales tareas que les corresponde como trabajadoras de la educación se centran en aquellas actividades más próximas al cuidado y la crianza de los niños que a un quehacer profesional dedicado a formar sujetos pensantes. Así, en términos de sus percepciones, podríamos suponer que la tarea fundamental del magisterio es visto por ellas más como una cuestión cívica y moral que como una cuestión de formación y desarrollo cognitivo de niños y niñas. Además observamos que casi tres cuartas partes de ellas consideran que el trabajo que desempeñan es importante para el país (73.8%, ver cuadro 24 en Anexo II, apartado C). Por ello podemos suponer que este reconocimiento de la importancia de su trabajo, descansa básicamente en una visión más emotiva y tradicional de la maestra, que en una percepción más profesional de su trabajo.

En cuanto a esta parte afectiva de su profesión, es interesante observar como se polarizaron las actitudes cuando se les cuestiona sobre la relación emotivo afectiva que pueden establecer con niños y niñas, un poco más de la mitad (53.0%) estuvieron de acuerdo en que profesores y profesoras quieren mucho a sus alumnos y alumnas, mientras el 44.0% estuvieron en desacuerdo con esta idea. Igualmente relevante resultó su actitud de rechazo hacia las cuestiones disciplinarias y conductuales consideradas tradicionalmente como tareas propias de quienes se dedican a enseñar, así,

prácticamente dos terceras partes de ellas se expresaron en contra de que su principal tarea como profesoras es disciplinar a los niños y niñas (74.5%, ver cuadro 24 en Anexo II, apartado C).

En resumen podríamos pensar que para ellas la importancia del trabajo magisterial descansa en la necesidad de enseñar buenas costumbres para formar buenos ciudadanos, independientemente del control físico que se ejerce al establecer en el salón de clases ciertas normas y códigos de comportamiento, y en donde la enseñanza del conocimiento científico resulta poco relevante. De igual manera, su caracterización del compromiso social que el Estado y la sociedad les ha conferido parece indicar que lo asumen, aunque con alguna reticencia. No obstante su actitud hacia el compromiso social del magisterio es preponderantemente positiva (70.8%), aunque en menor medida que su actitud hacia el trabajo magisterial (ver cuadro 28 en Anexo II, apartado C).

11. Actitud hacia la profesionalización del magisterio.

Tal pareciera que la imagen que asocia la búsqueda de la superación profesional para ser una buena profesora es muy fuerte entre nuestras entrevistadas. La actualización es muy importante para la mayoría de ellas (83.9%) como condición necesaria para la realización de su trabajo, y sólo esto garantiza que sean buenas profesoras (82.2%), por ello es que buscan su superación profesional (70.1%), aunque no todas. Esto podría ser un elemento explicativo del porqué una buena parte de ellas afirman que ser profesional es sinónimo de ser profesoras de excelencia (54.7%). Sin embargo, si bien más de la mitad de ellas reconocen tener un alto grado de profesionalización (56.7%) y consideran que saben hacer bien su trabajo (54.7%), otra buena proporción estaría en desacuerdo con esta imagen positiva (ver cuadro 25). En este sentido, es importante destacar que menos de la mitad de ellas (45.3%) consideran tener conocimientos especializados sobre como realizar su trabajo. Estas actitudes polarizadas indican una especie de valoración ambigua generada sobre sus capacidades y conocimientos pedagógicos derivados tanto de su formación profesional escolar como de su práctica docente. De ello se puede desprender por un lado la idea también

polarizada de que en la profesión magisterial es más importante la vocación que la profesionalización (40.9% a favor de la vocación y 56.0% a favor de la profesionalización, ver cuadro 25), y por el otro la actitud negativa que expresan dos de cada tres profesoras sobre la idea de que un mayor nivel de estudios garantiza ser una buena profesora (65.4% en contra).

Finalmente, y con esta percepción ambigua sobre la profesionalización del magisterio, es posible entender que sólo una de cada tres evalúe positivamente el programa de Carrera Magisterial (31.9%). Es muy probable que las experiencias negativas que han tenido en relación a los cursos de actualización que reciben por parte de la SEP o a los esfuerzos individuales que realizan por estudiar en otras instituciones, y que no se ven reflejadas en un mayor reconocimiento económico y social sea la razón por la que, al final de cuentas, sólo la mitad de ellas tenga una actitud preponderantemente positiva sobre la profesionalización del magisterio (55.4%, ver cuadro 28 en Anexo II, apartado C).

12. Experiencia, antigüedad y calidad profesional del trabajo magisterial.

El desempeño laboral, la edad y la experiencia en el trabajo son aspectos que fueron valorados negativamente por las profesoras entrevistadas. La mayoría de ellas no creen que la experiencia que proporcionan los años de servicio estén relacionados con un desempeño profesional (80.2%) ni tampoco creen que la antigüedad sea sinónimo de un mejor desempeño laboral (77.5%).

Sin embargo, cuando la referencia es la experiencia dentro del aula, se produce una situación de polaridad con respecto a la influencia que este factor pueda tener sobre la calidad profesional del trabajo magisterial, de manera que mientras un poco más de la mitad de las profesoras entrevistadas (55.7%) está de acuerdo con esta idea, otro buen porcentaje de ellas no lo está (43.4% ver cuadro 26 en Anexo II, apartado C).

Estas respuestas nos sugieren un punto de reflexión interesante, pues si en su concepción no son los años de servicio ni la antigüedad lo que hace a los profesores más profesionales o con un mejor desempeño, y la experiencia en el aula puede de alguna manera estar asociada a una mejor calidad profesional, esto nos está hablando de diferenciaciones sutiles del trabajo docente en donde no es el tiempo que se pase en una escuela lo que da la calidad del trabajo magisterial, sino lo que se hace dentro del aula.

De cualquier manera, en términos globales, estas actitudes que están relacionadas con los estereotipos de edad, en tanto que la antigüedad se establece como trayectos diferenciados en la vida personal y laboral de las y los sujetos, para el caso de las maestras que fueron entrevistadas, se traducen en un actitud preponderantemente negativa hacia estos estereotipos, pues casi 3 de cada 4 profesoras consideran que no es ni la edad ni la antigüedad en el trabajo lo que los permite tener un desempeño profesional de mayor calidad (73.5%, ver cuadro 28 en Anexo II, apartado C).

13. Percepciones sobre la diferenciación sexual en el trabajo magisterial.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, existen algunas imágenes socialmente construidas que sobreponen al trabajo docente un conjunto de características que se suponen propias o “naturales” de la profesión²⁰. Estas imágenes estereotipadas por regla general dicotomizan a partir de rasgos específicos de las personas como son la clase social (ricos-pobres), la etnia, el sexo (hombres-mujeres) y la edad (joven-viejo), y que se les atribuye una valoración socialmente establecida que sirve para discriminar y segregar a determinadas personas de ciertos grupos o asociaciones ya sean formales o informales.

En este sentido, las profesoras entrevistadas expresaron una fuerte oposición hacia ciertas imágenes estereotipadas del magisterio a partir del sexo. La exigencia

²⁰ En el texto de Conway, Bourque y Scott se señala que “Los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino y lo femenino, y esto, en general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico.” Y esto para nosotros se interpreta como imágenes estereotipadas.

escolar por parte de quien conduce el proceso de enseñanza aprendizaje hacia sus estudiantes no es un atributo del género, al menos así lo expresaron casi todas ellas cuando rechazaron esta imagen (93.3%). De igual forma el ser hombre o mujer no es un elemento determinante de la calidad del trabajo magisterial (85.5%), ni tampoco en términos de sus habilidades y destrezas laborales y profesionales, así lo manifestaron la mayoría de ellas (85.6%).

Con menos fuerza, pero igualmente con una posición en contra, las profesoras asumieron una actitud contraria a las imágenes que asocian supuestos atributos femeninos, como la sensibilidad y la vocación naturales para relacionarse con infantes, con el trabajo magisterial. Casi dos terceras partes de ellas esta en contra de la idea que supone que “las mujeres son más sensibles y por ello se entienden mejor con los niños” (62.1%), y en una proporción muy similar rechazaron la idea de que “las mujeres tienen una vocación natural para trabajar con niñas y niños” (61.7%). Sin embargo, es importante destacar que es en el terreno de las afectividades en donde se alcanza un cierto acuerdo más o menos importante que asocia la “naturaleza femenina” con el trato con niños, pues estas dos imágenes persisten en el imaginario de una de cada tres profesoras entrevistadas (ver cuadro 27 en Anexo II, apartado C). Finalmente, como profesión digna de ser heredada específicamente a la hijas, la profesión magisterial ya no es muy bien vista, y aun cuando a una buena proporción de ellas les gustaría que sus hijas mujeres fueran maestras (38.6%), un poco más de la mitad expresó su desacuerdo con esta posibilidad (54.4%), o al menos mantienen una actitud de indecisión (7.0%, ver cuadro 27 en Anexo II, apartado C).

En términos generales, la actitud hacia la diferenciación sexual en el trabajo magisterial es predominantemente negativa (79.5%), aunque las posiciones neutral y positiva son relativamente considerables (10.1% para ambos casos). Esto nos está indicando que lejos de haber consenso en torno a la imagen de una profesión altamente feminizada, la tradición se está revirtiendo aun cuando las tendencias en cuanto a la demanda de educación normal sigue siendo predominantemente femenina. Si no son los

atributos de género los que están orientando este proceso de feminización creciente del magisterio, podemos preguntarnos sobre cuáles son los elementos que determinan dicho proceso. En otros términos, consideramos que tiene que haber otros elementos en la subjetividad de estas mujeres que nos permitan comprender por qué y cómo se hicieron maestras.

14. Los perfiles actitudinales de las maestras hacia el trabajo magisterial.

Como hemos señalado, del análisis de actitudes específicas hacia determinadas dimensiones del trabajo magisterial, se construyó una tipología o perfiles actitudinales de ellas hacia el trabajo magisterial. De este ejercicio resultaron 65 perfiles posibles, que clasificamos en tres grupos: los preferentemente positivos (24 perfiles), los preferentemente neutrales (14 perfiles) y los preferentemente negativos (27 perfiles). En la siguiente tabla presentamos el número de casos que se agruparon en cada perfil actitudinal.

Perfiles actitudinales hacia la profesión magisterial	Absolutos	Porcentajes
Preferentemente positivos	178	47.7
Preferentemente neutrales	55	14.7
Preferentemente negativos	140	37.6
Total	373	100.00

Como podemos observar, en el conjunto de perfiles actitudinales se presenta una marcada polarización entre positivos (47.7%) y negativos (37.6%). De hecho la diferencia entre estos dos tipos de perfiles no es significativa estadísticamente hablando.

Entre los perfiles con orientación preferentemente positiva destacan tres tipos. En primer lugar encontramos al grupo de profesoras con actitudes positivas hacia el trabajo docente, que reconocen su compromiso con la profesión y evalúan como positiva la profesionalización del sector, pero que califican como negativas las imágenes

estereotipadas del magisterio a partir del sexo y la experiencia profesional (21.2%)²¹. Otra variante importante de este tipo de perfiles es el que presenta una actitud similar al anterior pero que muestra una actitud positiva hacia la experiencia y calidad profesional del magisterio, y sólo muestra una actitud negativa hacia las imágenes estereotipadas por sexo (6.2%). El tercer tipo de perfil es el que presenta actitudes positivas hacia las cinco dimensiones analizadas, es decir tienen actitudes positivas hacia el trabajo magisterial, hacia su compromiso social, hacia su profesionalización y las estrategias, y también hacia las imágenes estereotipadas por sexo y por experiencia en la profesión (3.4%). Este último tipo de perfil podríamos denominarlo como el *perfil acrítico*.

Entre los perfiles que se orientan de manera preferentemente neutral, destacan dos tipos. El primero, que engloba al 5.3% de la muestra, expresa actitudes positivas hacia el trabajo magisterial y sus estrategias de profesionalización, manteniendo una posición neutral con respecto al compromiso social que se le atribuye al magisterio, y que rechaza las imágenes estereotipadas por sexo y experiencia en la profesión. El segundo también rechaza estas imágenes estereotipadas, pero mantiene una actitud neutral frente al trabajo magisterial y asume una posición positiva hacia las estrategias de profesionalización y hacia el compromiso social que se le atribuye al sector (4.5%).

Entre los perfiles actitudinales preferentemente negativos, también encontramos dos tipos relevantes cuantitativamente hablando. El primero está constituido por profesoras que mantienen una actitud positiva hacia el trabajo magisterial y el compromiso profesional que les es atribuido, pero que rechazan las estrategias de profesionalización, las imágenes estereotipadas por sexo y sobre el papel que juega la experiencia con respecto a la calidad profesional (12.3%). El segundo tipo es similar al anterior, y únicamente invierte sus posiciones con respecto al trabajo magisterial, es decir, adopta una posición negativa al respecto, pero asume una actitud positiva hacia las estrategias de profesionalización (3.2%).

²¹ Todos los porcentajes que se presentan en esta sección son respecto a la muestra total de profesoras.

Existen dos perfiles que si bien no aparecen como cuantitativamente relevantes, desde la óptica cualitativa me parece que es pertinente distinguir, estos son el perfil totalmente negativo y el totalmente neutral, es decir quienes no tienen ninguna posición frente a las estas construcciones sociales sobre su propia profesión o bien quienes tienen una concepción negativa del papel que desempeñan como trabajadoras del magisterio. En general, estos perfiles preferentemente negativos sobre el trabajo magisterial aglutinan el 57.1% del total de la muestra.

15. El modelo ideal de la “buena profesora” en el imaginario social de las profesoras de primaria: ¿una representación colectiva?

Por lo que respecta al análisis de las características que corresponden al modelo ideal del magisterio, encontramos una lista bastante numerosa de características que ellas le atribuyen que se agruparon en 18 categorías. Este primer análisis nos permitió distinguir dos bloques de categorías, uno que se refiere a habilidades expresas que se ponen o se pueden poner en práctica en el trabajo cotidiano, y otro que se refiere a un conjunto de actitudes que se consideran deseables por las profesoras.

Sin embargo, es interesante observar que en su imaginario destaca la noción de vocación como una característica importante con relación al ideal de la buena profesora. Casi una de cada cinco profesoras entrevistadas (18.4%), señala la vocación como la característica más importante del modelo ideal de lo que debe ser una buena profesora de primaria, muy por encima de la actualización y profesionalización (8.1% y 6.0%, ver cuadro 29). Desde luego que la vocación es un elemento que no podemos considerar como una habilidad o una actitud en sí misma, sino más bien como una noción que permea la imagen social del magisterio en tanto que ella engloba un conjunto de habilidades y actitudes que, desde el discurso del Estado y la sociedad, y como una justificación de su rol de trabajadoras, orientan su pensamiento y conduce su desempeño laboral.

Por ello esta noción puede ser considerada como una representación colectiva²² que engloba las aspiraciones y expectativas de las profesoras en relación a su propia imagen, a lo que ellas consideran que espera la comunidad en la que viven de su labor como educadoras de la niñez, y que por lo tanto les da un sentido de identidad (Banchs, 1986).

El resto de las profesoras señalaron algunas de las actitudes y habilidades que muy probablemente están incorporadas a la noción de vocación. Así, las profesoras afirman que una actitud de responsabilidad hacia el trabajo también es un elemento importante que debe normar su actividad docente (17.7%). Sin embargo, para ellas también es relativamente importante el gusto por trabajar con niños y niñas (9.9%). Paralelamente otro porcentaje muy similar de ellas señaló la capacidad de comprensión para tratar a los niños (8.1%), lo que nos hace pensar que probablemente en términos de actitudes y habilidades, la crianza de los niños es un eje muy importante en la definición de lo que ellas entienden por vocación. Otros aspectos también relevantes son las habilidades que se desprenden de una preparación profesional y de la actualización de sus conocimientos (8.1% y 6.0% respectivamente).

También encontramos otro conjunto de actitudes importantes para algunas de ellas que refieren a valores que deben asumir frente a los alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo como son la tolerancia, el sentido de colaboración, la disposición y el buen trato hacia los alumnos, y tener una ética profesional. De parte de las habilidades también encontramos aspectos como la disciplina y el control del grupo, la idea de ser guías y ejemplo para los alumnos, ser dinámicos y tener creatividad.

²² Sin entrar aquí en una discusión sobre el concepto de Representación Colectiva, actualmente existe un debate importante en la Psicología Social que distingue las imágenes que se construyen de manera endógena en los grupos sociales y las que se construyen de manera exógena, es decir, desde instancias más cercanas a lo ideológico social como puede ser el discurso del Estado. Es a estas últimas a las que se refiere con el término de Representaciones Colectivas (Ver Banchs, 1986).

En conjunto, podemos decir que casi en la misma proporción, nuestras entrevistadas optan por una actitud o por una habilidad como la característica más importante de su modelo ideal del profesorado. Y esto nos parece relevante en el sentido de que los elementos identitarios que se expresan en este modelo ideal, probablemente estén regidos por una polaridad entre la normatividad y la operatividad de lo que ellas creen que deben hacer y lo que pueden hacer en su espacio laboral. En este sentido consideramos que es muy probable que esta situación nos está indicando una dimensión importante de la ambigüedad-ambivalencia que resulta de su doble presencia en los ámbitos de la producción y la reproducción.

IV) La construcción de la identidad profesional de las profesoras y los contextos familiar, escolar y laboral.

En este apartado presentamos los procedimientos y resultados obtenidos del análisis cualitativo del material recabado a través de las entrevistas en profundidad. En el primer punto describimos el operativo de campo y los procedimientos analíticos que nos llevaron a la selección de nuestra muestra teórica.

En el segundo apartado presentamos los hallazgos que consideramos más relevantes del análisis del contenido de las entrevistas realizadas. Como se ha mencionado en capítulos y apartados anteriores, el estudio de este tipo de materiales ha generado una diversidad de estrategias de análisis y del uso de técnicas cada vez más sofisticadas. En este sentido, para la realización de este trabajo nos hemos orientado, en primer lugar, por los esquemas que presenta Padilla, quien nos dio la pauta para pensar nuestros resultados como modelos en los cuales sus elementos mantienen interconexiones múltiples, sin que estas tengan una dirección unívoca que establezca necesariamente una relación de causalidad (Padilla, 1991). Una segunda orientación la encontramos en los trabajos de varios autores como Coffey y Atkinson, Newman y Benz

(1998), Guadarrama (2003), Tashakkori y Teddlie (1998)²³ en los que encontramos una propuesta que da sentido a la idea de teorización desde abajo, esto es, de una lectura analítica de los materiales sin partir de conceptualizaciones totalmente estructuradas, pero que llevan a construir categorías analíticas que van dando contenido empírico mediante una redimensionalización de conceptos cuya definición aun es debatida. En este sentido, el texto de Strauss y Corbin fue básico para llevar a la práctica las propuestas de los autores y autoras señalados anteriormente. En su texto encontramos las formas operativas de conducir el análisis de la información cualitativa, a través de tres etapas del análisis que va desde la codificación abierta de las narrativas (nivel descriptivo), pasando por un proceso de codificación axial que consiste en articular los códigos abiertos en categorías de nivel más conceptual, y finalmente llegar a una etapa de codificación analítica en la que finalmente se construye el modelo teórico (Strauss y Corbin, 1998)

Finalmente, estas orientaciones nos llevaron a la búsqueda de herramientas técnicas que nos aligeraran la densidad del trabajo que teníamos que enfrentar. Por fortuna esta búsqueda no fue tan larga. Las posibilidades que brinda la nueva tecnología desarrollada para la investigación científica nos facilitó ese trabajo. Así, encontramos el software adecuado para lo que queríamos hacer: el Atlas.ti. Debo reconocer que el aprendizaje de su manejo no fue tan sencillo como suponíamos, sin embargo, creo que valió la pena. En el siguiente apartado presentamos los resultados de esta incursión por el mundo de los estudios sobre los significados y su interpretación.

1. El estudio de las identidades profesionales de las profesoras.

Durante el mes de agosto y los primeros días de septiembre de 2002 se realizaron las entrevistas en profundidad con 17 profesoras que estaban laborando en alguno de los planteles que seleccionamos en la delegación Iztapalapa²⁴. Con la información recabada a través de la encuesta, cuyos resultados se presentaron en el apartado anterior, se

²³ Otros trabajos consultados que fueron valiosos para el análisis de la información cuantitativa fueron los de Coffey y Atkinson (2003), Newman y Benz (1998), Guadarrama (2003), Tashakkori y Teddlie (1998).

²⁴ El trabajo de entrevista y transcripción de las mismas estuvo a cargo de tres estudiantes, dos de la licenciatura en Sociología de la UAM-I, y una de ellas de la licenciatura en letras de la UNAM.

lograron establecer los criterios de selección de casos específicos de profesoras que integrarían la muestra teórica para realizar con ellas el estudio sobre las transacciones objetivas y subjetivas que subyacen a los procesos de construcción de la identidad profesional, según el esquema teórico de Dubar (Dubar, 1991). La selección se derivó de la construcción de una tipología de perfiles que incluyó indicadores de los ejes básicos establecidos para el análisis de las identidades de género y profesional, como son el grupo de edad, la unión o matrimonio, la maternidad, y la profesionalización. El análisis estadístico de estos perfiles arrojaron los siguientes resultados:

PERFILES GENÉRICO PROFESIONALES DE LAS PROFESORAS

PERFIL	PORCENTAJE
Jóvenes, Unidas, con hijos y que están en CM*	1.3%
Jóvenes, Unidas, con hijos y que no están en CM*	9.1%
Jóvenes, Unidas, sin hijos y que están en CM*	0.7%
Jóvenes, Unidas, sin hijos y que no están en CM*	1.0%
Jóvenes, no Unidas, con hijos y que están en CM*	0.7%
Jóvenes, no Unidas, con hijos y que no están en CM*	2.0%
Jóvenes, no Unidas, sin hijos y que están en CM*	2.3%
Jóvenes, no Unidas, sin hijos y que no están en CM*	5.0%
Mayores, unidas, con hijos y que están en CM*	8.7%
Mayores, unidas, con hijos y que no están en CM*	40.9%
Mayores, unidas, sin hijos y que están en CM*	1.0%
Mayores, unidas, sin hijos y que no están en CM*	1.7%
Mayores, no unidas, con hijos y están en CM*	3.0%
Mayores, no unidas, con hijos y no están en CM*	18.5%
Mayores, no unidas, sin hijos y están en CM*	0.7%
Mayores, no unidas, sin hijos y no están en CM*	3.4%
TOTAL	100.0%
Número de profesoras	298

* Carrera Magisterial

Como se puede observar en el cuadro anterior, predomina el perfil de las mayores de 35 años, unidas, con hijos y que no están en carrera magisterial (40.9%). También destaca, aunque no igual que el perfil anterior, el de las profesoras mayores de 35 años,

que no están unidas, que tienen hijos y que no están en carrera magisterial (18.5%). El resto de los perfiles estadísticamente son poco significativos. Sin embargo, sirvieron de referente para poder establecer cuáles de estos tipos de maestras existentes eran relevantes para el estudio. De hecho se buscó cubrir 10 de los 16 perfiles que aparecieron, y fueron siguientes:

PERFILES SELECCIONADOS

No.	DEFINICIÓN
1	Jóvenes, unidas, con hijos y con CM
2	Jóvenes, unidas, con hijos y sin CM
3	Jóvenes, no unidas, sin hijos y con CM
4	Jóvenes, no unidas, sin hijos y sin CM
5	Mayores, unidas, con hijos y con CM
6	Mayores, unidas, con hijos y sin CM
7	Mayores, no unidas, con hijos y con CM
8	Mayores, no unidas, con hijos y sin CM
9	Mayores, no unidas, sin hijos y con CM
10	Mayores, no unidas, sin hijos y sin CM

Esté marco muestral nos permitió seleccionar planteles en los que existieran por lo menos dos casos que cubrieran al menos uno de estos perfiles. Por economía se eligieron los siguientes diez planteles en los que se cubrían estos perfiles, y además que estaban distribuidos en las cuatro regiones escolares de la delegación, y cubrieran las tres modalidades de turno que existen en la zona, como se puede observar en la siguiente tabla:

PLANTELES EN LOS QUE SE SELECCIONÓ LA MUESTRA CUALITATIVA

PLANTELES SELECCIONADOS	TURNOS	REGIÓN	PERFILES CUBIERTOS	PROFESORAS ENTREVISTADAS
Guadalupe Ceniceros	vespertino	Centro	3	2
Profr. Manuel Aguilar Saenz	completo	Centro	5	2
Plan de Iguala	completo	Centro	5	1

Dr. Manuel Gamio	matutino	Juárez	3	2
Estado de Morelos	vespertino	Juárez	2	2
Los Símbolos patrios	Completo	Teotongo	4	1
Prof. Carlos Sandoval Sevilla	matutino	Centro	3	2
Bruno Traven	completo	Juárez	3	2
Centauro del norte	Matutino	Tezonco	4	2
Andrés Molina Enríquez	Matutino	Teotongo	5	1
Total				17

Una vez seleccionados los perfiles y los planteles en los que se realizarían las entrevistas, se hizo una visita previa a los directores y directoras de los planteles para concertar la fecha y la hora en las que se podrían realizar las entrevistas. En estas visitas se solicitó a los directivos la realización de las entrevistas con profesoras que cubrieran los perfiles deseados, sin embargo, y debido a la movilidad de maestros y maestras por el cambio de ciclo escolar, fue difícil cubrir todos los perfiles seleccionados.

En el siguiente apartado presentamos los resultados obtenidos del análisis de información recabada a partir de las entrevistas en profundidad realizadas con estas 17 profesoras.

2. Las relaciones familiares y orientación hacia el trabajo en las maestras.

Este estudio se ubica en el contexto de dos cambios estructurales que se dieron en varios países latinoamericanos a partir de la década de los setenta: la creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo formal y la creciente tendencia hacia la feminización de ciertas áreas profesionales de dicho mercado.

En el caso particular del magisterio en México, este proceso caracterizado por la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo²⁵ cobra un nuevo sentido a partir de las transformaciones estructurales de nivel macroeconómico que empiezan a sucederse

²⁵ Según los estudios de Arnaut (1998) el proceso de feminización del magisterio en México, tiene sus inicios en los últimos años de la década de los cincuenta y principios de los sesenta, con la transformación de las normales rurales en escuelas normales urbanas.

en la década de los ochenta como fueron la incorporación de la economía mexicana al proceso de globalización y la reestructuración productiva que de ella se derivó (Guillén).

Particularmente en el ámbito educativo estas transformaciones se reflejaron en la búsqueda de una mayor profesionalización del magisterio, que se concretó en dos hechos relevantes: primero, el cambio de la carrera normalista a nivel de estudios superiores, y segundo la implementación del Programa de Carrera Magisterial para la profesionalización del magisterio²⁶.

Es en el contexto de estas dos transformaciones que tratamos de aportar elementos para explicar y comprender el significado de estudiar y desempeñar una profesión regulada desde las exigencias de un mercado de trabajo globalizado y flexible, pero enraizada en los estereotipos tradicionales de género, desde la perspectiva de las interacciones familiares, escolares y laborales en las que se van construyendo las identidades de género y profesionales de estas mujeres.

3. Los perfiles sociodemográficos y familiares de las maestras.

Como se ha señalado en el apartado anterior, para este estudio se realizaron 17 entrevistas con profesoras de educación primaria que laboran en planteles públicos en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. Estas profesoras fueron seleccionadas a partir de sus perfiles sociodemográficos y profesionales, definidos en torno a los ejes de la edad, la unión, la maternidad y la profesionalización²⁷ tratando de recuperar las dimensiones estructurales básicas en las que se articulan los ejes de la identidad de

²⁶ Las exigencias que estos procesos implicaron para el sector educativo fueron la base de transformaciones fundamentales en la formación del magisterio. Después de más de cinco décadas, los estudios magisteriales dejaban de ser una carrera profesional de nivel medio y pasaba al rango de estudios de nivel superior en 1984. Esto significó que el costo social y personal en la formación de profesores y profesoras de educación primaria se incrementó al prolongarse los años de estudio que esta carrera requería. Uno de los efectos más relevantes de este hecho fue la caída dramática de la matrícula masculina, esto es, para los hombres y sus familias la carrera normalista dejó de ser atractiva y muy probablemente optaron por elegir otros tipos de carreras quizá mejor cotizadas en el mercado de trabajo.

²⁷ Cabe destacar que en esta delegación se concentra cerca del 25% de la planta magisterial del Distrito Federal.

género y profesional. Así, elegimos a profesoras que estuvieran unidas y no unidas, diferenciando en dos grupos de edad (hasta 35 años y mayores de 35 años), que tuvieran o no hijos, y por el hecho de estar o no en el programa de Carrera Magisterial. Las distintas combinaciones de estas características nos permitieron reconocer una gran diversidad de tipos de profesoras sobre los cuales se seleccionaron nuestras 17 entrevistadas.

En general estas profesoras provienen de familias urbanas de los sectores medio y popular de la Ciudad de México. Son mujeres que desde niñas tenían el proyecto de estudiar una profesión, que no necesariamente era el magisterio, y para quienes el trabajo fuera de casa era un destino laboral previsto por ellas y sus familias. Es decir, nunca cuestionaron la necesidad de trabajar fuera de su casa por un salario.

Casi todas ellas son las mayores entre sus hermanos y por lo general son la primera generación de mujeres en su familia que realizan estudios de nivel medio superior o superior. En casi todos los casos, sus trayectorias laborales formales empezaron precisamente en el momento de egresar de la escuela normal, es decir, nunca antes habían desempeñado algún trabajo asalariado.

Un rasgo característico es que, al momento de la entrevista, estas maestras estaban unidas con hombres que tenían menor escolaridad que ellas y que en la actualidad se dedican a labores informales como conductores de taxi, microbuses, comerciantes por su cuenta, empleados temporales sin contrato de trabajo o desempleados. Las que no están unidas, siguen viviendo en casa de sus padres como hijas de familia.

Llama la atención el hecho de que las que tienen pareja no los consideran como *hombres proveedores*; pues es constante la alusión, que no el reconocimiento directo, de que ellas son las que mantienen el hogar, dado que prácticamente aportan el total de su salario al ingreso familiar. Además, como ellas son quienes llevan la administración del

hogar, se abrogan, al menos en el discurso, el derecho de tomar la mayor parte de las decisiones, aun en el caso de aquellas que no manifiestan conflictos conyugales ni domésticos con sus parejas.

En el proceso de codificación de la información fuimos definiendo tres categorías analíticas que definimos de la siguiente manera:

- a) *Los Modelos míticos* sobre el trabajo femenino, definida así para representar los modelos que establecen y garantizan la elaboración funcional de una identidad genérico profesional con raíces muy profundas en creencias y estereotipos tradicionales sobre el papel social de las mujeres, y que tratan de resolver la ambigüedad ambivalencia de las mujeres cuando estas optan por una profesión.
- b) *Las rutas de la elección profesional*, es una categoría en la que englobamos el conjunto de interacciones que se dan en el proceso de elegir la profesión y nos permiten indagar sobre las motivaciones (razones, causas y motivos) por las que optan por esta profesión. Estas razones, causas y motivos son producto de las interacciones que se dan en tres contextos socialmente estructurados: la familia, tanto de origen como la construida por ellas mismas, la escuela y el espacio laboral. En este sentido, la escuela es vista como un espacio dual, en tanto contexto de formación profesional y contexto laboral, que le da un sentido de estabilidad muy fuerte a la identidad de las profesoras.
- c) *El sentido de la profesión*, que nos sirvió para indagar sobre las nociones de vocación y profesionalización expresadas en los discursos de las maestras entrevistadas. Esta categoría nos permitió vislumbrar en sus narrativas los procesos mediante los cuáles construyen una concepción particular del trabajo magisterial articulado en dos ejes, uno que denominamos de la orientación afectiva y el otro de la orientación racional de su acción profesional, mediante los cuáles integran un sistema de códigos de control y autocontrol en el desempeño

de su trabajo (Aldrige y Evetts, 2003). Esta categoría intenta dar cuenta de la articulación de elementos objetivos y subjetivos de sus concepciones sobre la profesión magisterial y la auto imagen que ellas elaboran de su propio desempeño laboral.

A continuación presentamos resultados del análisis de tres dimensiones sobre la construcción de la identidad socioprofesional de este grupo de maestras. Las líneas indagatorias nos llevaron a buscar en sus narrativas las relaciones que ellas establecen entre sus concepciones y percepciones del trabajo doméstico y extradoméstico. Estas concepciones y percepciones las hemos considerado como producto de sus interacciones en los dos ámbitos.

4. Doble presencia, ambigüedad-ambivalencia y modelos míticos.

Siguiendo la línea de las características estereotipadas sobre el modelo de *mujer exclusiva de su hogar*, éste tiene una fuerte influencia en la memoria de las maestras, pues el trabajo doméstico sigue siendo considerado como su responsabilidad, aunque reconocen que sus parejas "ayudan" en algunas tareas. Para las solteras la influencia de este modelo se percibe claramente cuando afirman estar esperando el momento oportuno para establecer su familia propia.

Con respecto a la maternidad, en general, tanto para las unidas como las no unidas, sus visiones son hasta cierto punto idílicas, y aún cuando la asocian con situaciones de conflicto con respecto a su trabajo doméstico y extradoméstico, la ven como natural ya que, entre las unidas, ninguna de ellas planeó el nacimiento de sus hijos. De igual manera, la unión o matrimonio es en sí una meta y no una estrategia para salir de situaciones conflictivas en los hogares paternos, en la medida en que ellas dicen haberse casado por amor o estando enamoradas.

Para las unidas, el modelo de mujer exclusiva de su hogar ha sido adaptado a su nueva condición de mujeres trabajadoras. Esta adaptación implica diseñar *arreglos* para

la solución de los problemas domésticos que van desde la formación de redes para el intercambio de favores entre mujeres hasta la contratación de trabajo doméstico asalariado. Otra forma de arreglo es el retraso de la maternidad, es decir, tomar la decisión de no tener hijos hasta lograr una situación estable con la pareja. Pero en general, sólo a través de estos arreglos logran sostener su endeble posición como madres trabajadoras, de otra manera, la doble presencia se expresa como “*una jornada agotadora*”.

Además de ser las responsables de organizar el trabajo doméstico, ellas también son proveedoras e incluso juegan el rol de jefas de hogar aun viviendo con su pareja. Un elemento importante tanto en la definición de los arreglos para organizar el trabajo doméstico y la crianza de los hijos, así como en el hecho de asumirse como jefas de hogar, puede ser el ejemplo de sus madres que fueron jefas de hogar. Algunas lo expresan como resultado de la situación económica de la familia, por ejemplo una de ellas narra:

“... hubo un momento en que ella (su madre) a escondidas empezó a trabajar, pero era lavar ajeno, y cosas así, por la misma situación, éramos muchos no nos podían dar todo;... entonces empezó a trabajar a escondidas de mi papá, y pues yo le ayudaba.”

O bien es la constitución de la madre como jefa de hogar en situaciones de conflicto con el padre:

“...nosotros ayudábamos en todo, por ejemplo mis hermanas, barrían las chiquitas, las que siguen de mi barrían y a mi me gustaba mucho lavar los trastes y, bueno ayudar en lo que fuera de la cocina, pero qué otra cosa podíamos hacer, comida no, no hacíamos hasta que se vino la separación de mis padres, yo tenía como 7 años, mi hermano apenas iba a nacer; el más chico y entonces sí me toco ayudar en todo; mi mamá se dedicaba ya completamente a su trabajo, trabajando en casas, a veces iba a trabajar en taller y yo me dedicaba pues a ayudarle en lo que podía...”

Sin embargo, el punto más conflictivo o que genera situaciones de mayor ambigüedad-ambivalencia entre las maestras es precisamente asumir la crianza de los hijos como su responsabilidad exclusiva, puesto que fueron preparadas para ser “*buenas madres*”. No es de extrañar, entonces, la permanente insatisfacción de las profesoras sobre su papel como madres y amas de casa.

Sin embargo, desde la óptica del modelo de Dubar (1991), podemos pensar que en torno a la maternidad existen transacciones subjetivas y objetivas²⁸ aun no resueltas. Esto significa que la maternidad es una transacción que tanto en el plano de lo objetivo como de lo subjetivo ha sido cumplida a medias, pues en algunos casos consideran que son madres “disfuncionales” que tampoco acaban de ser profesionales. Así encontramos algunas expresiones como la siguiente:

“... esta crisis de identidad no nada más de ser maestra sino de la concepción de vida, en realidad el modelo ese de qué tu vas a poder atender a tu familia después de la jornada, me siento, hoy mismo yo me siento medio mal porque no los estoy mirando cómo debería de atender a mis hijos, como mi padre me lo requería,”

También encontramos otros casos en los que la aceptación del rol materno tradicional las obliga a reconocer que, si bien primero son madres y luego maestras, son tan buenas madres como buenas profesoras, de tal suerte que la forma de resolver el conflicto entre la maternidad y el trabajo extradoméstico es diseñando una estrategia que podría resumirse así: “*lo que les enseñamos a nuestros hijos en la casa se los enseñamos a los niños en el aula*”.

Sin embargo, en los hechos, la maternidad a veces implica tener que renunciar a una parte de su tiempo de trabajo profesional para dedicarlo a los hijos sobre todo cuando las redes de apoyo no funcionan del todo bien. En estos casos se puede llegar hasta el

²⁸ Recordemos que para Dubar, la identidad es entendida entonces como el producto de una doble transacción: del sujeto consigo mismo (identidad real subjetiva) y del sujeto con los otros (identidad virtual objetiva). Sin embargo, no son procesos independientes, la transacción subjetiva depende de las relaciones con los otros, lo que constituye a su vez la transacción objetiva.

punto de tener que abandonar el trabajo extradoméstico, como lo expresó alguna de ellas:

“Pues de hecho sí deje; digamos primero por el accidente, después por estar embarazada y luego por cuidar a la niña, por no tener con quién dejarla, porque mi mamá seguía trabajando, mis hermanos todos trabajaban entonces no había quién, mi suegra trabajaba, mi abuela suegra trabajaba, entonces no había con quién y realmente pues tuve que asumir la responsabilidad de cuidar a mi hija, ya que ella entró a la primaria fue que yo regresé a trabajar.”

La ambigüedad ambivalencia entre los roles materno y profesional es constante, y aun cuando algunas maestras declaran que lo profesional es más importante que la maternidad, en los hechos lo profesional sigue estando supeditado a sus funciones como madres de familia.

Desde nuestro punto de vista, esta situación expresa la *indisociabilidad* entre la maternidad y el trabajo como ejes fundamentales y entrecruzados de la identidad femenina. Sin embargo la valoración negativa de lo doméstico o de su no reconocimiento por parte de los otros, su invisibilidad para quienes no las realizan, puede ser un elemento importante para que algunas de ellas traten de resolver esta ambigüedad ambivalencia expresando una marcada preferencia por su rol profesional.

En resumen, podemos afirmar que esta ambigüedad entre los roles materno y profesional deriva en una idealización de los alumnos-hijos, que tiene repercusiones muy importantes en la construcción de la identidad genérico profesional de las maestras ya que resuelve en su imaginario las contradicciones entre el rol materno-doméstico y el rol profesional-extradoméstico. De esta manera, trasladan al ámbito profesional sus deseos de ser buenas madres, derivados del modelo mítico aprendido en la familia *de mujer exclusiva del hogar* pero en condiciones en que este modelo entra en contradicción con sus aspiraciones profesionales y sus necesidades económicas.

5. Las rutas hacia la profesión en los contextos familiar y laboral.

El rompimiento con los roles tradicionales adscritos en el momento de elegir su profesión supone para las maestras una *doble transacción* con los otros, principalmente con sus padres y madres, y consigo mismas, que puede plantear situaciones críticas para quien opta por rechazar dichos roles. Aunque en algunas situaciones el conflicto se resuelve mediante la aceptación de la autoridad paterno/materna, basada en una negociación sobre el consenso o mediante la imposición.

Las acciones-interacciones que se establecen entre padres e hijas en el momento de elegir un destino profesional no siempre se conduce en términos de una negociación. Por lo general la autoridad paterno/materna aunque adopta formas distintas en su argumentación sobre la profesión adecuada para una mujer, contiene el mismo sustrato que alude al modelo mítico *de la mujer exclusiva del hogar*.

Frente a estas argumentaciones podemos encontrar en las hijas actitudes de rechazo o aceptación que van a marcar las formas de solución del conflicto. En el primer caso, sin embargo, el rechazo al rol de ama de casa no es abierto, simplemente se expresa a través de una preferencia contundente por estudiar una profesión. Esto es, en su discurso no se rechazan la unión ni la maternidad, incluso se expresan como objetivos deseables, pero en las acciones se busca afanosamente el acceso a un nivel educativo profesional.

Sin embargo, la opinión de la madre y el padre sobre la profesión que ellas pueden elegir tiene un gran peso en su decisión. En este sentido, podemos decir que la “elección” de la profesión se da fundamentalmente sobre las interacciones familiares y la socialización de modelos “míticos” entre los miembros de la familia: *“el magisterio es una profesión propia de mujeres pues te va a servir para que cuando tengas tus hijos los sepas educar y cuidar”*.

Así encontramos que en los contextos familiares de estas maestras existe una idea muy aceptada de que la profesión magisterial es compatible con el modelo tradicional de ama de casa, sobre la base de una idea naturalista que define a la mujer como responsable del hogar pero sobre todo de la crianza de los hijos.

Junto a esta concepción del ser mujer, se tiene una percepción del trabajo magisterial como *un trabajo fácil* en tanto que les permitirá dedicarles más tiempo a los hijos cuando estos lleguen.

A partir de estas concepciones y percepciones socializadas en el ámbito de la familia de origen, podemos distinguir dos rutas para acceder a la carrera profesional magisterial. Algunas entrevistadas declararon que desde temprana edad querían ser maestras, y su ruta inicia con la imagen de sus profesores o profesoras, y con el juego de ser la maestra con sus hermanos menores y vecinos. Las expresiones de quienes siguen esta ruta es muy clara con respecto al gusto y preferencia por adoptar los roles de ser quienes enseñan y cuidan a los menores.

Para quienes no querían ser maestras, optar por el magisterio tiene que ver más con la falta de oportunidades para estudiar otras profesiones, aunque también es cierto que algunas veces, optar por la profesión magisterial es producto de imposiciones familiares que las llevan a asumir la idea de que *no tienen otra posibilidad más que estudiar la normal*.

De cualquier forma, quienes eligieron estudiar para maestras o para quienes vivieron esta opción como una imposición, fue un descubrimiento reconocer más tarde que lo aprendido en la escuela no bastaba *para ser maestra*, que *eso se aprendía en la práctica*. Particularmente, es en su primera experiencia profesional en donde encuentran lo que ellas llaman *la vocación*, que es el eje que ellas mismas definen como fundamental en su quehacer cotidiano, esto es en su trabajo con los niños.

6. Vocación y Profesionalismo: el sentido de la profesión

Como se mencionó en la introducción a este apartado, los mecanismos de actualización del magisterio adquieren un nuevo estatus y una orientación distinta a mediados de la década de los 90. La profesionalización es vinculada con la productividad y el desempeño académico en un esquema de retribuciones económicas que permite una deshomologación salarial horizontal.

En este contexto nos preguntamos ¿cuál es el sentido que las maestras dan a su profesión? ¿Cómo perciben los mecanismos de profesionalización que les son requeridos? ¿Cómo expresan ellas su profesionalismo? Estas son algunas cuestiones que orientaron el análisis de las narrativas de estas profesoras con respecto a su profesionalización.

Si bien las profesoras expresan una especie de confusión entre la *vocación* y la *profesión*, establecen una distinción muy clara al vincular la profesión con mayores estudios, más conocimientos teóricos, conocer nuevas técnicas de enseñanza. Para ellas, *el profesional* sería aquel que está en continua preparación y actualización, experimentando con nuevas técnicas, son quienes se dedican al estudio, a prepararse mejor, aunque cada vez se alejan más del modelo vocacional de la profesión. La profesión también es vista como un elemento que les permite tener independencia económica, además de que les da un lugar en la sociedad:

“...también tengo un lugar vamos ante la sociedad, quiérase o no, tiene mucho que ver el hecho de tener una profesión, que a veces tampoco vale, porque no le ponemos todo el empeño necesario en nuestro trabajo, pero pues yo siento que sí tengo un lugarcito, un lugarcito importante ante la sociedad.”

Sin embargo, en los hechos, el significado que le dan a la profesión esta basado en el reconocimiento que los niños pueden otorgarles, lo cual es muy gratificante para ellas pues las reafirma en su desempeño profesional.

Esta última concepción de la profesión está relacionada con las habilidades y destrezas que la profesora logra desarrollar. Por eso para ellas es muy importante ser *profesional de la educación*, sobre todo en función de la calidad de la educación que imparten.

Para ellas, el reto de una profesional de la educación es “*sacar adelante a los niños*”, esto es, resolver los problemas que tienen en su casa y en su entorno, *estableciendo un compromiso con ellos*.

Podemos decir que su concepción de la profesión se expresa en una definición operativa *de lo que debe hacer* una maestra en su trabajo. De ahí que la profesionalización sea vista como algo necesario para el desempeño magisterial. Tomar cursos, actualizarse, aprender cosas nuevas que sirvan para mejorar su trabajo son tareas que ellas consideran positivas y agradables. Incluso a veces demuestran un interés genuino por ingresar a los programas de profesionalización motivadas más allá del incremento salarial que ello representa.

Asistir a cursos de formación y actualización y ser evaluadas parece no disgustarles, y el hecho de obtener buenas calificaciones las estimula tremendamente. En estos cursos encuentran respuesta a muchas de sus dudas o carencias formativas como maestras. De ahí que consideren que entre mayor preparación tiene un maestro es mejor su desempeño.

Así vista, la noción de profesionalismo que ellas han construido es una noción de índole normativo, que les permite autorregular su quehacer cotidiano sin necesidad de que se les diga que es lo que tienen que hacer. Podríamos pensar que es un sistema de autocontrol en el trabajo, de regulación del trabajo realizado *a partir del compromiso de lo que hacen y la identificación con quienes lo hacen*.

Por otra parte, es común encontrar en sus narrativas el término vocación, que podemos considerarlo como un eje en el que no solo las maestras sino también los maestros²⁹ articulan un discurso que le da sentido a su trabajo.

En principio, y tal como la expresan las maestras, la vocación puede ser vista simplemente como una extensión de sus labores domésticas relativas a la crianza de los niños. En su imaginario, ellas consideran que la vocación es algo casi del orden natural, que se expresa en una satisfacción personal derivada de los resultados de su quehacer cotidiano, es decir *el gusto por lo que se hace*.

Sin embargo, en sus mismas narrativas, van dando pautas para comprender que la vocación se construye en el transcurso de sus vidas. En ellas queda claro que la vocación es producto de su experiencia laboral, sobre todo después de su primer año como maestras; trabajar con otros maestros y maestras, y conocer el tipo de actividades que realizan puede ser un detonante de la vocación.

Ellas consideran que la vocación les permite establecer los objetivos y propósitos de su quehacer, que tienen que ver con el deseo de estar con los niños y desarrollar ciertas actitudes hacia ellos, como tenerles paciencia, saberlos escuchar, convivir con ellos y al mismo tiempo desarrollar en ellas mismas, como maestras, *su deseo de ayudar a los otros*.

Pero la vocación también contiene objetivos formativos, esto es, el o la maestra no sólo debe querer trabajar con niños y escucharlos. La vocación tiene además que hacerlas capaces de fomentar en los niños hábitos de estudio y hacerlos críticos, reflexivos y con conciencia.

²⁹ Cuando se realizaron las entrevistas con las profesoras, tuvimos la oportunidad de entrevistar a algunos profesores y encontramos que ellos también definen la vocación en los mismo términos que ellas.

En este sentido, podemos decir que la vocación puede ser entendida como un conjunto de normas internalizadas que también constituyen un sistema de autocontrol sobre el trabajo, en la medida en que éste se hace por gusto, por convicción, y no por obligación o inducido por controles externos como la supervisión de los superiores o la vigilancia de las madres y padres de familia.

De ahí que el sentido de la vocación para las maestras contenga tanto elementos de orden conductual (las normas que orientan el quehacer cotidiano en el aula) como emotivos o afectivos (*el gusto por hacerlo, hacerlo con amor, hacerlo con cariño*), a los que les dan un sentido de *misión en la vida*. De ahí entonces que el sentido de la profesión, su profesionalismo, en ellas se expresa como una concepción ambigua y ambivalente de las formas de autocontrol de su quehacer cotidiano, que no logra resolver la ambigüedad ambivalencia básica de ser madres y a la vez profesionistas.

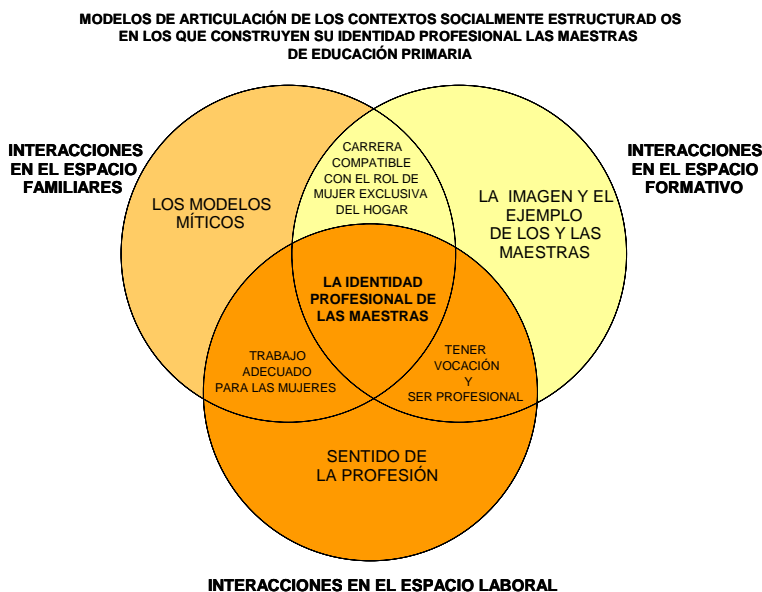
7. El modelo propuesto.

En resumen, la orientación hacia la profesión magisterial en las mujeres tiene profundas raíces en los modelos tradicionales míticos, de la mujer exclusiva del hogar, sobre los cuáles se elaboran adecuaciones y ajustes que hacen más funcional la articulación de los roles de ama de casa y madre con la figura emergente, en la mayoría de los casos analizados, de mujer que trabaja³⁰. Estas adecuaciones al modelo tradicional se expresan en las distintas maneras o rutas de acceder a los estudios magisteriales, que las lleva a un punto de confrontación entre lo doméstico y lo extradoméstico. Confrontación que tratan de resolver a través de diversas formas de asumir la profesión.

Esta disrupción de ser madres y maestras las lleva a elaborar diversas estrategias o mecanismos de reorganización del trabajo doméstico y de la crianza de los hijos, por un lado, y por el otro dándole sentido a su trabajo extradoméstico a partir de la elaboración de un sistema de normas y criterios sobre lo que es la profesión magisterial, definidos

³⁰ Recordemos que la mayoría de ellas son las primeras mujeres en su familia que se enfrentan a la necesidad de estudiar una profesión que inevitablemente las lleva a incorporarse al mercado de trabajo.

desde su propia subjetividad, que integra el mundo de lo afectivo y lo racional, y que engloban en sus concepciones de profesionalismo y vocación como se puede observar en el siguiente esquema.



Después de analizar la información, llegamos a la conclusión de el modelo conceptual construido da cuenta de cómo la identidad profesional de las maestras de primaria se construye desde las interacciones que ellas van experimentando en los contextos familiar, escolar y laboral a lo largo de sus trayectorias biográficas. En estos contextos se van elaborando construcciones simbólicas que son objeto de transacciones objetivas y subjetivas, y que tienen que ver con imágenes valoradas sobre el género, el trabajo y la profesión, y que al mismo tiempo van dando cuenta de cómo estos espacios de transacciones se articulan en concepciones como las de orientarse hacia un trabajo adecuado para mujeres y estudiar una carrera compatible con el rol de mujer exclusiva del hogar que les permiten encontrarle un sentido a su trabajo profesional a través de la elaboración de categorías discursivas como son la vocación y el profesionalismo en el trabajo.

Consideramos que este modelo conceptual también responde a las cuestiones iniciales más específicas que dieron lugar a este estudio. Al tratar de responder si el trabajo magisterial es visto por estas mujeres como una opción profesional, y hasta que punto optaron por esta ella sobre la base del reconocimiento de sus expectativas y aspiraciones profesionales, creemos que es difícil determinarlo. Lo que si es podemos decir es que las transacciones en el contexto familiar son un elemento fundamental en el proceso de convertirse en profesoras. Las opiniones y actitudes del padre y/o de la madre son, hasta cierto punto, causas para optar por los estudios magisteriales. Como hemos señalado en apartados anteriores, es la jerarquía familiar patriarcal la que de una manera u otra aparece como un elemento causal en la dirección de sus biografías laborales y profesional. Esto desde luego que no implica que existan otros elementos decisivos para que ellas optaran por la profesión magisterial. Es importante reconocer la existencia de motivaciones que las llevan a estudiar para maestras. En este sentido, la imagen de sus maestras y maestros es un elemento también muy importante para algunas de ellas. Jugar y soñar ser la maestra de sus hermanos menores es una práctica que las lleva sin problemas a desear ser maestras.

Son estas interacciones las que nos permiten afirmar que el género es un eje fundamental en la construcción de su identidad profesional. De ahí que nos preguntamos ¿cómo evalúan su trabajo magisterial en relación a sus funciones como madres y amas de casa?, ¿cuáles son los significados que otorgan al trabajo docente y al trabajo doméstico desde su práctica profesional?

Desde luego que el hecho de ser mujeres las condiciona para asumir ciertas actitudes y comportamientos esperados por la sociedad. La socialización de modelos “míticos” como el de mujer exclusiva del hogar tiene fuertes repercusiones en su manera de definir su trabajo fuera de casa, esto es, su manera de ser maestras. Pero también están sujetas a las condiciones estructurales de carácter macrosociales y económicas que las obliga a pensarse desde muy jóvenes como mujeres que tienen que trabajar fuera del hogar. Esta situación las conduce a posicionarse frente a situaciones de ambigüedad

ambivalencia y a resolverlas de distintas maneras (los arreglos domésticos), pero siguen atrapadas en la ambivalencia de tener que ser madres y ser profesionistas. De ahí que no logran establecer los límites del ser madre en la escuela y ser maestras en su casa, simplemente porque, en esta socialización de modelos míticos y modelos profesionales, ser una *buena maestra* implica que se es *buena madre*

Así, la práctica magisterial logra concretarse en una identidad profesional más o menos compartida por las profesoras. Como profesionistas, están sujetas a la necesidad de actualizarse constantemente, y sobre esta necesidad van construyendo sus propios códigos de ética y desempeño profesional en las figuras discursivas de la vocación y el profesionalismo. Estas figuras son construidas como sistemas de autocontrol para su desempeño laboral que abarcan tanto los aspectos racionales del quehacer magisterial, el profesionalismo, como los aspectos de su comportamiento afectivo y emocional, la vocación. En esta dualidad, las profesoras llegan a reconocerse como un grupo con una identidad propia, producto de su quehacer cotidiano.

CONCLUSIONES

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS PROFESORAS DE PRIMARIA: UN PROCESO DE ARTICULACIÓN DE AMBIGÜIDADES AMBIVALENCIAS QUE SE DAN EN EL ESPACIO DE LA DOBLE PRESENCIA

“Cuando te enfrentas con unos hechos inexplicables, debes tratar de imaginar una serie de leyes generales, que aún no sabes como se relacionan con los hechos en cuestión. Hasta que de pronto, al descubrir determinada relación, uno de aquellos razonamientos te parece más convincente que los otros. Entonces tratas de aplicarlo a todos los casos similares, y de utilizarlo para formular previsiones, y descubres que habías acertado.” (Umberto Eco, 1993:289)

Haciendo un balance de este estudio, consideramos que la elección de las tres líneas teóricas con las que trabajamos fue acertada en el sentido de que nos orientó de manera congruente y consistente durante todo el proyecto. Trabajar sobre las conceptualizaciones que se han elaborado desde la perspectiva del análisis cultural de los procesos laborales que destacan el papel activo del sujeto en los procesos de creación de su entorno laboral a través de la construcción de significados y símbolos mediante los cuáles se autodefinen como actores laborales fue fundamental, pues nos permitió retomar el concepto de Thompson sobre lo que él denomina “contextos socialmente estructurados”, ya que con este concepto pudimos entender cómo las instituciones sociales, lejos de ser contenedoras de la acción social de los sujetos, son más bien construcciones que se derivan precisamente de esta acción colectiva.

En nuestra perspectiva estos contextos son espacios de interacción de los sujetos en los que construyen colectivamente significados de sus propias acciones, esto es, le dan un sentido a su existencia, pero no sólo eso, sino que también se establecen procesos mediante los cuales estos significados se transmiten y se comparten dentro de la colectividad, constituyéndose en un espacio de elaboración de las identidades sociales, es decir espacios en los que la interacción sirve de mecanismo para gestar elementos de identificación y diferenciación del sujeto con los otros. Así quedó definida la idea articuladora de esta investigación acerca del papel que juegan estos contextos socialmente estructurados en la construcción de las identidades sociales.

En esta dirección se retomó la línea de los estudios sobre identidades sociales, y particularmente las profesionales, que abordan la problemática de la construcción de la identidad profesional en la interacción individuo – sociedad. Destacamos la pertinencia de los trabajos de Giddens y Castells, sin embargo, su discusión sobre los efectos de la modernización en la construcción de los procesos identitarios en un contexto macrosocial planteada en parte por ellos, nos llevaron a buscar una postura que diera cuenta de estos procesos en una perspectiva microsocia, en los que pudiéramos rescatar, más que los efectos de lo macro sobre lo micro, las interacciones entre el sujeto y los otros sujetos dentro de contextos o escenarios más cotidianos como el hogar, la escuela y el trabajo que nos remitiera a su experiencia vital. De ahí el énfasis sobre los trabajos de Dubar, quien, en síntesis, plantea un modelo de análisis basado en los conceptos de interacciones subjetivas (consigo mismo) y objetivas (con los otros) como procesos mediante los cuales el sujeto define y le definen su identidad profesional.

Por esta razón nos pareció más pertinente la propuesta de Dubar tanto desde un punto de vista conceptual como metodológico, ya que la distinción que él hace entre interacciones objetivas y subjetivas, nos puso sobre la línea del enfoque cualitativo y de la entrevista a profundidad como el recurso metodológico básico para rescatar, en la narrativa de las maestras, las experiencias familiares, escolares y laborales vividas por

ellas, sin descartar la posibilidad de reconocimiento de lo macro en términos de los espacios de interacción vistos como instituciones sociales.

El eje teórico que cerró la propuesta inicial de este proyecto se orientó necesariamente hacia los estudios del trabajo con enfoque de género para entender cómo la diferenciación sexual se convierte en una clave de lectura fundamental en la explicación y comprensión de los procesos macro y micro sociales que de alguna manera delimitan el campo de acción del trabajo femenino. Retomamos aquí básicamente las propuestas de los grupos de investigación que trabajan sobre la distinción del trabajo productivo y el trabajo reproductivo o doméstico que condicionan a la mujer en una situación de doble presencia y/o alternancia en los espacios del trabajo doméstico y extradoméstico, y sus consecuencias sobre la vida de las mujeres que se expresan en una constante ambigüedad ambivalencia con respecto a su futuro mediano e inmediato. En conjunto consideramos que estos tres ejes teóricos nos permitieron dar cuenta de la forma en que las maestras de primaria construyen su identidad profesional.

Con estas herramientas teóricas la estrategia de aproximación a la realidad laboral de las maestras de primaria se orientó hacia un modelo que pudiera dar cuenta tanto de las dimensiones objetivas y subjetivas inmersas en el proceso de construcción de la identidad profesional. En esta lógica se buscó articular tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, sin que ello significara el predominio o sobredeterminación de una sobre la otra, sino más bien una complementación, puesto que no era nuestro interés realizar un estudio verificativo en donde los resultados cualitativos sirvieran como referente para validar los resultados cuantitativos o viceversa. Lo que interesaba era articular el dato general, numérico, con la recuperación de experiencia de los sujetos, en un modelo que nos permitiera comprender y explicar la ruta mediante la cual estas mujeres trabajadoras construyen su identidad profesional. En este punto, el trabajo de Tashakkori y Teddlie sobre las metodologías mixtas entre otros, fue fundamental.

Así, el dato cuantitativo sirvió de base para orientarnos en la construcción del dato cualitativo sin pretender, repito, que lo primero fuera un elemento que determinaría lo segundo. Saber quiénes eran las maestras, sus edades, su situación conyugal, la presencia de hijos, el nivel de profesionalización que han alcanzado, las actitudes que tienen hacia su trabajo, la distribución de la carga de trabajo doméstico, y en general, los contextos en los que ellas se mueven e interaccionan con otros, era necesario para elaborar una entrada menos mejor orientada al mundo de sus experiencias dentro de estos contextos.

Al diseñar esta estrategia, estábamos considerando que el hecho de conocer las características sociodemográficas de las maestras y sus familias nos proporcionarían una especie de fotografía más nítida de las mujeres con quiénes trabajaríamos la parte de su experiencia vital, un acercamiento a los rasgos más generales y más característicos de estas mujeres, y que servían como escenario de su interacciones en el espacio doméstico y profesional. Además también tendríamos la oportunidad de explorar algunos elementos de su imaginario acerca de la profesión magisterial mediante el uso de ejercicios de caracterización y evaluación de la imagen social del sector magisterial.

En este sentido, la construcción de perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales hacia el trabajo magisterial fueron de gran relevancia en el estudio, pues sobre ellos pudimos hacer una selección que abarcara distintos tipos de profesoras, sin dejar a la casualidad, a la disponibilidad de las personas, o la empatía establecida entre el entrevistador y la entrevistada, la oportunidad de establecer a quiénes debíamos entrevistar. Con estas posiciones teóricas y herramientas metodológicas recuperamos la información que se ha analizado en capítulos anteriores, y finalmente es así como llegamos a las siguientes conclusiones.

En general podemos decir que en la actualidad, la presencia significativa de la mujer en la vida económica hace indispensable indagar sobre las consecuencias de este

hecho desde la experiencia de las propias mujeres. En este trabajo hemos querido profundizar en el significado del trabajo de mujeres profesionistas.

Este corte analítico, revela que la integración laboral de las mujeres es un proceso objetivo y subjetivo que se construye a lo largo de sus biografías, en medio de ambivalencias y ambigüedades que se generan orientadas por los modelos familiares y laborales dominantes. Sin embargo, lo importante es lo que esta ambigüedad ambivalencia nos revela al final. Así pudimos observar que los modelos de la *buena madre* y la *profesionista con vocación* están perdiendo valor ante los ojos de las propias mujeres que descubren el alto costo que significa tratar de conciliar lo inconciliable, ser madre y ser profesionista, en las situaciones desventajosas en las que estas mujeres enfrentan la doble presencia. pero al mismo tiempo encontramos la existencia de redes familiares de tipo patriarcal que las conducen a sus destinos profesionales de acuerdo con los mitos reproductores.

Si bien es cierto que para estas profesoras el ejercicio de la profesión representa una posibilidad de equilibrar las exigencias familiares de ser una buena esposa y madre, con las exigencias económicas derivadas del contexto macrosocial en el que les tocó vivir, la pervivencia de modelos míticos en su imaginario, como la norma a seguir, las confronta con una serie de situaciones frente a las que se ven en la necesidad de elaborar estrategias, no solo para resolver su situación doméstica, sino para darle un sentido profesional a su trabajo; estrategias que se construyen sobre un entramado de ambigüedades ambivalencias y que al parecer no son los suficientemente eficaces como para resolverlas.

Esto nos permite entender cómo la ambigüedad ambivalencia para estas mujeres trabajadoras se expresa en un conjunto de transacciones objetivas y subjetivas que no terminan de resolverse. Queda claro que el proceso de constituirse socialmente como mujeres y como profesionistas, de construir su identidad genérico profesional, no les es fácil pues se encuentran atrapadas en espacios de interacción dominados aun por una

visión masculina sobre la distinción entre lo doméstico y lo extradoméstico, entro lo privado y lo público. Si bien es cierto que estas mujeres, al haber alcanzado niveles de escolaridad superiores a los de la media nacional, y que por ello han logrado alcanzar un punto importante en su proceso de autodefinición y defensa de su papel como madres trabajadoras, la persistencia de elementos arraigados en la concepción tradicional de lo que es ser mujer aun las coloca en situaciones conflictivas con respecto a su trabajo tanto doméstico como extradoméstico.

Este proceso de adaptación, que hemos denominado profesionalismo, pone el énfasis en la transmisión de los valores profesionales y de la vocación que refuerza los modelos de la buena madre realizados en el mito de la buena profesora comprometida con sus alumnos-hijos.

Sin embargo, debajo del velo del discurso profesional-maternal interiorizado por las ellas descubrimos la presencia de una tensión entre dos mundos con exigencias irreconciliables, el de la familia y el trabajo. En este caso, el conflicto, aún no reconocido totalmente por ellas pero ya vislumbrado, está más centrado en la necesidad de deconstruir este discurso sobre ser mujer profesionista, sobre todo cuando reconocen que su formación profesional fue construida sobre mecanismos familiares y escolares contruidos desde una visión masculina.

Al final, lo que nos muestra la investigación es un grupo de mujeres que se enfrentan cotidianamente a situaciones marcadas por los cambios profundos cambios económicos y sociales que se expresan tanto en lo laboral como en lo familiar, en donde, como trabajadoras, le dan un nuevo sentido al matrimonio, la maternidad y el trabajo, constituyendo así sus identidades de género y profesionales. Como señala Rocío Guadarrama:

“Al final, lo que vemos son mujeres a medio camino entre la libertad personal, económica y profesional. Pero no son mujeres “rotas”, rendidas frente a un destino inevitable. Hay en

todas ellas un deseo de superación que está buscando el camino de la conciliación con justicia y equidad. Tienen todas ellas un capital social invaluable. Su antiquísima experiencia como organizadoras de la vida doméstica y emocional familiar, aunada a su hasta hace poco no reconocida participación económica, acrecentada en las últimas décadas, son los recursos materiales y simbólicos con los que las mujeres actuales se están re-integrando a la vida social pensada como un todo en el sentido de sus relaciones afectivas, familiares y socioprofesionales”

En ello consideramos que las identidades sociales no son formas de ser y de ver la vida “transmitidas” de una generación a otra, sino que son construcciones que cada generación hace principalmente sobre la base de las categorías de clasificación y de las posiciones heredadas de la generación precedente, pero también mediante las estrategias identitarias desplegadas por los individuos en el tránsito por las instituciones que ellos contribuyen a transformar realmente. Por ello consideramos que en el estudio de las identidades profesionales es necesario poner especial atención sobre el papel que juegan los campos del trabajo, del empleo y de la formación escolar, todas ellas atravesadas por la identidad de género, ya que estos espacios socialmente estructurados adquieren una fuerte legitimidad como elementos de reconocimiento en los que los actores sociales construyen sus identidades.

A partir de la masificación de los sistemas escolares en casi todas las sociedades actuales, los elementos identitarios que se adquieren en la escuela, son elementos muy importantes en el proceso de negociación del estatus social de cada sujeto con relación a los otros. De hecho, el paso por la escuela y el reconocimiento legítimo a través de la certificación que ésta otorga sobre las habilidades y destrezas cognitivas que los sujetos adquieren y desarrollan, se convierte en un elemento clave en el momento que el sujeto busca la pertenencia a una clase o grupo profesional específico.

De esta manera podemos entender cómo las identidades, o los elementos que van constituyéndolas, son objeto de una negociación permanente en la relación sujeto-

colectividad, pero también de una negociación interna, es decir, de una “transacción consigo mismo”, que hace a los individuos parte activa, no solo receptiva, en la construcción de su propia identidad y por lo tanto de las identidades de los otros.

Las consecuencias metodológicas que implica esta visión de las identidades son de gran importancia, pues reconocer los espacios de interacción y rescatar la experiencia vital de las personas para su análisis requiere necesariamente de una aproximación que dé cuenta de los procesos de transacción que se llevan a cabo en espacios socialmente estructurados que pautan o regulan las formas y las condiciones de estas negociaciones con los otros y consigo mismo, en tanto que los sujetos se reconocen o no en ellas.

De ello se deriva la necesidad, por una parte, de reconstruir la biografía de los individuos, pero también de reconocer los rasgos estructurales de los espacios en los que ellos desarrollan su propia experiencia vital. En el caso específico de las identidades profesionales, la familia, la escuela y el trabajo son contextos socialmente construidos sin cuyo análisis será difícil darle un sentido a las narrativas biográficas de los sujetos. De ahí que estos contextos tienen que ser tipificados en sus aspectos más representativos para el conjunto de la sociedad, pues sólo en esta tipificación podemos reconocer las normas y reglas que conducen y orientan las acciones de transacción objetivas y subjetivas que dan lugar a la constitución de los sujetos como actores sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (1998) Capítulo 3. Construcción cultural de la identidad social, en **Los desarrollos de la psicología Social en España**, (Madrid, Fundación infancia y aprendizaje).
- Arnaut, S. A. (1998) Los maestros de educación primaria en el siglo XX, en **Un siglo de educación en México**, (México, Fondo de Cultura Económica, CONACULTA).
- Ayala y Blanco (1981) El nuevo Estado y la expansión de las manufacturas en México, 1887-1930, en **Desarrollo y Crisis de la Economía Mexicana**, (México, F.C.E.).
- Banchs, M. A. (1986) Concepto de "representaciones sociales", un análisis comparativo, **Revista Costarricense de Psicología**, Número 8-9.
- Barrientos, G. R. M. (1991) *La maestra universitaria: doble jornada labora*, en **Estudios Sociológicos**, Vol. IX, núm. 26, El Colegio de México.
- Beck, U. (1998) **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**, (México, Paidós).
- Becker, G. S. (1983) Inversión en capital humano e ingresos, en **El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones**, (Madrid, Alianza editorial).
- Borderías, C. (1994) Introducción. Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas, en **Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales**, (Barcelona, ICARIA, FUHEM).
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983) El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista, en **El mercado de trabajo: Teorías y Aplicaciones**, (Madrid, Alianza Editorial).
- Bracho, T. (1984) **Política educativa; el caso de la educación técnica industrial**, (México, FLACSO).
- Bracho, T. (1991) **Concepciones y percepciones de Ciencia y Tecnología en los estudiantes de educación tecnológica** (México, El Colegio de México).
- Burchell, B., Elliott, J. y Rubery, J. (1992) Perceptions of the Labour Market: An Investigation of Differences by Gender And by Working-Time,.
- Calvo, B. (1993) IV. El maestro como categoría social: ¿Quién es el maestro?, en **Docentes de los niveles básico y normal**, (México, SEP-SNTE).

- Charry Sánchez, C. I. y Torres Franco, J. L. (2005) Masculinidad, sexualidad y salud reproductiva en los jóvenes de la Ciudad de México, en **Masculinidades emergentes**, (México, UAM - Miguel Ángel Porrúa).
- Cordera, R. y C., T. (1981) **La disputa por la nación (perspectivas y opciones de desarrollo)**, (México, Siglo XXI Editores).
- Córdoba, A. (1975) **La ideología de la revolución mexicana**, (México, D. F., Era).
- Da Silva Blass, L. M. (1995) Género y trabajo: trayectoria de una problemática, en **Sociología del Trabajo**, (Madrid),
- De Ibarrola, M. (1997) **Quiénes son nuestros maestros**, (México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano).
- De la Garza, E., De la O, M. E. y Melgoza, J. (1997) I. Cultura obrera: la construcción teórica de un objeto de estudio, en **Los estudios sobre la cultura obrera en México**, (México, CONACULTA UAM).
- De Oliveira, O. y Ariza, M. (1997) División Sexual del Trabajo y Exclusión Social, **Revista latinoamericana de Estudios do trabalho**, 5.
- De Oliveira, O. y Ariza, M. (2000) Trabajo femenino en América Latina: un recuento de los principales enfoques analíticos, en **Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo**, (México, El Colegio de México, FLACSO-S de México, UAM-I, FCE).
- De Oliveira, O., Eternod, M. y López, M. d. I. P. (1999) V. Familia y género en el análisis sociodemográfico, en **Mujer, género y población en México**, (México, D. F.),
- Dubar, C. (1991) **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles Cap. I, V y VI.**, (París, Armand Colin Éditeur).
- Dubar, C. (1996) La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence, **Sociologie du travail**, XXXVIII.
- Dubiel, I. (1981) El Capital Humano después de la teoría Neoclásica: los profesionistas en los países subdesarrollados, **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, XI.
- Durkheim, E. (1974) **La educación, su naturaleza y su función**, en **Educación y Sociología**, (Argentina, Schapire).

- Edwards, R. C. (1983) Las relaciones sociales de producción de la empresa y la estructura del mercado de trabajo, en ***El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones***, (Madrid, Alianza Editorial).
- Eiríksen, E. (1963) ***Infancia y sociedad***, (Buenos Aires, Lumen Hormé).
- Frau Linares, M. J. (1998) 1.1 El carácter dual del trabajo femenino: entre la producción y la reproducción, en ***Mujer y trabajo. Entre la producción y la reproducción***, (Alicante, Universidad de Alicante).
- Frisby, D. (1985) ***Fragments de la modernidad. Teorías de la modernidad en la obra de Simmel, Kracauer y Benjamin.***, (Madrid, Visor).
- Fuentes, M. O. (1984) Crisis de la Educación Superior en México, en ***Crisis y contradicciones de la educación técnica en México***, (México, Gaceta).
- García, B. y Oliveira, O. d. (1994) ***Trabajo femenino y vida familiar en México***, (México, El Colegio de México).
- Giddens, A. (1995) ***Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea***, (Barcelona, Península).
- Giroux, H. A. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, ***Cuadernos Políticos***, No. 44.
- Guadarrama, O. R. (1998) Introducción. El debate sobre las culturas laborales: viejos dilemas y nuevos desafíos, en ***Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones***, (México, Ed. UAM - Fundación Ebert - Juan Pablos).
- Guillén Romo, A. (2000a) ***México hacia el siglo XXI. Crisis y modelo económico alternativo***, (México, D. F., Plaza y Valdés.).
- Guillén Romo, A. (2000b) ***México hacia el Siglo XXI. Crisis y modelo económico alternativo***, (México, Plaza y Valdés - UAM).
- Hualde, A. A. (1998) Aprendizaje e identidad profesional entre los ingenieros de la frontera. ¿Hacia una profesionalización de la maquila?, en ***Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones***, (México, Ed. UAM - Fundación Ebert - Juan Pablos).
- Lamas, M. (1997) Introducción, en ***El género: la construcción cultural de la diferencia sexual***, (México, M. A. Porrúa, PUEG - UNAM).

- Lerda, S. y Todaro, R. (1997) ¿Cuánto cuestan las mujeres? Un análisis de los costos laborales por sexo, ***Sociología del trabajo***, (s/d).
- Lipovetsky, G. (1997) III. La posmujer en el hogar, en ***La tercera mujer***, (Barcelona, Editorial Anagrama).
- Madoo, L. P. y Niebrugge-Brantley, J. (1998) Teoría feminista contemporánea, en ***Teoría Sociológica Contemporánea***, (México, McGraw Hill).
- Meneses, E. (1987) ***Tendencia oficiales de la educación pública en México***, (México,, Centro de Estudios Educativos).
- Mercado, R. (1985) El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria en ***Segunda Conferencia para una educación democrática***, (México).
- Muñoz, I. C. (1979) Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social, ***Revista Latinoamericana de Estudios Educativos***, IX.
- Muñoz, I. C. (1981) Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980), en ***Sociología de la educación***, (México, D. F., Centro de Estudios Educativos).
- Osborn, N. (1981) Educación superior en México y aspectos económicos del Capital Humano, ***Revista Latinoamericana de Estudios Educativos***, XI.
- Padilla, V. R. (1991) El uso de computadoras para el desarrollo de modelos conceptuales de situaciones sociales, ***Qualitative Sociology***, 14.
- Parsons, T. (1998) La educación como asignadora de roles y factor de selección social en De Ibarrola (comp.), en ***Las dimensiones sociales de la educación***, (México, SEP-El caballito).
- Pinto de Carvalho, M. (1998a) Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores en (Illinois).
- Pinto de Carvalho, M. (1998b) ***Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores***, (Illinois, Congreso de LASA).
- Piore, M. J. (1983) Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo, en ***El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones***, (Madrid, Alianza Editorial).
- Pries, L. (1997) VI. Conceptos de trabajo, mercado de trabajo y proyectos biográfico-laborales, en ***Los estudios sobre la cultura obrera en México: enfoques, balance y perspectivas***, (México, CONACULTA).

- Reygadas, L. (1997) V. La dimensión desconocida: el mundo simbólico del trabajo, en **Los estudios sobre la cultura obrera en México: enfoques, balance y perspectivas**, (México, CONACULTA).
- Ritzeer, G. (1998) *Interaccionismo simbólico*, en **Teoría Sociológica Contemporánea**, (México, McGraw Hill).
- Sánchez, H. J. S. (1996) **Modernización de la educación básica, proyecto educativo y proceso de cambio** (México, Universidad Nacional Autónoma de México).
- Smelser, N. (1992) Culture: Coherent or Incoherent, en **Theory of Culture**, (Berkeley, University of California Press).
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998) **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**, (Colombia, Universidad de Antioquia).
- Tajfel, H. (1981) **Human groups and social categories**, (Londres, Cambridge Press).
- Tenti, F. E. (1999) **El arte del buen maestro**, (México, D. F., Editorial Pax Mex).
- Thompson, J. B. (1990) 3. The Concept of Culture, en **Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication**, (Stanford, Stanford University Press).
- Touraine, A. (1997) **¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global**, (México, F.C.E.).
- Valles, M. S. (1997) **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**, (Madrid, s/edit.).
- Vellinga, M. (1979) **Industrialización, burguesía y clase obrera en México**, (México, D. F., Siglo XXI Editores).
- Weiss, E. (1993) El panorama de la actualización, superación y capacitación docente, en **¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional**, (México, Fundación SNTE).



ANEXO 1

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

- a) El cuestionario
- b) La guía de entrevista



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Unidad Iztapalapa

Presentación: Estamos realizando una investigación sobre el perfil socioprofesional y sociodemográfico de los maestros y maestras de educación primaria en la Ciudad de México. Nos interesa conocer algunos aspectos de sus experiencia personal y profesional como profesores que laboran en planteles públicos, La información que proporcione será utilizada exclusivamente con fines académicos, y es anónima y confidencial.

FICHA DE REGISTRO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad: _____ años cumplidos

2. Sexo: () Femenino () Masculino

3. Estado civil: () Soltera (o) () Divorciada (o)
() Casada (o) () Separada (o)
() Unión libre () Viuda (o)

4. ¿En dónde nació usted?: _____

5. ¿Podría indicarnos que grados escolares atendió usted durante los siguientes ciclos escolares:

1998-1999 _____
1999-2000 _____
2000-2001 _____
2001-2002 _____

6. Además de impartir clases en este plantel ¿tiene otra plaza? () Sí () No

7. Además de su trabajo como profesora ¿tiene otra ocupación? () Sí () No

8. Actualmente ¿desempeña algún cargo sindical? () Sí () No

9. Si desempeña algún cargo sindical ¿qué cargo es? _____

10. A que se dedica su cónyuge: _____

11. ¿Cuál es el ingreso mensual familiar aproximado en su hogar?: \$ _____

12. ¿Qué parte o porcentaje de su ingreso personal aporta al gasto familiar?: _____ %

13. ¿Podría decirnos quiénes de las siguientes personas aportan al ingreso familiar y en qué porcentaje?

Padre	_____	%
Madre	_____	%
Cónyuge	_____	%
Hijos	_____	%
Hermanos	_____	%
Otros familiares	_____	%
Otros no familiares	_____	%

14. Quiénes de las siguientes personas viven con Usted (sin contar a los trabajadores domésticos)

() Padre
() Madre
() Cónyuge
() Hijos ¿cuántos? _____
() Hermanos ¿cuántos? _____
() Otros familiares ¿cuántos? _____
() Otros no familiares ¿cuántos? _____

15. Cuál es o fue la ocupación principal de sus padres y cónyuge:

	Padre	Madre	Cónyuge
a) Ama de casa	()	()	()
b) Profesor(a) de primaria	()	()	()
c) Profesor(a) de secundaria	()	()	()
d) Profesor(a) de preparatoria o equivalente	()	()	()
e) Profesor(a) de universidad	()	()	()
f) Empleado(a) en empresas privadas	()	()	()
g) Empleado(a) en el sector público	()	()	()
h) Propietario(a) de empresa (industrial o comercial)	()	()	()
i) Propietario(a) de taller o comercio	()	()	()
j) Trabajo profesional por cuenta propia	()	()	()
k) Oficio por cuenta propia	()	()	()
l) Agricultor(a), campesino(a) o ejidatario(a)	()	()	()
m) Técnico(a) o supervisor(a) en industria	()	()	()
n) Obrero(a) en industria	()	()	()
o) Servicios domésticos	()	()	()
p) Otros (especificar): _____	()	()	()

16. Hasta qué nivel estudiaron sus padres y cónyuge:

	Padre	Madre	Cónyuge
a) No fue a la escuela	()	()	()
b) Primaria	()	()	()
c) Secundaria	()	()	()
d) Técnico, bachillerato o equivalente	()	()	()
e) Normal	()	()	()
f) Licenciatura o postgrado	()	()	()

17. En qué tipo de escuelas ha realizado usted los siguientes estudios:

	Pública	Privada	Ambas
a) Primaria	()	()	()
b) Secundaria	()	()	()
c) Carrera técnica	()	()	()
d) Preparatoria	()	()	()
e) Normal	()	()	()
f) Normal superior	()	()	()
g) Licenciatura y postgrado	()	()	()

18. ¿Actualmente está cursando algún tipo de estudios?: () Sí () No

19. ¿Qué está estudiando?: _____

20. ¿Actualmente está en Carrera Magisterial?: () Sí () No

21. ¿Qué nivel de Carrera Magisterial tiene?: _____

22. ¿Podría indicarnos quién o quiénes son los responsables de realizar en su hogar las siguientes actividades?

ACTIVIDAD	USTED	SU PAREJA	SUS HIJOS	OTRO FAMILIAR	TRABAJADORA DOMÉSTICA
Barrer	()	()	()	()	()

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Unidad Iztapalapa



Trapear	()	()	()	()	()
Lavar trastos	()	()	()	()	()
Lavar ropa	()	()	()	()	()
Planchar	()	()	()	()	()
Cocinar	()	()	()	()	()
Comprar despensa	()	()	()	()	()
Cuidar a los niños	()	()	()	()	()
Comprar aparatos	()	()	()	()	()
Hacer arreglos a la casa	()	()	()	()	()

23. En su opinión, ¿cuáles serían las tres principales características que debe tener un buen profesor o una buena profesora de primaria?:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

24. De estas tres ¿cuál es la más importante para usted?

25. Y ¿cuál sería la menos importante?

Por favor, pase a la siguiente página



Marque con una "X" en los paréntesis de la derecha si esta Usted Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo o totalmente de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones (por favor marque **sólo una opción** para cada afirmación)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 Mi trabajo como profesor o profesora no satisface todas mis aspiraciones profesionales.	()	()	()	()
2 Fomentar el interés por la ciencia es la principal tarea de profesores y profesoras de primaria.	()	()	()	()
3 En México, los profesores y profesoras quieren mucho a los niños y niñas.	()	()	()	()
4 La tarea más importante del magisterio es hacer que niños y niñas sean buenos ciudadanos.	()	()	()	()
5 La Carrera Magisterial garantiza una mayor profesionalización de maestros y maestras.	()	()	()	()
6 Los maestros son más exigentes que las maestras.	()	()	()	()
7 Sólo los malos maestros no buscan su superación profesional.	()	()	()	()
8 En nuestro país, los y las profesoras no tienen el deseo de servir a la niñez.	()	()	()	()
9 Mi trabajo como profesor o profesora me garantiza un modo de vida digno.	()	()	()	()
10 El trabajo magisterial es igual que cualquier otro trabajo.	()	()	()	()
11 La profesión magisterial requiere de mucho compromiso social.	()	()	()	()
12 Mi trabajo en la escuela es aburrido	()	()	()	()
13 En el magisterio es más importante la vocación que la profesionalización	()	()	()	()
14 Las mujeres tienen una vocación natural para trabajar con niños y niñas.	()	()	()	()
15 Los maestros y maestras con más años de servicio son más profesionales.	()	()	()	()
16 El profesorado de primaria en México no tiene un alto grado de profesionalización.	()	()	()	()
17 En nuestro país, el trabajo del maestro de primaria no es importante.	()	()	()	()
18 Mi trabajo como profesor o profesora me permite tener el reconocimiento de los demás.	()	()	()	()
19 En mi trabajo como profesor o profesora lo más importante es la vocación.	()	()	()	()
20 En México, los profesores y profesoras tienen conocimientos especializados sobre su trabajo.	()	()	()	()
21 Las mujeres son mejores profesoras que los hombres.	()	()	()	()
22 Entre mayor experiencia docente tienen las maestras y los maestros, su calidad profesional es mejor.	()	()	()	()
23 Inculcar buenas costumbres es la tarea primordial de maestros y maestras.	()	()	()	()
24 El trabajo magisterial requiere una dedicación de tiempo completo.	()	()	()	()
25 La principal tarea de profesores y profesoras de primaria es disciplinar a los niños.	()	()	()	()
26 Las mujeres tienen más capacidades para enseñar a los niños y niñas.	()	()	()	()



- | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|
| 27 Tener más estudios no garantiza que se es un buen profesor o profesora. | () | () | () | () |
| 28 Para ser un buen maestro no es necesario actualizarse constantemente. | () | () | () | () |
| 29 Ser profesional es sinónimo de ser un profesor o profesora de excelencia | () | () | () | () |
| 30 Dejaría el magisterio si me ofrecieran otro trabajo con un mejor salario. | () | () | () | () |
| 31 Los maestros y maestras que tienen más antigüedad desempeñan mejor su trabajo. | () | () | () | () |
| 32 En México, los profesores y profesoras saben hacer bien su trabajo. | () | () | () | () |
| 33 Por ser más sensibles, las mujeres se entienden mejor con los niños y las niñas. | () | () | () | () |
| 34 Los profesores y profesoras necesitan una actualización constante para realizar su trabajo. | () | () | () | () |
| 35 Me gustaría que mis hijas fueran maestras. | () | () | () | () |
| 36 Mi trabajo con los niños en la escuela es muy gratificante | () | () | () | () |

¡Muchas gracias por su colaboración!



EL OBJETIVO DE ESTA ENTREVISTA ES OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LAS TRAYECTORIAS DE VIDA, LABORALES Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, PARA CONOCER ALGUNOS ASPECTOS RELEVANTES DE SUS PERFILES SOCIOPROFESIONALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS. LA INFORMACIÓN QUE NOS PROPORCIONE SERÁ Estrictamente CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA, Y SERA UTILIZADA EXCLUSIVAMENTE PARA FINES ACADÉMICOS.

EDAD: _____ ESTADO CIVIL: () SOLTERA () CASADA () UNIÓN LIBRE () DIVORCIADA O SEPARADA () VIUDA MÁXIMO NIVEL DE ESTUDIOS: _____ AÑO DE INGRESO AL MAGISTERIO: _____	PLANTEL: _____ TURNO: () M () V () C GRADO QUE ATIENDE: _____ CARRERA MAGISTERIAL : () SI () NO NIVEL: _____ AÑO DE INGRESO A CM: _____	FECHA ENTREVISTA: _____ INICIO ENTREVISTA: _____ FIN ENTREVISTA: _____ ENTREVISTÓ: _____
---	---	---

I HISTORIA DE VIDA Y TRANSICIONES.

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1. Personas con quienes vivía	¿Con quiénes vivía cuando era chica y durante su adolescencia? ¿Qué lugar ocupaba entre sus herman@s ? ¿Cuántos hermanos hombres y cuántas hermanas mujeres tuvo? ¿Vivían otros familiares o parientes con ustedes?	¿A que se dedican actualmente sus herman@s? ¿Hasta que nivel estudiaron?	Indagar en general sobre las personas con las que convivió en su niñez y adolescencia. Presentar tarjeta 1 en la que enumere por edades de mayor a menor a sus herman@s y señalando sexo y ocupación actual.
2. Migraciones	¿Cuándo era chica vivió siempre en el mismo lugar? Antes de unirse o casarse ¿ cambiaron su lugar de residencia (cambios de colonia, poblado y/o ciudad)? ¿Por qué razones se cambiaron de lugar de residencia? ¿Qué significaban para usted esos cambios ?		Indagar sobre las razones y las características de lo lugares en los que residió, cambios de colonia como importantes para ella. Enumere los lugares donde vivió y los años en que cambiaron de residencia (referentes temporales)



TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
			como su edad, eventos sociales, políticos o naturales) .
3. Condición laboral y dinámica de la familia de origen	<p>¿Cuál era la escolaridad de sus padres?</p> <p>¿A que se dedicaban sus padres cuando usted era chica o adolescente?</p> <p>Si la madre trabajaba fuera del hogar: ¿qué pensaba usted de que su madre trabajara? ¿cómo le hacía para trabajar y atender a la familia?</p> <p>Si la madre no trabaja fuera del hogar: ¿por qué no trabajaba? ¿qué pensaba usted de que ella no trabajara?</p> <p>¿Su padre realizaba actividades domésticas? ¿cuáles?</p> <p>¿Quién tomaba las decisiones más importantes en la casa de sus padres?</p> <p>¿Usted y sus herman@s participaban en las labores del hogar? ¿Qué tareas realizaban? ¿Quiénes participaban más los hombres o las mujeres?</p>		Indagar sobre la condición laboral de los miembros de la familia (principalmente padre y madre), sobre las relaciones afectivas entre familiares, y la toma de decisiones .

II. TRAYECTORIA EDUCATIVA

TEMAS	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1. Estudios y trabajo antes de unirse	<p>¿Hasta que edad estudió?</p> <p>Mientras estudiaba, ¿alguna vez trabajó? ¿por qué?</p> <p>¿Alguna vez interrumpió sus estudios? ¿por qué?</p> <p>¿Sus herman@s estudiaban o trabajaban? ¿En qué trabajaban o que estudiaban? ¿por qué?</p>	¿El o los cambios de residencia afectaron sus estudios? ¿de qué manera?	Indagar sobre la relación educación y trabajo antes de unirse. Efectos de la migración en sus estudios (interrupciones, cambios de sistema público-privado).
2. Trayectoria escolar.	<p>¿En cuántas escuelas estudió la primaria?</p> <p>¿Que tipo de escuelas eran?</p> <p>¿Por qué se cambió de escuelas?</p> <p>¿En cuántas escuelas estudió la secundaria?</p> <p>¿Que tipo de escuelas eran?</p> <p>¿Por qué se cambió de escuelas?</p> <p>¿En cuántas escuelas estudió la normal?</p> <p>¿Que tipo de escuelas eran?</p> <p>¿Por qué se cambió de escuelas?</p>		Indagar sobre su experiencia escolar desde la primaria hasta su último nivel escolar, hacer énfasis sobre la imagen de sus maestros y maestras, su desempeño escolar, y cambios de escuela. Indagar si eran planteles públicos o particulares, si tenían alguna orientación confesional (de monjas,



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Unidad Iztapalapa

TEMAS	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
	En general ¿cómo eran sus maestras y maestros? ¿Qué es lo que más recuerda de ellas y ellos?		por ejemplo), o era exclusivas para varones, siguiendo la tarjeta 2.
3. Momento en el que optó por la profesión magisterial	¿ Cuándo y por qué decidió estudiar la normal? ¿Quién o quiénes lo impulsaron a estudiar la normal? ¿Qué argumentos le daban para que estudiara la normal? ¿Cuál era la situación económica de su familia en ese momento? ¿Tenía hermanos o hermanas mayores que estuvieran estudiando la normal? ¿Qué opinaron sus padres y hermanos cuando usted decidió estudiar la normal? ¿Cómo fue su relación con maestr@as y compañer@s en la normal? Una vez en la escuela ¿ Se convenció de que quería estudiar la normal? ¿Cómo se imaginaba que era el trabajo de maestro en ese entonces?	¿Otros familiares le dieron su opinión cuando usted entró a estudiar la normal? ¿Quiénes fueron? ¿Qué opinaron? ¿Algunos de sus amigos y amigas también entraron a la normal? ¿Por qué cree que si o que no entraron?	Indagar aspectos generales sobre las razones por las que optaron estudiar la normal, condiciones económicas y familiares en las que optaron por estudiar la normal. Hacer énfasis en la influencia que ejercieron familiares, amigos y otras personas en su decisión.

III. UNIÓN

TEMAS	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1) Cuándo y cómo ocurrió	¿Qué edad tenía usted cuando se casó o unió por primera vez? ¿Cómo conoció a su pareja? ¿Cuándo y cómo ocurrió? ¿Se separó de esta primera unión? ¿Se ha vuelto a unir otra vez?		Indagar sobre las primera unión y si ha tenido otras uniones. Sólo aplicar a las unidas o que en algún momento estuvieron unidas (divorciadas, viudas, separadas).
2) Razones para casarse o unirse y cambios a partir de la unión	¿Cuáles fueron las razones por las que se casó o unió? ¿Qué cambios implicó en su vida personal el matrimonio o unión? ¿Y en su vida profesional? ¿empezó o dejó de trabajar? ¿empezó o dejó de estudiar? Si dejó de estudiar o trabajar ¿en que momento regresó a trabajar o estudiar? ¿Hubo cambios importantes en su desempeño profesional a partir de que se casó o unió? ¿Cómo cuáles? Cuándo se unió (casó), ¿a dónde se fue a vivir? ¿Qué pensaba su pareja de que usted fuera maestra de	Si ya trabajaba ¿su carrera u ocupación era compatible con la de su pareja? ¿había problemas por los horarios? ¿había problemas por los ingresos?	Indagar sobre las principales razones para unirse y los principales cambios que ocurrieron en su vida personal y profesional al unirse. Enfatizar en la presencia de conflictos y cómo los han solucionado.



TEMAS	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
	primaria? ¿Y actualmente que piensa él de su trabajo como maestra?		
3) Trabajo de la pareja.	¿A qué se dedicaba su pareja cuando se casaron (unieron)? ¿El estudiaba y/o trabajaba? ¿Qué estudiaba o había estudiado? ¿En que trabajaba? De entonces a la fecha ¿él ha seguido trabajando? ¿él ha tenido cambios importantes en su trabajo? ¿cómo cuáles? ¿Estos cambios han significado para usted mayores responsabilidades en el trabajo doméstico o ha disminuido su carga de responsabilidad dentro del hogar?		Indagar sobre la trayectoria y el perfil ocupacional o profesional de la pareja, haciendo énfasis en los efectos que esta ha tenido sobre la carga doméstica de ella.
4) Significado del matrimonio (o unión).	Antes de unirse o casarse ¿qué significaba para usted el matrimonio o unión? ¿Consideraba que era compatible el matrimonio y su profesión como maestra? En ese momento qué era más importante para usted ¿casarse o desarrollarse profesionalmente? Y ahora, qué es más importante para usted ¿su profesión o la vida en pareja?	¿Qué piensa usted del matrimonio? ¿Usted cree que todos las mujeres deben casarse (unirse en pareja)? ¿Por qué?	Indagar sobre el significado de la unión o matrimonio. Aplicar a las unidas. A las no unidas sólo aplicar las complementarias.

IV. MATERNIDAD

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1) Historia de nacimientos	¿Cuántos hijos ha tenido y cuándo? ¿Qué edad tenía cuando tuvo su primer hijo ? ¿quién decidió tener los hijos? ¿Usted tuvo a sus hijos cuando quiso (fueron planeados)? ¿Por qué fueron o no planeados ? ¿Qué piensa su compañero del número de hijos que han tenido? ¿Quiere usted tener más hijos , o no quiere? ¿Por qué?		Sólo aplicar a las que tienen hijos estén o no unidas. Indagar sobre las condiciones en las que nacieron sus hijos.
2) Implicaciones de la maternidad en el trabajo.	¿Usted dejó de trabajar cuando tuvo a sus hijos? ¿ Cambió de trabajo y/o dejó de estudiar ? ¿Ha seguido trabajando durante sus embarazos ? ¿Qué cambios tuvo que hacer en su vida con el nacimiento de los hijos? ¿ aumentó su carga de trabajo doméstico ? ¿El hecho de haber estado embarazada le hizo cambiar su relación con sus alumnos? ¿de que forma?		Sólo aplicar a las que tienen hijos estén o no unidas. Indagar sobre los problemas que ha significado la maternidad en su vida cotidiana y en su trabajo como maestra.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Unidad Iztapalapa

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
	¿El nacimiento de sus hijos le ha traído problemas con su pareja u otras personas ? ¿Cómo los ha solucionado? ¿Qué desacuerdos o problemas ha tenido con algunas personas por tener que trabajar durante sus embarazos? ¿Cómo los ha enfrentado?		
3) Significado de la paternidad	¿A usted le ha gustado o le gustaría tener hijos? ¿Por qué? ¿Cree que todas las mujeres deberían tener hijos? Para usted en este momento ¿qué sería más importante ¿ser profesionista o ser madre ? ¿Por qué?		<i>Aplicar a todas</i>

V. CONTEXTO FAMILIAR

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1) Distribución de los ingresos	¿Con cuánto contribuye usted a la manutención de su casa? ¿Quiénes más y con cuánto contribuyen para la manutención de la casa? ¿Considera que es suficiente ? ¿Usted sabe cuánto ganan los otros ? ¿Los demás saben cuánto gana usted? ¿Cómo utiliza usted sus ingresos? ¿Quién decide como gastarlo o ahorrarlo? ¿Qué dificultades le ha traído el manejo del dinero en la casa? ¿Cómo las ha resuelto?	¿Qué necesidades familiares cubre con el dinero que le da su pareja? ¿Usted sabe qué hace él con el dinero que gana? ¿Cada cuándo le da usted para el gasto? Si ha tenido dificultades con el dinero ¿Cómo las ha resuelto?	Indagar sobre las formas de distribución de los aportes al ingreso de los diferentes miembros del hogar. En caso de las no unidas hacer referencia a los otros miembros que aportan (hijos, padres, otros familiares, otros no familiares).
2) Distribución del trabajo doméstico	¿ Quién se hace cargo de las tareas domésticas en su casa? Cuénteme más al respecto. ¿A usted le “ayudan” en las tareas domésticas? ¿Quién le ayuda? ¿qué hace? ¿Cada cuándo?		Indagar sobre la noción de “ayuda” en el trabajo doméstico. Guiar la preguntas de acuerdo a la tabla 2 anexa de actividades domésticas e ir marcando responsables.
3) Estrategias para combinar trabajo doméstico y extradoméstico	¿En su casa viven menores de edad ? ¿Qué tanto tiempo dedica al cuidado de sus hijos , o de los menores que viven con usted, y de su casa? ¿Siempre ha sido así? ¿Ha tenido que pedirle a otras personas que le ayuden con su casa y sus hijos o los menores que viven con usted? ¿Quién se encarga de la educación de sus hijos o de los	¿Qué piensa su pareja sobre el trabajo doméstico que usted realiza? ¿Qué piensan sus padres y/o familiares cercanos, suegros y amigas o amigos sobre la participación	<i>Sólo aplicar a los que tienen hijos o viven con menores. Indagar sobre la presencia de menores en el hogar aun cuando no sean sus hijos (hermanos, sobrinos, nietos, etc.) Indagar sobre la colaboración de</i>



TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
	menores que viven con usted? Cuando se enferman ¿quién los cuida? ¿Con que frecuencia tiene que faltar al trabajo para resolver los problemas de su casa? ¿Qué consecuencias ha tenido esto en su trabajo? ¿Cómo los ha resuelto?	de su pareja en la realización del trabajo doméstico?	la pareja y lo que opinan los grupos de referencia más cercanos.
4) Ejercicio de autoridad en la familia.	En su casa ¿cómo se toman las decisiones importantes? ¿Quién decide qué? ¿Toma en cuenta la opinión de su pareja? ¿El toma en cuenta la opinión de usted?	¿Quién es el (la) jefe (a) de familia? ¿Sobre qué aspectos de la vida en familia decide usted?	Las preguntas básicas se aplican a los que están unidas, las complementarias se aplican a todos.

VI. HISTORIA LABORAL

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1. Entradas y salidas del mercado de trabajo	¿Antes de ser maestra ¿realizó otro tipo de trabajo? (Si la respuesta es negativa pasar al siguiente bloque) ¿A qué edad comenzó a trabajar? ¿en qué sector o sectores? ¿Cuántas veces ha cambiado de trabajo (ocupación)? ¿Cuánto tiempo ha permanecido en cada uno aproximadamente? ¿Qué tareas desempeñaba en ellos? (empleada, obrera, trabajadora por cuenta propia o ayudante familiar) ¿ Cómo los consiguió? ¿Por qué los dejó? ¿Cuál de sus trabajos considera más importante? (incluido el de maestra? ¿Por qué?		<i>Indagar la trayectoria laboral siguiendo la tabla 4.</i>
2. Otras actividades remuneradas actuales	Después de ingresar al magisterio ¿Además de dar clases ha tenido otra ocupación por las que recibe ingresos? ¿qué tipo de actividades son? ¿por qué se dedica a estas actividades? ¿El hecho de dedicarse a estas actividades le ha credo conflictos en su casa? ¿qué tipo de conflictos? ¿cuánto tiempo	¿Quién la impulsó a dedicarse a estas actividades? ¿Desde cuándo las realiza? ¿En dónde las realiza?	<i>Indagar sobre doble jornada (más de 8 horas de trabajo extradoméstico). Seguir utilizando la tabla 4 para registro.</i>



TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
	le dedica a estas actividades? ¿Y en su trabajo en la escuela le ha creado problemas? ¿cuáles? ¿Qué le gusta más: su trabajo como profesora o estas otras actividades? ¿por qué?		
3. Tiempo de ocio y recreación.	Cuando no está dando clases ni realizando tareas domésticas ¿qué hace? ¿Tiene algún pasatiempo favorito? ¿cuál es? ¿cuánto tiempo le dedica, por ejemplo, a la semana? ¿por qué le gusta realizar esta actividad o actividades? ¿En dónde las realiza (club, asociación, grupo, institución)?	¿Con quiénes la realiza? (sola, con su familia, con sus hijos, con su pareja, con amig@s, con <u>compañer@s</u> de trabajo?	Indagar sobre la calidad y cantidad de tiempo de ocio y recreación.
4. Razones para trabajar o dejar de trabajar	¿A usted le gusta trabajar fuera de casa ? ¿Por qué quiso trabajar? ¿Por qué eligió estos trabajos? ¿Quién decidió que usted trabajara? Si ha dejado de trabajar, ¿por qué lo hizo? ¿Preferiría no trabajar y ser “ ama de casa ” de tiempo completo?	¿Quién le ayudó a conseguir trabajo? ¿Le gusta o le disgusta el tipo de trabajos que realiza o ha realizado?	Indagar sobre las preferencias ocupacionales de ellas. (Identificar modelos ocupacionales preferidos)

VII. LA EXPERIENCIA LABORAL EN EL MAGISTERIO

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1. Su primera experiencia docente	¿Qué grado le asignaron en su primer año como profesora? ¿Qué problemas tuvo que enfrentar con sus alumn@s en ese primer año? ¿Cómo los resolvió? ¿Le gusto dar clases? ¿ Aplicaba los conocimientos que había aprendido en la normal? En ese entonces ¿consideraba que su trabajo era fácil o difícil ? ¿Por qué? ¿Sentía que le faltaban conocimientos o creía que lo que sabía estaba bien? ¿Por qué? En esa primera experiencia ¿Cuál creía que era su responsabilidad como profesora ? ¿Por qué? ¿Cómo resumiría su primer año como profesora en relación a sus alumnos, padres de familia y <u>compañer@s</u> ?	¿En algún momento se sintió incompetente para atender al grupo? ¿Por qué?	Indagar sobre su primera experiencia como profesora, haciendo énfasis en las cuestiones de desempeño profesional.



TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
<p>2. Su desempeño docente.</p>	<p>Durante su trayectoria como profesora ¿qué grados ha atendido principalmente? ¿qué grados le gusta más impartir? ¿Con qué frecuencia ha cambiado de plantel? ¿Por qué ha cambiado? ¿Cuáles han sido los problemas más frecuentes que ha tenido con sus alumn@s? ¿Cómo los ha resuelto? ¿Cuáles han sido los problemas más frecuentes que ha tenido con los padres de familia? ¿Cómo los ha resuelto? ¿Usted se considera una maestra exigente o tolerante? ¿Por qué? ¿Cómo cree que sería el alumn@ perfecto?</p>		<p>Indagar sobre el perfil magisterial. Hacer énfasis en el estilo docente que ha desarrollado.</p>
<p>3. Impacto del trabajo docente en la dinámica familiar</p>	<p>¿Qué problemas ha tenido en su hogar por trabajar como profesora? Si tiene hijos ¿Usted cree que no ha atendido suficientemente a sus hijos por dedicarse al trabajo magisterial? ¿Sus hijos que opinan de su trabajo como maestra? ¿Ha tenido problemas con sus hijos por ser maestra? ¿cuáles?</p>	<p>Si vive con otros familiares ¿qué opinan ellos de que usted sea maestra de primaria?</p>	<p>Indagar sobre las percepciones que tienen los miembros de su familia sobre su trabajo como profesora y las situaciones de conflicto que le ha generado al interior del hogar por dedicarse a esta profesión.</p>
<p>4. Significado del trabajo docente</p>	<p>¿Qué cosas son las que le gustan más de su profesión y por qué le gustan? ¿Qué cosas le disgustan más de su profesión y por qué no le gustan? Si pudiera ¿cambiaría de profesión? ¿por qué? ¿A qué le gustaría dedicarse? ¿Qué satisfacciones le ha proporcionado el ser profesora de primaria? En su opinión ¿cuál es el papel del magisterio en México? En particular ¿Usted cree que las profesoras como mujeres tienen un compromiso con la sociedad diferente al que tienen los profesores? ¿Cuál sería? ¿Cuál cree usted que sea la razón por la que hay más profesoras que profesores? Para usted ¿qué significa ser profesora de primaria? ¿Para usted que significa "educar"?</p>	<p>Si menciona vocación ¿qué es para usted la vocación?</p>	<p>Indagar sobre los distintos significados que le dan a la profesión magisterial. Hacer énfasis en el modelo profesional que persiguen o buscan desarrollar.</p>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Unidad Iztapalapa

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
5. Valoración del trabajo extradoméstico	<p>En general ¿qué ha significado el trabajo magisterial en su vida?</p> <p>¿Qué ha logrado con su trabajo como profesora? (Independencia, dinero, prestigio, realización)</p> <p>¿Ha sido buena o mala su experiencia en el trabajo? ¿por qué?</p> <p>Si se lo pidieran ¿Usted dedicaría más tiempo a su trabajo que el de su jornada regular? ¿por qué?</p> <p>¿Usted aceptaría trabajar en un plantel que estuviera en malas condiciones físicas? ¿Por qué?</p> <p>Si le ofrecieran trabajar en un plantel fuera de la Ciudad de México ¿aceptaría? ¿Por qué?</p>	<p>¿Qué le da su trabajo? ¿Le permite comprarse las cosas que usted necesita o quiere?</p> <p>¿Le permite ser independiente de su marido (compañero)?</p> <p>¿Trabaja porque le satisface, porque le permite ser útil?</p>	<p>Indagar sobre la parte práctica del trabajo en términos de utilidad y satisfacción personal con el trabajo, así como la aceptación de malas condiciones de trabajo.</p>

VIII. CONTEXTO LABORAL

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1. División de tareas por género	<p>En la escuela en la que trabaja ¿las tareas que hacen los hombres son iguales a las que hacen las mujeres?</p> <p>¿Le parece bien o le parece mal esta división de tareas? ¿Por qué?</p> <p>¿Usted participa en las comisiones internas del plantel?</p> <p>¿Cómo se reparten las comisiones internas entre profesores y profesoras?</p>		<p>Indagar sobre las comisiones de trabajo dentro del plantel, quiénes y por qué se encargan de la cooperativa escolar, por ejemplo, o de la comisión de higiene, etc.</p>
2. Relaciones de género en el lugar de trabajo	<p>¿Cómo se lleva usted con sus compañer@s de trabajo? ¿Se apoyan o hay conflictos?</p> <p>¿Sus compañer@s respetan su trabajo?</p> <p>¿La apoyan? ¿Cómo lo tratan?</p> <p>¿Alguna vez sus compañeros le han faltado al respeto?</p> <p>¿Ha tenido conflictos? ¿Cómo los ha enfrentado?</p>		<p>Indagar sobre la relación entre hombres y mujeres como compañeros de trabajo. Descripción del ambiente de trabajo.</p>
3) Ambiente de trabajo	<p>¿Usted considera que las condiciones de trabajo del magisterio son buenas o malas? ¿cuáles son buenas? ¿cuáles son malas? ¿por qué?</p> <p>¿Sus compañeros de trabajo la apoyan?</p> <p>¿Los directivos de la escuela la apoyan?</p>	<p>¿Hay problemas de competencia o favoritismos con otros compañeros y compañeras?</p>	<p>Indagar sobre las condiciones de trabajo y el ambiente laboral haciendo énfasis en las relaciones de trabajo y su impacto en su desempeño</p>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Unidad Iztapalapa

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
	<p>¿Recientemente ha tenido problemas con sus compañer@s de trabajo o con los directivos del plantel?</p> <p>En general ¿Estos problemas han afectado su desarrollo profesional? ¿por qué?</p>		profesional.

IX. ACTUALIZACIÓN PROFESIONALIZACIÓN

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
1. Participación en la Carrera Magisterial.	<p>¿Participa en la Carrera Magisterial?</p> <p>¿Por qué participa o por qué no participa en Carrera Magisterial?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas y cuáles las desventajas que representa estar o no en Carrera Magisterial?</p> <p>¿Le gusta o le gustaría participar en CM?,</p> <p>¿A quiénes y porqué les favorece más la CM?,</p> <p>¿En su lugar de trabajo, hombres y mujeres ganan lo mismo?</p> <p>¿Está usted de acuerdo? ¿Por qué?</p> <p>¿Quiénes tienen más facilidad para obtener los beneficios de la CM, los hombres o las mujeres? ¿Por qué?</p>	¿Qué implicaciones tiene el hecho de estar en CM en su vida familiar ?	Las complementarias sólo aplican a quienes sí estén en CM. Hacer distinción por género , grupo etario, y nivel educativo. Indagar sobre la percepción que tienen de las diferencias salariales .
2. Expectativas sobre la Carrera Magisterial	<p>¿Qué nivel de CM le gustaría alcanzar? ¿Y hasta que nivel de CM cree que logrará alcanzar? ¿En cuánto tiempo?</p> <p>¿Son correctos los mecanismos de ingreso a CM? ¿por qué?</p> <p>¿Son suficientes los criterios para otorgar la CM? ¿por qué?</p> <p>¿Qué aspectos, características o condiciones de la CM le parece que deberían cambiar?</p>		. Aplicar sólo a quienes sí estén en CM.
3. Percepciones sobre la profesionalización.	<p>En su opinión ¿Es necesaria una mayor profesionalización del trabajo docente de los profesor@s de primaria? ¿por qué?</p> <p>¿Qué aspectos del trabajo docente es necesario profesionalizar más urgentemente? ¿por qué? ¿cuál sería la forma correcta de lograr una mayor profesionalización del trabajo docente en educación primaria? ¿Qué tipo de profesor@s necesitan de una mayor profesionalización? ¿Qué tanto aporta la CM a la profesionalización del magisterio? ¿por qué?</p>		Indagar su concepción de lo que es la profesionalización . Aplicar a todos.



X. VIDA GREMIAL Y PARTICIPACIÓN SINDICAL

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
<p>1. Vida sindical</p>	<p>¿Usted ha desempeñado algún cargo de representación sindical? <i>(Si la respuesta es negativa pasar al siguiente bloque 2)</i> ¿Qué cargo o cargos ha ocupado? ¿Qué razones la llevaron a participar activamente en la vida del sindicato? ¿Cómo fue su experiencia en esos cargos? ¿Qué efectos positivos o negativos tuvo o ha tenido en su desarrollo profesional el hecho de haber desempeñado ese cargo sindical? En general ¿qué implicaciones ha tenido su participación sindical en su vida familiar?</p>		<p>Indagar sobre su participación sindical, y el impacto que ha tenido en su desarrollo profesional y en el ámbito familiar o doméstico.</p>
<p>2) Aspiraciones y expectativas de participación sindical</p>	<p><i>Si no ha desempeñado cargos</i> ¿le gustaría desempeñar alguno? ¿Por qué sí o por que no le gustaría desempeñarlo? ¿Cómo se lleva con sus representantes sindicales actuales? ¿Le han apoyado cuando lo ha necesitado? ¿Asiste a las reuniones sindicales? ¿Usted se considera como miembro activo del sindicato?</p>		<p>Indagar sobre sus expectativas y aspiraciones de participación sindical.</p>
<p>2. Percepciones sobre el sindicato</p>	<p>¿En que asociación sindical participa usted? ¿Por qué? En general ¿cuál es su opinión sobre el SNTE? ¿cuál es su opinión sobre la CNTE? ¿Qué aspectos positivos y negativos tiene el SNTE? ¿Qué aspectos positivos y negativos tiene la CNTE? ¿Quiénes participan más en las organizaciones sindicales del magisterio, los hombres o las mujeres? ¿por qué? ¿Cuál de las dos asociaciones está más interesada por una mayor profesionalización del magisterio? ¿por qué? ¿Usted cree que las autoridades de la SEP se preocupan por proporcionar una actualización de buena calidad al magisterio? ¿por qué?</p>		<p>Indagar sobre las percepciones que tienen l@s profesor@s de las dos asociaciones gremiales del magisterio y cómo las caracterizan.</p>



TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS	OBSERVACIONES
3. Percepción sobre el magisterio.	¿Qué tanto prestigio cree que tiene la profesión magisterial ? Si usted pudiera elegir nuevamente una profesión ¿volvería a escoger el magisterio ? ¿por qué? <i>Si la respuesta es no preguntar qué profesión escogería y sus razones.</i>	A las que tienen hij@s ¿Le gustaría que sus hijos hombres fueran maestros ? ¿por qué? ¿Le gustaría que sus hijas fueran maestras ? ¿por qué?	

XI. PERCEPCIÓN DE LAS IMÁGENES SOBRE EL MAGISTERIO

IMÁGENES	
1	La mayoría de sus compañer@s opinan que sus aspiraciones profesionales van más allá de ser profesores de primaria ¿qué opina usted al respecto?
2	Buena parte de los y las maestras entrevistadas consideran que el trabajo con <u>niñ@s</u> es muy gratificante ¿Por qué cree usted que piensan así?
3	Hay un acuerdo casi total entre maestros y maestras de que su principal función es formar buenos ciudadanos ¿Usted que opina al respecto?
4	Por el contrario, hay posiciones opuestas con relación a determinar qué es más importante para el magisterio: la vocación o la profesión ¿usted que nos podría decir al respecto?
5	Usted quién cree que sean mejores profesores de primaria ¿los hombres o las mujeres? ¿por qué?
6	Para usted ¿qué diferencia hay entre ser maestra de primaria y ser una profesional de la educación?

ANEXO II

CUADROS ESTADÍSTICOS

- a) CUADROS ESTADÍSTICOS DE LA PLANTA DOCENTE EN LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA .
- b) ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SOBRE LOS PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS, PROFESIONALES Y ACTITUDINALES HACIA EL TRABAJO MAGISTERIAL DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA.

**CUADROS ESTADÍSTICOS DE LA PLANTA DOCENTE
EN LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA**

**CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN DE SECTORES, ZONAS ESCOLARES Y ESCUELAS POR REGIÓN**

REGION	SECTORES 1 AL 4	ZONAS	ESCUELAS POR REGIÓN	PROMEDIO DE ESCUELAS POR ZONA
CENTRO	4	23	127	5.5
JUÁREZ	3	17	112	6.6
TEZONCO	3	16	120	7.5
TEOTONGO	3	13	96	7.4

**CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS POR REGIÓN SEGÚN TURNO**

REGIONES	TOTAL DE PLANTELES	TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO	TURNO CONTINUO
CENTRO	129	65	50	14
JUÁREZ	111	54	53	4
TEOTONGO	119	57	59	3
TEZONCO	93	45	42	6
TOTAL	452	221	204	27

**CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE LA PLANTA DOCENTE POR REGIÓN SEGÚN SEXO**

REGIONES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
CENTRO	22.9%	77.1%	100.0%
JUÁREZ	28.8%	71.2%	100.0%
TEOTONGO	31.1%	68.9%	100.0%
TEZONCO	34.8%	65.2%	100.0%
TOTAL	29.1%	70.9%	100.0%

**CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE LA PLANTA DOCENTE POR TURNO SEGÚN SEXO**

TURNO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
MATUTINO	46.3%	55.6%	53.2%
VESPERTINO	49.2%	37.5%	40.5%
TIEMPO COMPLETO	4.5%	6.9%	6.3%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

**CUADRO 5
DISTRIBUCIÓN DE PLANTELES SEGÚN SU NIVEL DE FEMINIZACIÓN**

NIVEL DE FEMINIZACIÓN	NÚMERO DE PLANTELES	PORCENTAJE
MÁS DEL 75% (ALTA)	183	40.5%
ENTRE EL 50% Y EL 75% (MEDIA)	245	54.2%
MENOS DEL 50% (BAJA)	24	5.3%
TOTAL	452	100.0%

CUADRO 6
DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN CARRERA MAGISTERIAL POR TURNO

TURNO	PERSONAL	PERSONAL EN CM	PORCENTAJE
MATUTINO	3,922	1,866	47.6%
VESPERTINO	3,030	1,136	37.5%
TIEMPO COMPLETO	506	251	49.6%
TOTAL	7,458	3,253	43.6%

CUADRO 7
DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN CARRERA MAGISTERIAL POR REGIÓN

REGIÓN	PERSONAL	PERSONAL EN CM	PORCENTAJE
CENTRO	1,986	1,045	52.6%
JUÁREZ	1,839	876	47.6%
TEOTONGO	2,080	814	39.1%
TEZONCO	1,553	518	33.4%
TOTAL	7,458	3,253	43.6%

CUADRO 8
DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL DIRECTIVO POR TURNO SEGÚN SEXO

TURNO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
MATUTNIO	52.8%	47.2%	100.0%
VESPERTINO	59.9%	40.1%	100.0%
T. COMPLETO	42.3%	57.7%	100.0%
TOTAL	55.4%	44.6%	100.0%

CUADRO 9
DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL DIRECTIVO POR REGIÓN SEGÚN SEXO

REGIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
CENTRO	46.3%	53.7%	100.0%
JUÁREZ	63.0%	37.0%	100.0%
TEOTONGO	51.3%	48.7%	100.0%
TEZONCO	64.7%	35.3%	100.0%
TOTAL	55.4%	44.6%	100.0%

CUADRO 10
TABLA DE CÁLCULO PARA EL TAMAÑO DE MUESTRA

REGIÓN Y TURNO	ESCUELAS	PROMEDIO PROFESOR@S	TAMAÑO DE LA MUESTRA
CENTRO MATUTINO	65	14.69	3
CENTRO VESPERTINO	50	10.22	3
CENTRO T. COMPLETO	14	15.64	7
JUÁREZ MATUTINO	54	15.96	3
JUÁREZ VESPERTINO	53	12.49	2
JUÁREZ T. COMPLETO	4	14.25	1
TEOTONGO MATUTNIO	57	16.18	2
TEOTONGO VESPERTINO	59	14.39	3
TEOTONGO T. COMPLETO	3	16.00	1
TEZONCO MATUTINO	45	15.27	3
TEZONCO VESPERTINO	42	13.93	3
TEZONCO T. COMPLETO	6	13.67	2
TOTAL	452	14.25	33

ANEXO ESTADÍSTICO II

APARTADO B

ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SOBRE LOS PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS, PROFESIONALES Y ACTITUDINALES HACIA EL TRABAJO MAGISTERIAL DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA.

EL PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN DE LA PLANTA MAGISTERIAL ENTREVISTADA POR SEXO

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
FEMENINO	298	79.9
MASCULINO	75	20.1
TOTAL	373	100.0

CUADRO 2
DESCRIPTIVOS DE LAS EDADES DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESTADÍSTICOS SOBRE LA EDAD	MÍNIMA	MÁXIMA	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
EDAD	24	62	40.28	7.095

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE LAS PROFESORAS POR GRUPOS DE EDAD

GRUPOS DE EDAD	PORCENTAJE
HASTA 35 AÑOS	22.1%
36 AÑOS Y MÁS	77.9%
TOTAL	100%

CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE LAS PROFESORAS SEGÚN ESTADO CIVIL

ESTADO CIVIL	PORCENTAJE
SOLTERAS	18.0%
CASADAS	62.0%
EN UNIÓN LIBRE	6.1%
DIVORCIADAS	5.1%
SEPARADAS	7.5%
VIUDAS	1.4%
TOTAL	100.0%

CUADRO 5
DISTRIBUCIÓN DE LAS PROFESORAS SEGÚN SI ESTÁN O NO UNIDAS

UNIÓN	PORCENTAJE
UNIDAS	64.4%
NO UNIDAS	35.6%
TOTAL	100.0%

**CUADRO 6
DISTRIBUCIÓN DE LAS PROFESORAS SEGÚN SI TIENEN HIJOS O NO**

TIENE HIJOS	PORCENTAJE
SÍ	84.2%
NO	15.8%
TOTAL	100.0%

**CUADRO 7
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEL NÚMERO DE HIJOS DE LAS PROFESORAS**

ESTADÍSTICOS SOBRE EL NÚMERO DE HIJOS	MÍNIMO	MÁXIMO	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
NÚMERO DE HIJOS	1	6	2.24	.938

**CUADRO 8
DISTRIBUCIÓN DE LAS PROFESORAS SEGÚN PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS**

PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS	PORCENTAJE
JÓVENES, UNIDAS(OS) CON HIJOS	10.4%
JÓVENES, UNIDAS(OS) SIN HIJOS	1.7%
JÓVENES, NO UNIDAS(OS) CON HIJOS	2.7%
JÓVENES, NO UNIDAS(OS) SIN HIJOS	7.4%
ADULTAS(OS), UNIDAS(OS) CON HIJOS	49.7%
ADULTAS(OS), UNIDAS(OS) SIN HIJOS	2.7%
ADULTAS(OS), NO UNIDAS(OS) CON HIJOS	21.5%
ADULTAS(OS), NO UNIDAS(OS) SIN HIJOS	4.0%
TOTAL	100.0%

**CUADRO 9
NIVELES DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES Y MADRES DE LAS PROFESORAS**

NIVEL DE ESCOLARIDAD DEL PADRE Y DE LA MADRE	PADRE	MADRE
SIN INSTRUCCIÓN	10.6%	13.5%
EDUCACIÓN BÁSICA	60.5%	66.0%
EDUCACIÓN DE NIVEL MEDIO SUPERIOR	18.9%	17.5%
EDUCACIÓN SUPERIOR	10.0%	3.0%
TOTAL	100.0%	100.0%

**CUADRO 10
OCUPACIONES DE LOS PADRES Y MADRES DE LAS PROFESORAS**

GRUPO OCUPACIONAL DEL PADRE Y DE LA MADRE	PADRE	MADRE
LABORES DEL HOGAR	0.0%	70.0%
PROFESORES DE PRIMARIA	6.9%	10.6%
PROFESORES DE SECUNDARIA Y NIVEL MEDIO SUPERIOR	3.3%	2.0%
PROFESORES UNIVERSITARIOS Y PROFESIONISTAS	3.9%	0.9%
EMPLEADOS DEL SECTOR PÚBLICO O PRIVADO	35.6%	8.3%
EMPRESARIOS Y COMERCIANTES	11.0%	3.2%
TÉCNICOS Y OBREROS DE LA INDUSTRIA	10.5%	1.2%
OFICIOS POR CUENTA PROPIA	13.4%	3.5%
SECTOR AGRÍCOLA	15.4%	0.3%
TOTAL	100.0%	100.0%

CUADRO 11
TIPOLOGÍA DE HOGARES DE LAS PROFESORAS DE PRIMARIA

TIPOS DE HOGARES	PORCENTAJES
HOGARES NUCLEARES	51.1%
JEFAS DE HOGAR	11.8%
HOGARES EXTENSOS	9.4%
HIJAS DE FAMILIA	9.1%
MADRES SOLTERAS EN HOGARES EXTENSOS	7.8%
HOGARES NUCLEARES SIN HIJOS	3.5%
HOGARES UNIPERSONALES	3.2%
PAREJAS EN HOGARES EXTENSOS	2.7%
HOGARES DE HERMANOS	0.8%
HOGARES NO PARENTALES	0.5%
TOTAL	100.0%

CUADRO 12
INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

Estadísticos descriptivos	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación Estándar
INGRESO MENSUAL FAMILIAR	\$ 1,000.00	\$33,264.00	\$10,204.77	\$ 5,398.68

CUADRO 13
NIVELES DE INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

NIVEL DE INGRESOS	PORCENTAJES
MENOS DE \$5,000	14.1%
ENTRE \$5,000 Y \$10,000	52.0%
MÁS DE \$10,000	33.8%
TOTAL	100.0%

CUADRO 14
OCUPACIONES DE LOS CÓNYUGES DE LAS PROFESORAS

GRUPO OCUPACIONAL DEL CÓNYUGE	PORCENTAJE
PROFESORES DE PRIMARIA	19.9%
PROFESORES DE SECUNDARIA Y NIVEL MEDIO SUPERIOR	8.9%
PROFESORES UNIVERSITARIOS Y PROFESIONISTAS	11.0%
EMPLEADOS DEL SECTOR PÚBLICO O PRIVADO	29.3%
EMPRESARIOS Y COMERCIANTES	7.3%
OFICIOS POR CUENTA PROPIA	7.9%
SECTOR AGRÍCOLA	0.5%
TÉCNICOS Y OBREROS DE LA INDUSTRIA	5.8%
OTROS	9.4%
TOTAL	100.0%

CUADRO 15
DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA DE TRABAJO DOMÉSTICO ENTRE LOS MIEMBROS DEL
HOGAR, OTROS FAMILIARES Y EMPLEADAS DEL HOGAR

TAREAS	PROFESORAS*	PAREJA	HIJOS**	OTROS FAMILIARES	EMPLEADAS DEL HOGAR
COMPRAR DESPENSA	83.2%	66.3%	9.6%	8.4%	1.0%
COCINAR	81.7%	30.6%	14.7%	18.5%	3.7%
LAVAR ROPA	81.2%	21.2%	25.9%	12.4%	11.7%
LAVAR TRASTOS	78.0%	32.6%	46.6%	14.4%	10.1%
BARRER	77.0%	41.5%	48.2%	15.1%	13.1%
PLANCHAR	77.0%	24.9%	23.1%	9.1%	10.4%
TRAPEAR	73.8%	34.2%	43.4%	13.8%	12.8%
COMPRAR ENSERES DOMÉSTICOS	69.1%	79.3%	7.2%	7.0%	0.3%
CUIDAR NIÑOS	68.6%	48.7%	2.8%	11.1%	1.7%
HACER ARREGLOS A LA CASA	57.6%	77.2%	14.7%	13.1%	1.0%

*Sólo se tomaron en cuenta las que están unidas

**Sólo se tomaron en cuenta las que tienen hijos

LOS PERFILES PROFESIONALES

CUADRO 16
NIVELES MÁXIMOS DE ESTUDIOS ALCANZADOS POR LAS PROFESORAS

MÁXIMO NIVEL DE ESTUDIOS	PORCENTAJE
NORMAL BÁSICA (3 Ó 4 AÑOS)	58.1%
LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	8.9%
NORMAL SUPERIOR	0.8%
ESTUDIOS SUPERIORES	32.2%
TOTAL	100.0%

CUADRO 17
CONDICIÓN DE LOS ESTUDIOS ACTUALES DE LAS PROFESORAS

ACTUALMENTE REALIZA ALGÚN TIPO DE ESTUDIOS	PORCENTAJE
NO	81.5%
SÍ	18.5%
TOTAL	100.0%

CUADRO 18
DISTRIBUCIÓN DE LAS PROFESORAS SEGÚN SI HAN REALIZADO
CURSOS DE ACTUALIZACIÓN EN LOS ÚLTIMOS CUATRO AÑOS

HA TOMADO CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	PORCENTAJE
NO	7.7%
SÍ	92.3%
TOTAL	100.0%

**CUADRO 19
PERFILES DE PROFESIONALIZACIÓN DE LAS PROFESORAS**

PERFIL PROFESIONAL	PORCENTAJE
SOLO NORMAL BÁSICA	5.4%
NORMAL BÁSICA Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	44.2%
NORMAL BÁSICA, ESTUDIA Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	8.5%
SOLO LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	0.4%
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	6.6%
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, ESTUDIA Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	1.9%
NORMAL SUPERIOR Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	0.8%
ESTUDIOS SUPERIORES	0.8%
ESTUDIOS SUPERIORES Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	21.3%
ESTUDIOS SUPERIORES Y ESTUDIA	0.4%
ESTUDIOS SUPERIORES, ESTUDIA Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	9.7%
TOTAL	100.0%

**CUADRO 20
DISTRIBUCIÓN DE LAS PROFESORAS SEGÚN SU NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN**

NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN	PORCENTAJE
BAJO	50.0%
MEDIO	18.6%
ALTO	31.4%
TOTAL	100.0%

**CUADRO 21
DISTRIBUCIÓN DE LAS PROFESORAS SEGÚN SI ESTÁN O NO EN CARRERA MAGISTERIAL**

ESTÁ EN CARRERA MAGISTERIAL	PORCENTAJE
SÍ	58.1%
NO	41.9%
TOTAL	100.0%

**CUADRO 22
NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN CARRERA MAGISTERIAL DE LAS PROFESORAS**

PARTICIPA EN CARRERA MAGISTERIAL	PROFESIONALIZACIÓN BAJA	PROFESIONALIZACIÓN MEDIA	PROFESIONALIZACIÓN ALTA	TOTAL
SÍ	51.90%	45.80%	71.60%	57.00%
NO	48.10%	54.20%	28.40%	43.00%
TOTAL	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

III) PERFILES ACTITUDNALES

**CUADRO 23
IDENTIDAD LABORAL**

ITEMS	EN CONTRA	NEUTRAL	A FAVOR	TOTAL
MIS ASPIRACIONES PROFESIONALES NO VAN MÁS ALLÁ DE SER PROFESOR O PROFESORA DE PRIMARIA	71.1%	5.0%	23.8%	100.0%
MI TRABAJO COMO PROFESOR O PROFESORA ME GARANTIZA UN MODO DE VIDA DIGNO	61.4%	1.3%	37.2%	100.0%
EL TRABAJO MAGISTERIAL NO ES IGUAL QUE CUALQUIER OTRO TRABAJO	16.4%	2.7%	80.9%	100.0%
MI TRABAJO EN LA ESCUELA NO ES ABURRIDO	3.4%	2.0%	94.6%	100.0%
MI TRABAJO COMO PROFESOR O PROFESORA ME PERMITE TENER EL RECONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	46.6%	3.4%	50.0%	100.0%
EN MI TRABAJO COMO PROFESOR O PROFESORA LO MÁS IMPORTANTE ES LA VOCACIÓN	35.2%	2.0%	62.8%	100.0%
EL TRABAJO MAGISTERIAL REQUIERE UNA DEDICACIÓN DE TIEMPO COMPLETO	20.1%	3.4%	76.5%	100.0%
NO DEJARÍA EL MAGISTERIO AUNQUE ME OFRECERAN OTRO TRABAJO CON UN MEJOR SALARIO	29.5%	3.0%	67.4%	100.0%
MI TRABAJO CON LOS NIÑOS EN LA ESCUELA ES MUY GRATIFICANTE	14.8%	2.0%	83.2%	100.0%

**CUADRO 24
COMPROMISO PROFESIONAL**

ITEMS	EN CONTRA	NEUTRAL	A FAVOR	TOTAL
LA PRINCIPAL TAREA DE PROFESORES Y PROFESORAS DE PRIMARIA ES FOMENTAR EL INTERÉS POR LA CIENCIA	44.0%	4.4%	51.7%	100.0%
EN MÉXICO, LOS PROFESORES Y PROFESORAS QUIEREN MUCHO A LOS NIÑOS Y NIÑAS	44.0%	3.0%	53.0%	100.0%
LA TAREA MÁS IMPORTANTE DEL MAGISTERIO ES HACER QUE NIÑOS Y NIÑAS SEAN BUENOS CIUDADANOS	17.4%	3.7%	78.9%	100.0%
EN NUESTRO PAÍS, LOS Y LAS PROFESORAS TIENEN EL DESEO DE SERVIR A LA NIÑEZ	7.4%	2.7%	89.9%	100.0%
LA PROFESIÓN MAGISTERIAL REQUIERE DE MUCHO COMPROMISO SOCIAL	15.1%	2.3%	82.6%	100.0%
EN NUESTRO PAÍS, EL TRABAJO DEL MAESTRO DE PRIMARIA ES IMPORTANTE	24.2%	2.0%	73.8%	100.0%
INCULCAR BUENAS COSTUMBRES ES TAREA PRIMORDIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS	38.3%	2.0%	59.7%	100.0%
LA PRINCIPAL TAREA DE PROFESORES Y PROFESORAS DE PRIMARIA ES DISCIPLINAR A LOS NIÑOS	74.5%	2.3%	23.2%	100.0%

CUADRO 25
PERCEPCIONES SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

ITEMS	EN CONTRA	NEUTRAL	A FAVOR	TOTAL
LA CARRERA MAGISTERIAL GARANTIZA UNA MAYOR PROFESIONALIZACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS	66.4%	1.7%	31.9%	100.0%
LOS BUENOS MAESTROS BUSCAN SU SUPERACIÓN PROFESIONAL	28.2%	1.7%	70.1%	100.0%
EN EL MAGISTERIO ES MÁS IMPORTANTE LA VOCACIÓN QUE LA PROFESIONALIZACIÓN	56.0%	3.0%	40.9%	100.0%
EL PROFESORADO DE PRIMARIA EN MÉXICO TIENE UN ALTO GRADO DE PROFESIONALIZACIÓN	38.6%	4.7%	56.7%	100.0%
EN MÉXICO, LOS PROFESORES Y PROFESORAS TIENEN CONOCIMIENTOS ESPECIALIZADOS SOBRE SU TRABAJO	53.0%	1.7%	45.3%	100.0%
TENER MÁS ESTUDIOS GARANTIZA QUE SE ES UN BUEN PROFESOR O PROFESORA	65.4%	2.3%	32.2%	100.0%
PARA SER UN BUEN MAESTRO ES NECESARIO ACTUALIZARSE CONSTANTEMENTE	16.8%	1.0%	82.2%	100.0%
SER PROFESIONAL ES SINÓNIMO DE SER UN PROFESOR O PROFESORA DE EXCELENCIA	41.6%	3.7%	54.7%	100.0%
EN MÉXICO, LOS PROFESORES Y PROFESORAS SABEN HACER BIEN SU TRABAJO	44.0%	1.3%	54.7%	100.0%
LOS PROFESORES Y PROFESORAS NECESITAN UNA ACTUALIZACIÓN CONSTANTE PARA REALIZAR SU TRABAJO	14.1%	2.0%	83.9%	100.0%

CUADRO 26
PERCEPCIONES SOBRE LA EXPERIENCIA Y LA CALIDAD PROFESIONAL DEL AGISTERIO

ITEMS	EN CONTRA	NEUTRAL	A FAVOR	TOTAL
LOS MAESTROS Y MAESTRAS CON MÁS AÑOS DE SERVICIO SON MÁS PROFESIONALES	80.2%	2.0%	17.8%	100.0%
ENTRE MAYOR EXPERIENCIA DOCENTE TIENEN LOS Y LAS PROFESORAS, SU CALIDAD PROFESIONAL ES MEJOR	43.3%	1.0%	55.7%	100.0%
LOS MAESTROS Y MAESTRAS QUE TIENEN MÁS ANTIGÜEDAD DESEMPEÑAN MEJOR SU TRABAJO	77.5%	1.0%	21.5%	100.0%

CUADRO 27
PERCEPCIÓN DE LA DIFERENCIACIÓN SEXUAL EN EL TRABAJO MAGISTERIAL

ITEMS	EN CONTRA	NEUTRAL	A FAVOR	TOTAL
LOS MAESTROS SON MÁS EXIGENTES QUE LAS MAESTRAS	93.3%	1.3%	5.4%	100.0%
LAS MUJERES TIENEN UNA VOCACIÓN NATURAL PARA TRABAJAR CON NIÑOS Y NIÑAS	61.7%	2.0%	36.2%	100.0%
LAS MUJERES SON MEJORES PROFESORAS QUE LOS HOMBRES	84.6%	1.7%	13.8%	100.0%
LAS MUJERES TIENEN MÁS CAPACIDADES PARA ENSEÑAR A NIÑOS Y NIÑAS	85.6%	1.3%	13.1%	100.0%
POR SER MÁS SENSIBLES, LAS MUJERES SE ENTIENDEN MEJOR CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	62.1%	2.3%	35.6%	100.0%
ME GUSTARÍA QUE MIS HIJAS FUERAN MAESTRAS	54.4%	7.0%	38.6%	100.0%

28) ACTITUDES DE LA PROFESORAS POR DIMENSIÓN ACTITUDINAL

ACTITUDES	NEGATIVA	NEUTRAL	POSITIVA	TOTAL
ACTITUD HACIA EL TRABAJO MAGISTERIAL	15.8%	3.0%	81.2%	100.0%
ACTITUD HACIA EL COMPROMISO PROFESIONAL	12.4%	16.8%	70.8%	100.0%
ACTITUD HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	26.2%	18.5%	55.4%	100.0%
ACTITUD HACIA LA EXPERIENCIA Y CALIDAD PROFESIONAL DEL MAGISTERIO	73.5%	1.3%	25.2%	100.0%
ACTITUD HACIA LA DIFERENCIACIÓN SEXUAL EN EL TRABAJO MAGISTERIAL	79.5%	10.1%	10.4%	100.0%

IV) EL MODELO IDEAL DE PROFESORA DE PRIMARIA

29) PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MODELO IDEAL DE PROFESORA DE PRIMARIA

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAJES
TENER VOCACIÓN	18.4%
ACTITUDES	
1. RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO	17.7%
2. GUSTO POR TRABAJAR CON NIÑOS Y NIÑAS	9.9%
3. SER TOLERANTE CON ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA	3.9%
4. TENER DISPOSICIÓN Y SENTIDO DE COLABORACIÓN	3.9%
5. TENER ÉTICA PROFESIONAL	3.9%
6. BUENA DISPOSICIÓN Y AMABILIDAD EN EL TRATO A LOS NIÑOS	2.5%
7. SER RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS, PADRES Y COMPAÑEROS	2.1%
8. SER DEDICADO Y COMPROMETIDO CON SU TRABAJO	1.8%
9. TENER DESEOS DE SUPERACIÓN	0.7%
SUBTOTAL ACTITUDES	46.3%
HABILIDADES	
1. CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN PARA TRATAR A LOS NIÑOS	8.1%
2. PREPARACIÓN PROFESIONAL	8.1%
3. ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS	6.0%
3. DISCIPLINA, ORGANIZACIÓN Y CONTROL DEL GRUPO	4.6%
4. GUIAR A LOS ALUMNOS EN SU APRENDIZAJE	2.5%
7. TENER CULTURA	2.5%
5. SER DINÁMICO EN EL TRABAJO	1.4%
6. TENER CREATIVIDAD E INICIATIVA	1.4%
8. SER TRABAJADOR	0.7%
SUBTOTAL HABILIDADES	35.3%
TOTAL	100.0%



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa

La identidad profesional de las maestras de educación primaria en México

ANEXO III

SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

UNIDAD HERMENÉUTICA: IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS MAESTRAS

CÓDIGO	COMENTARIOS	CITAS
<p>Soy profesionista o soy madre?</p>	<p>Los cuestionamientos que se hacen las profesoras sobre su papel como madres siempre las pone en una situación de ambigüedad - ambivalencia. La idea de no atender a los hijos como "se debe", Carmen señala "como mi padre me lo requería" es reiterativo en sus discursos. Podemos pensar que este proceso es una transacción que aun no se resuelve, ha sido cumplida a medias pues se es madre disfuncional y no se acaba de ser profesional. En el caso de Carmen la salida del conflicto se resuelve cuando ella termina su licenciatura y empieza a trabajar como maestra universitaria.</p>	<p>...la transición no fue sencilla yo siento que ahorita estoy metidísima en la tesis precisamente por esta crisis de identidad no nada más de ser maestra sino de la concepción de vida, en realidad el modelo ese de qué tu vas a poder atender a tu familia después de la jornada, me siento, hoy mismo yo me siento medio mal porque no los estoy mirando cómo debería de atender a mis hijos, como mi padre me lo requería, sino me cuesta mucho trabajo y en el 89 cuando yo estoy, hasta cuando me acepto como maestra universitaria, hasta cinco años después, 89, 90, 91, 92, 93 hasta el 94 todavía no, todavía no...</p>
<p>Casadas con la informalidad</p>	<p>Como un rasgo característico de las maestras entrevistadas es que se unieron con hombres que tenían menor escolaridad que ellas y que en la actualidad se dedican a labores informales como choferes de taxi, microbuses, comerciantes por su cuenta o bien empleados temporales. Llama la atención el hecho de que no son considerados como hombres proveedores del hogar, hay una constante queja y ratificación de que ellas son las que mantienen el hogar y por lo tanto se abrogan el derecho a tomar</p>	<p>Él ahorita tiene un taxi, es chofer de un taxi.</p> <p>No tiene trabajo fijo siempre ha tenido que hacer chambitas digamos por ejemplo aprendió el tarot y ahora leyó tarot en la Plaza Galerías, se metió a una organización que se llama México Unidad Anahuac, inventó un juego mexicana y ahorita es lo que anda promoviendo, pero cuando se promueven las cosas en un tiempo de crisis no funcionan.</p> <p>cuando regresamos y estuvimos juntos, bueno pues ya él como que se siente mal de que yo trabaje y de que él no pueda todavía conseguir trabajo.</p>

	decisiones, aun aquellas que no manifiestan conflictos conyugales con sus parejas.	
Como pude ser madre y trabajadora	En algunos casos, la acción-interacción entre los actores del conflicto resulta más bien como una acción-no interacción (ausencia de la pareja) en dónde la consecuencia de esa ausencia de interacción resulta en una estrategia tomada de manera individual sobre todo cuando el contexto abarca los ámbitos de la producción y la reproducción. En este caso la profesora resume de una manera muy clara: "finalmente la jornada de trabajo era muy intensa"	: ...cuando empecé a estudiar la carrera de historia, fui alejándome, fui bajando el nivel de trabajo con mis niños el compromiso, y sobre todo cuando nació mi hijo, exactamente a los diez años de trabajo nació mi hijo y yo perdí el encanto con los niños ya no trabajaba de la misma manera, la transición fue muy difícil porque finalmente la jornada de trabajo era muy intensa No creo que haya problema, ya que aquí en la escuela tengo la oportunidad de hacer mis actividades que tengo que entregarle yo a la directora entonces no, siento que no he descuidado a mis hijos y más que nada siento que tengo un horario muy accesible para estar con ellos, para compartir momentos, entonces no siento que mi carrera me haya afectado en la relación con mis hijos, no.
Confusión: ni madre ni maestra	En el proceso de construcción de la identidad aparecen elementos de ambigüedad-ambivalencia, no sólo entre los roles materno y profesional, sino también etarios, algunas maestras vuelven a sentirse niñas, realizan actividades "propias" de los niños como jugar, correr, etcétera. Estas confusiones tienen un significado muy interesante: sus alumnos pueden ser vistos como sus hijos, esto es, se abre la posibilidad de traslapar el rol materno-doméstico e integrarlo al rol profesional-extradoméstico. El significado de esta confusión tendrá	Es cierto los niños a mí siempre me encantaron y como maestra, yo, no es que... como maestra quizá como mamá o como niña yo trabajaba con mis alumnos de una manera muy intensa, tuve de esos diez, once años que estuve frente al grupo siempre fueron de maestra de primero, tenía niños chiquitos y me encanta trabajar con chiquitos cantábamos, jugábamos, brincábamos y leíamos, escribíamos y yo les enseñaba de una manera muy, muy infantil pero al mismo tiempo muy entregada, no tuve hijos entonces, mi pareja de entonces no quería tener y yo era además de cinco hermanos teníamos nueve hermanos más éramos familia gigante y yo tenía ganas de tener hijos desde siempre el nunca quiso, gracias a Dios, pero quiso, porque yo sentía que ellos eran mis hijos, así yo lo percibía, y cada vez que se me iba la generación lloraba, mis vacaciones eran tristes porque no estaban los niños, Yo cuando tuve a mi hijo, de hecho les digo a los niños: es triste a veces ver la vida de los hijos de maestras porque son los más problemáticos; les digo a los niños fíjense yo soy una maestra y estoy más tiempo con ustedes, platico a veces con ustedes; los conozco a veces más a ustedes que a mi hijo, y por ejemplo yo veo aquí a un niño problemático de conducta o que no quiere hacer las cosas y me viene a la mente mi hijo, ¿qué hago?, yo trato de ayudar a ese

	<p>implicaciones importantes en la definición de uno de los ejes fundamentales de la identidad profesional magisterial que es la Vocación.</p>	<p>niño y me trato de acercarme a él, ayudarlo, apoyarlo, porque luego digo, ¡ojalá! mi hijo encuentre un maestro que tenga tantito tiempo para él como yo se lo tengo a otro niño, y siempre con esa idea; siempre mi idea con los niños es acercarme, ser su amiga; me he ganado a veces tanto la confianza que me ven como su mamá, para los niños a veces yo soy su mamá, de veras a mi eso me da gusto, pero luego lo paso con mi hijo, yo lo veo no sólo con los niños sino con los hijos de maestras que damos a veces todo aquí, llegamos a casa y a veces cansadas porque aquí ya dimos toda nuestra energía, entonces a veces llegaba cansada y con mi hijo yo le gritaba hasta que dije: ¿por qué le grito? ¡qué tonta! mi hijo me está pidiendo ayuda y en lugar de ayudarlo le estoy gritando, total estoy cansada, pero él me necesita, y si así lo veo, entonces digo ¡ojalá y ellos también tengan la ayuda y el apoyo de un maestro, y sí, hasta yo (...) porque en todos los niños veo a mis hijos o a mis sobrinos, entonces trato de acercarme a ellos.</p>
<p>Construyendo la identidad</p>	<p>La experiencia en el trabajo es un punto determinante en la construcción de la identidad profesional magisterial. El "gusto" por el trabajo pude aparecer mezclado con la sensación de no tener otras opciones laborales.</p>	<p>: Como maestra estos diez que trabajé, fueron muy intensos, y no tenía otra opción me habían enseñado a ser maestra y no tenía otra forma de trabajar y no quería salirme, me gustaba mucho</p> <p>No sé yo creo que tal vez fue que uno acaba de entrar y quiere darle mucho a los niños y quiere que aprendan, que contesten, que sean los mejores entonces al no tener respuesta uno dice la que está fallando soy yo a la mejor no estoy dando todo lo que tengo que hacer no sé.</p> <p>Pues brindarles un nivel académico bien, que fueran niños reflexivos, críticos, que fueran niños que se pudieran desarrollar bien; no sé, que fueran niños activos, que no fueran niños pasivos; que fueran niños así muy activos muy despiertos.</p> <p>Pues me gusta que me respondan y me gusta que si yo estoy ofreciendo lo mejor que puedo entonces me gusta que mis alumnos respondan; cómo puedo decirlo que ellos me respondan a lo que yo estoy dando y si yo sé que pueden hacerlo entonces cuando hablo con ellos les digo: tienen alguna otra actividad; si su única obligación es estudiar y su papá les está dando lo mejor entonces yo creo que tienen que hacerlo, es lo único que están haciendo.</p> <p>Pues la satisfacción que te da el ver a unos niños que reconocen que lo has ayudado, que has platicado con él, hay muchos niños que tienen problemas familiares y vienen y te cuentan, dicen maestra me pasa esto, entonces son satisfacciones que tú sientes tanto en lo académico con ellos como en lo personal que vienen y se te acercan; son satisfacciones muy bonitas y cuando</p>

		<p>ves que salen adelante y van pasando o que son niños que estudian y le echan ganas entonces esa es una gran satisfacción.</p> <p>No porque me gusta, me gusta lo que estoy haciendo lo disfruto entonces no cambiaría la profesión.</p> <p>USTED ME DIJO QUE FUE EN LA PRIMARIA CUANDO EMPEZÓ A PENSAR QUE QUERÍA A SER MAESTRA ¿CÓMO SE DECIDIÓ? Pues de la primaria lógico con mis hermanos chiquitos llegaba, yo, a la casa y jugaba a la maestra, o sea imitando, por lo regular es imitando, como me encantaba mi maestra: cómo daba las clases yo llegaba y jugaba con mis hermanitos a la maestra, siempre era la maestra. Termine la primaria y me quedó como que la duda: voy a ser o no voy a ser. Cuando entré a la secundaria mi mamá me dice y ¿por qué no? hay niños, tus hermanitos niños vecinitos que quieren que les echés la mano, dije: ¡ay mamá pero estoy en secundaria! no tu enséñales y me dedicaba a enseñarles en la secundaria; en periodos de vacaciones iban las amigas de mi mamá y me llevaban a sus hijos yo estaba en secundaria ya daba clases; desde ahí empecé a dar clases, a regularizarlos, me gustaba, llegaba a tener hasta 10 niños, pero no sólo les enseñaba sino que jugábamos, cotorreábamos, luego de repente hasta ya organizaba mis salidas desde la secundaria: me los voy a llevar a Chapultepec, o me ayudaban mis tías; sí hija vamos te ayudamos, les dábamos sus regalitos; yo creo que ya lo llevaba en la sangre.</p> <p>en segundo grado ya tuve una maestra que estaba a punto de jubilarse, luego nos tocó con su hija que se quedó con la plaza y ahí fue un tiempo muy bonito, por ejemplo de segundo a quinto año en la escuela Maestra Guadalupe Muñiz y Parra que está sobre Calzada de los Misterios, un tiempo muy, muy bonito muchos, recuerdo aprendí muchísimo con ella, yo creo que la base de mi formación la encuentro allí, allí es donde continuamente recurro así en cuanto a conocimientos a recuerdos a esa temporada.</p>
<p>De cómo llegue a ser maestra</p>	<p>Las rutas para llegar a la profesión magisterial son diversas. Para quienes querían ser maestras, la ruta inicia a temprana edad: la imagen de sus profesores o profesoras de educación básica y el juego de ser la maestra de sus hermanos</p>	<p>yo no puedo entrar a la universidad porque está sobresaturada y así estoy dos años, yo venía bien en mi edad para terminar mis estudios chica porque iba bien, pierdo dos años porque yo quería entrar a la universidad y nada, era mi trauma de verdad eso como no me quede, me fui a Oaxaca a estudiar en un internado de provincia</p> <p>como no me quedaba otra opción, porque es la verdad, me decía mi mamá que me metiera a estudiar otra cosa, o que hiciera el examen para otra cosa en la</p>

	<p>menores y vecinos, son aspectos relevantes en el proceso de socialización. Podríamos pensar en procesos de imitación, pero en estos casos van más allá de simplemente copiar. Las expresiones que quienes siguen esta línea es muy clara con respecto al gusto y preferencia por adoptar los roles de ser quienes enseñan a los menores. Para quienes no querían ser maestras, la otra ruta, por lo general tiene optar por la profesión magisterial tiene que ver más con la falta de oportunidades para estudiar otras profesiones. El caso de Anel es muy claro cuando dice que se fue a estudiar la normal porque en dos intentos no pudo entrar a la universidad. También es cierto que algunas veces, optar por la profesión magisterial es producto de imposiciones familiares (violentas o no) que llevan a estas mujeres a asumir que no tienen otra posibilidad más que estudiar la normal</p>	<p>UNAM y luego ya me cambiara entonces dije: "no eso se me hace muy difícil", entonces en Oaxaca, esta persona pareja de mi mamá él es oaxaqueño, la Normal se encuentra en Tamazulapan, Oaxaca, sí, entonces yo ya había ido allá de vacaciones y veía la Normal y decía "ay, pobres chavas" porque eran, son puras mujeres, "pobres chavas, cómo se acoplan, que barbaridad y todo sin saber que yo iba a terminar ahí, entonces le dije a mi mamá "oye mamá ¿y si me voy a estudiar a Oaxaca? Tengo ganas de estar internada, porque yo desde chiquita quería sentirlo, estar interna, dedicarme al estudio, no sé me gustaba, y me decía: "ay Erika de veras te vas, porque me llamo Anel Erika, pero ella me dice Erika, "¿de veras te quieres ir de interna? La vida es muy difícil la vida ahí; digo no importa para conocer, me gustaría. Me fui, porque también es con examen de admisión y todo, me quede ahí y pues así fue por no haberme quedado en la universidad me fui a la Normal al internado y así fue como llegue allá.</p> <p>A veces pienso que fue como chiripa sí porque tanto era mi temor en no quedarme, en eso, quedarme en Poli, en Bachilleres, en Prepa eran temores, cuando mi mamá me comentó lo de la Normal, yo siempre tuve la idea: bueno es una particular es más fácil que te acepten no te pongas peros y si mi mamá tenía la posibilidad de aceptarlo, de meterme y pagarlo pues adelante, tenía, bueno tengo una prima la que vivía allí con nosotros, es maestra, entonces veía que se la llevaba muy tranquila; bueno sí ella es una persona muy inteligente, digamos que es un cerebritito, no entiendo por qué fue maestra verdad, pero y también este como que había esa moda.</p> <p>Sabes donde me convencí cuando tuve mi primer grupo, entre el primero y el segundo grupo, el primer grupo que yo tuve fue uno de quinto y me costó mucho trabajo porque eran niños que se les hizo tan fácil el caminito de sacar un maestro, entonces vamos a hacerlo con otro, entonces yo llego y ay!!!!!!! Escuchas varias versiones y en el segundo grupo que me dieron fue de primer año y yo creo que allí fue cuando me llamó más la atención con los pequeños, me gustó hacer material, había cada detalle con cada niño que escuchaba la historia de cada quién y yo decía hay sobrecitos, de alguna manera pues hacerles la vida más fácil, más tranquila, más a gusto.</p> <p>Luego antes de terminar la secundaria, que es cuando hay que escoger la carrera y demás, mi papá me ayudo en el sentido de que como nos presionaba era de la idea: ¿sabes qué? Una carrera corta porque ni siquiera vas a terminar la carrera, te vas a casar antes y en balde voy a tirar mi dinero en ti; esa idea tenía mi papá, los hombres sí, las mujeres no. Me toco sufrir todo por ser la</p>
--	---	--

		<p>mayor de las mujeres y con esas ideas pues más. Entonces recuerdo que yo quería ser licenciada dije: me gustan los números, me gustan las matemáticas y era muy buena, dije: yo quiero ser contadora, pero me empezaron a decir: no mira que es la Voca, luego el Poli, los años; mejor porque no maestra ¿te gusta? Dije sí, pero estaba entre las dos; ya cuando mi papá me dijo una carrera corta y demás dije: mejor voy a ser maestra, me voy a meter a ser maestra, voy a trabajar y yo misma me voy a pagar mi otra carrera.</p> <p>terminando la secundaria, lo primero que dije es: yo quiero estudiar en la Escuela Nacional de Maestras, pero me dijeron es muy difícil entrar ahí mira que pocos se quedan, que tal si te quedas sin escuela y no sé que, entonces un poquito yo por esos comentarios de mis compañeros de secundaria decidí hacer mi examen en la vocacional siete y me quede, pero poco antes, ah si, cuando iba a inscribirme, cuando ya sabía que me había quedado para inscribirme llegó uno de mis tíos, que tiene dos hijos que son maestros, y que estudiaron en la Nacional y me dijo: te vas a meter a estudiar a la vocacional, pues sí, dicen que en la Normal es muy difícil entrar, no, no, tú no tienes que renunciar a lo que siempre has querido, vete a la Nacional, si no te quedas pues bueno al siguiente año harás otro examen; pero voy a perder un año, ningún año es perdido, entonces renuncié a mi inscripción a la Voca siete y me fui a hacer el examen a la Nacional,</p>
De la calidad de la profesionalización	<p>La calidad de la profesionalización que ellas reciben a través de cursos depende de quien sea el agente que los planea y organiza. Rocío señala que los que son impartidos por la Subsecretaría son en los que aprenden mucho, en lo que se organizan a nivel más microregional, no se aprende.</p>	<p>Ay pues hay cursos que están promovidos porque le digo que yo he asistido a algunos, que están promovidos por gente de más arriba; digamos que cuando viene de la Subsecretaria los cursos están bien planeados y son cursos en los que uno aprende mucho, pero hay cursos que están planeados por los regionales y son cursos que no, no aprende uno, digamos no son satisfactorios, aunque dice uno: ¡ay vine a perder el tiempo!</p>
De la profesionalización ***	<p>Algunas de ellas demuestran un interés genuino por ingresar a la CM como una vía para su profesionalización. Someterse a los procesos de evaluación parece no disgustarles y las estimula tremendamente</p>	<p>hay muchos maestros que yo siento que no saben de pedagogía hay muchos que estudiaron contabilidad u otras actividades y están como maestros yo siento que no tienen esa forma de enseñar no sé porqué hay muchos maestros, gente que son abogados y están dando clases, entonces siento que tienen más problemas para enseñar, para controlar un grupo; yo siento que no tienen vocación a la mejor porque no tienen trabajo en sus áreas, se van como docentes y los aceptan entonces en vez de ayudar perjudican a los niños.</p>

	<p>obtener buenas calificaciones, pero el problema es que no hay suficientes recursos para el programa.</p> <p>En estos cursos encuentran respuesta a muchas de sus dudas o carencias formativas como maestras. Leticia señala que en esos cursos descubrió cosas que jamás había entendido en su formación escolar, y sintió que gracias a esos cursos se le abrió el panorama. De ahí que considera que entre mayor preparación tiene un maestro es mejor su desempeño. En su opinión, la actualización tiene que hacerse sobre todo en el uso de métodos de enseñanza aprendizaje novedosos que puedan ser puestos en práctica de manera más rápida</p>	<p>Me gustaría, pero luego pienso en los sábados y los cursos y ay, eso sí me gustaría: ingresar a carrera magisterial, le digo que estuve tomando algunos cursos, una vez intente entrar y me mandaron a un curso de matemáticas a presentar exámenes y yo cuando se duerme la niña me pongo a estudiar porque ella es un perico y no me deja, entonces me puse a estudiar y saque una calificación muy alta incluso me felicitaron y después en el de desempeño también saque una calificación alta, también me felicitaron; creo que podría entrar, pero el problema parece que no es tanto el puntaje sino los recursos que mandan;</p> <p>cuando empecé a tomar un curso para entrar a carrera magisterial quise presentar matemáticas, entré al curso con el maestro y jamás, bueno mi coco son las matemáticas, jamás había entendido el por qué de algunos conocimientos de secundaria me abrió así como que el panorama;</p> <p>yo creo que entre mayor preparación tiene un maestro es mejor su desempeño.</p> <p>Sobre todo la dinámica en el grupo, mucho tiene que ver la dinámica en el grupo para que puedan funcionar las cosas, otra cuestión sería una actualización, pero en métodos novedosos, por ejemplo yo continuamente estoy aunque ya no tomo cursos en un lugar, pero sí estoy continuamente viendo libros, leyendo libros, ahorita estoy con lo del aprendizaje acelerado, lo mapas mentales y toda esta cuestión; me estoy metiendo mucho en eso y por ejemplo lo pongo en práctica con mi niña o vengo y lo pongo en práctica aquí con los niños.</p> <p>un profesional de la educación tendría que estar en continua preparación, continua actualización, continuo desempeño de, de cosas nuevas en su grupo, estar experimentando nuevas técnicas.</p>
<p>De las estrategias en la crianza de los hijos</p>	<p>El intercambio de favores es una práctica común cuando se trata de la crianza de los hijos. La madre, la hermana, la cuñada otros familiares e incluso vecinos son quienes constituyen las redes de apoyo en las cuales estas mujeres sostienen su</p>	<p>Siempre me ha ayudado mi mamá, por ese lado puedo estar muy tranquila porque sé que es la segunda mamá, los cuida muy bien, les tiene tanto cariño como nosotros, entonces uno puede estar tranquilo, yo sé que si ella por ejemplo ahorita se enferman ella no va a esperar a que yo llegue, siempre le dejamos los documentos a la mano; se los lleva de urgencia, de emergencia;</p>

	endeble posición como madres trabajadoras.	
De las estrategias para organizar el trabajo doméstico	Al igual que en la estrategia en la crianza de los hijos, si bien la organización del trabajo doméstico sigue siendo parte de las funciones de la mujer, la presencia de otras mujeres en la ayuda es importante. Esta ayuda se da a través de redes informales. Sin embargo esto no significa que el trabajo deja de ser dominio del orden femenino.	<p>Ninguno, cuando yo empecé a trabajar el doble turno ya hubo la posibilidad por ejemplo inclusive de ayudar a mi cuñada, ya ve que mi hermano es alcohólico, me lava y me plancha, entonces yo por ese lado le ayudo a ella y ella me ayuda; en cuanto al quehacer ella también, como antes vivía enfrente de mi casa, pues me echaba la mano y también le daba por hacerme el quehacer, a mi pues nada más los sábados y domingos me corresponde lo que es ya lo general: poner la ropa en su lugar, organizar la ropa de todos para la semana, que en la semana llegamos en la tarde y órale todo dejamos en el sillón o en la cama y a mi toca acomodar todo, organizar todo; poner ya todo en orden.</p> <p>Yo las tomo, y tal vez eso nos ha mantenido unidos porque nunca me ha reprochado él eso, al contrario en ocasiones, una ocasión, que nos peleamos o disgustamos que fueron sus hermanas a ayudarlo, y él la idea era de que no: déjenle las cosas a Rocío, no le cambien de lugar nada. Y eso me gusta, cuando hacemos limpieza que las mujeres oye no, muévete para allá no mejor para allá, y si él decía donde tú digas Rosi y por ejemplo si yo llego y les digo no quiero hacer quehacer, él no me dice nada; en la actualidad es llegar y él me atiende, me dice: ¿sabes qué? Como él trabaja en el taxi, tiene tiempo para llegar a dormir, descansa y ya; yo llego en la noche.</p> <p>Él en la casa, como ahorita ya no está mi cuñada ya no hace el quehacer mi cuñada, le pagamos a una vecina para que nos lo haga un día, la señora va los lunes, nos lava pisos, todo, todo limpio; en la semana le toca a él. Prácticamente nosotros llegamos a dormir. Tú comes y él llega, come y lava los trastes, los pone en su lugar, le da una sacudida y ya se va. A mi me toca sábado y domingo; él descansa sábado y domingo y le toca de martes viernes. En las mañanas por ejemplo que ya somos los cuatro yo me estoy arreglando, cambiando a la niña, y el rápido hace el desayuno, nos prepara el desayuno de todos, nos despide y ya nos vamos, él se queda y ya después se va. Es compartido.</p>
Del prestigio del magisterio	Una duda que no se abordó en el trabajo es ¿cómo pueden sobrevivir en una profesión que ellas reconocen como desprestigiada? ¿realmente solo es la fama? ¿qué habrá detrás	Tiene un pésimo, ahorita una pésima fama entre la gente, ahorita como que la gente no respeta los maestros dice que son flojos, dicen que somos grilleros que no hacemos nada, que somos muy exigentes, que maltratamos a los niños, que no hay que dejarse de los maestros, que son abusivos, que les gusta el dinero, que les gusta, tenemos muy mala fama, muy mala fama.

	de esa imagen?	
Dinero es lo que quiero	Las remuneraciones son escasas y el dinero no les alcanza. Dado que ellas son las que prácticamente aportan el total de su salario, son las que llevan la administración del hogar y son quienes sufren las consecuencias emocionales de la crisis económica.	Sabes que me hacer falta, por ejemplo estamos pagando una mensualidad de 1000 pesos por el departamento y estoy pagando 800 pesos de seguro del carro, con eso ahorita estoy viendo que mi dinero no lo veo; sé que me conviene la casa, me conviene el carro, pero he pensado en que me hace falta más dinero, él dinero que me da mi esposo; a veces no faltara que en la escuela le piden esto a mi niño; casi por lo regular trato de no gastar en cosas superfluas, incluso he pensado en deshacerme del carro, pero si voy a estar sufriendo en el transporte. Hemos visto las casas y son carísimas, sí me hace falta dinero!!!!!!
El modelo materno	Los modelos de mujer exclusiva de su hogar tienen una fuerte influencia en la memoria de estas mujeres.	entonces mi mamá estaba dedicada pero dedicada nada más al hogar con nosotros. HTA: Y ¿QUE PENSABA USTED DE QUE SU MAMA NO TRABAJARÁ? O ¿POR QUÉ ELLA NO TRABAJABA? Pues yo creo que por nosotros, porque tenía que vernos que pues que vigilarnos, hacer sus actividades para que nosotros pudiéramos salir adelante mi mamá le echaba muchas ganas aunque llegaba muy cansada, pero pues de alguna manera o de otra forma sacaba fuerzas ¿de dónde? ¿quién sabe?, pero sí siempre le echaba ganas, ahorita que me hace recordar. Pues porque las ideas de mi papá: son 8 hijos, tú te tienes que quedar al frente de los niños, checar y todo, éramos bastantes ¿no?
El papel de la maestra		Yo digo que sí en cuanto que esta es una sociedad dominada por hombres, entonces las profesoras sí debemos levantar más el ánimo de las niñas y de hacerles ver que muchas niñas son superiores a la mejor en conocimientos no por ser niñas sino porque no hay distinción entre hombres y mujeres sino que a nosotros nos toca levantar la población femenina para que alcance otros niveles.
El primer contacto con la profesión magisterial	Muchas veces, la elección de la profesión magisterial esta vinculada a experiencias laborales anteriores.	Entré como administrativo en la Secretaría de Educación Pública de educación secundaria, entré ahí y así estuve trabajando aproximadamente unos seis años como administrativo en la SEP en secundaria.
El sentido de la profesión	El significado que le dan a la profesión esta basado en el reconocimiento que los niños pueden otorgarles, que la	Antes que nada es una profesión importante, como persona bueno, antes que nada tengo mi profesión, trabajo y gano dinero, pero para los niños es la persona que esta al frente, que lo van a ver a uno con gusto que va ser recordado que le va enseñar las cosas; pues no, a veces pienso que hay que

	<p>recuerden por lo que les enseñó. También es vista como la herencia que les dejan sus padres. Algunas señalan que la profesión es tener licenciatura, "otras ramitas" dedicadas a la educación.</p> <p>Hay confusión al tratar de definir la profesión, suelen equiparar profesión y vocación, como si fuera lo mismo.</p>	<p>enseñar nada más lo más importante y no llenarlos así con tanto, hay perdón se me fue, cómo era la pregunta, se me fue, se me fue.</p> <p>mis papás siempre dijeron bueno lo único de herencia les vamos a dar su carrera, su profesión; yo la terminé.</p> <p>vocación y la profesión, pero yo creo que es más importante la vocación, que uno se sienta bien para que después desempeñes una profesión a gusto, es más importante la vocación que la profesión.</p> <p>las mujeres hablan más rápido que los hombres; las mujeres tienen más facilidad para hacer mapas mentales, por ejemplo, y tienen mayores recursos mentales para aprender algo y como que eso muchas veces lo plasman en su trabajo profesional</p> <p>yo creo que es muy importante ser profesional de la educación y ser una persona profesional en cuanto a los servicios que ofrece; en cuanto a que puede sacar adelante un niño.</p> <p>un profesional es el que saca adelante a aquellos que tienen problemas en su casa, que tienen problemas en su entorno, que tienen problemas con sus compañeros, a esos hay que sacar adelante y hay que estar comprometidos con ellos y yo creo que eso es</p> <p>Siempre el Magisterio ha tenido en sus manos la transformación de la sociedad, en sus manos está, si nos uniéramos realmente si hubiera maestros comprometidos; la mayoría fueran comprometidos pues yo creo que esto ya hubiera cambiado desde cuando, aún con los sistemas políticos que hemos tenido sí hubiera habido transformaciones, pero hay muchos que vienen porque es un trabajo sencillo aparentemente, si quieres hacerlo sencillo es sencillo, nada más te sientas les pones trabajo en el pizarrón y que trabajen ellos solos, pero no se trata de eso, hay muchos que vienen por un sueldo con el que puedes vivir más o menos, sin trabajar mucho a veces y eso como que no se vale, he encontrado algunos maestros así.</p> <p>Es muy importante pues de él depende que los niños pues sigan adelante sean creativos; nosotros les estamos inculcando al principio ese interés de seguir adelante de luchar por conseguir algo entonces yo creo que si tiene un papel muy importante ya que somos los cimientos para que ellos sigan adelante aunque muchas veces influye lo económico muchas veces por lo económico</p>
--	--	---

		<p>ellos no pueden seguir adelante pero sí creo que somos una parte muy importante.</p> <p>Educar es poner al alumno los instrumentos necesarios para que salga adelante; no se trata de imponerles visiones, ni modos de trabajar ni nada, si no que el mismo alumno descubra las posibilidades que tiene con las herramientas que uno le proporciona.</p> <p>podría tener toda la profesión, podría tener licenciatura, otras ramitas dedicadas a la educación, eso es profesionalización,</p> <p>Para mi es una satisfacción muy importante aunque siempre me dice mi marido que yo no sirvo para estar únicamente en una primaria y que es como tener a Einstein trabajando en una fábrica, dice él, para mi es muy importante porque sé que lo que yo le diga a cualquier niño, con uno solo que logre sus metas, gracias a lo que se le está dando, por ejemplo con este grupo que vengo ha habido muchas lagunas en cuanto a conocimientos, entonces el levantarlos, el decirles: sabes qué tú puedes, no importa que no hayas tenido un buen maestro en primero; en segundo te puedes recuperar y échale ganas y ya ves que sí puedes demostrarles. Darles esa confianza para que ellos puedan seguir adelante, creo que eso es muy, muy importante para mi, eso es el significado principal que tiene el maestro de primaria, hacerle ver al alumno sus posibilidades.</p> <p>era prácticamente a fines a mi profesión porque teníamos que andar cuidando a los niños enseñarles y todo; nada más que era de otro estilo, de otro modo;</p> <p>la responsabilidad es con los niños, como que ese es el compromiso principal y después pensé y me remití a mis aspiraciones de cuando era niña, de ser maestra y lo único que me interesaba era cómo hacer para que el niño aprendiera o pudiera desarrollarse, o cómo ponerle en las manos herramientas para que pudiera lograr alguna cuestión académica en su vida importante.</p>
<p>Escolaridad del cónyuge</p>		<p>él terminó la primaria nada</p> <p>él estudió Ciencia Política en la UAM, pero no terminó, anduvo brincando de Psicología a Economía, de Economía a Ciencia Política así estuvo, entonces no terminó Ciencia Política se salió,</p>

Identidades que marcan	<p>Parece ser que pasar de un nivel profesional a otro en el mismo campo laboral, conlleva la repetición de acciones, tareas, actitudes y disposiciones a "actuar como si se estuviera en el pasado". Esto es lo que podemos llamar "Identidades que marcan", es decir, la subsistencia de elementos identitarios que no se diluyen en el proceso de construcción de la identidad, sino que se mantienen y refuerzan.</p>	<p>: en Azcapotzalco no tenemos carrera de historia entonces atendemos solamente a los chicos de tronco, entonces de repente te sientes tú como que los estás llevando de la mano como yo lo hacía en la primaria, me reproduzco pero en otro nivel y como.....los muchachos, porque ya son jóvenes que estás formando, recreas un poco aquella formación de maestra</p>
La ambivalencia entre ser madre y maestra	<p>Se dan incluso situaciones en las que la ambigüedad - ambivalencia entre el rol materno y el rol profesional es constante. Leticia afirma que hasta unos días antes de la entrevista lo más importante era ser madre, pero en ese momento decidió que era más importante ser profesionista, ya que así puede proyectar a su hija una satisfacción. Es decir, lo profesional sigue estando supeditado a sus funciones de madre. ¿Podemos pensar que es una manera de expresar la indisociabilidad de estos dos ejes de la identidad? Encontramos otros casos en que no hay tal situación, son primero madres y luego maestras. En este caso se reconocen a sí mismas como buenas madres y buenas profesionistas, lo que les</p>	<p>al enfermarse los niños no avisan, entonces pues sí se perjudica luego a los niños porque nada más habló por teléfono: sabe que maestra, a la directora, mis hijos están enfermos y los voy a llevar al doctor entonces pues si siento que si perjudicó un poco a los niños porque vienen, se levantan temprano, vienen ya con sus trabajos y tareas y es que las enfermedades no se prevén.</p> <p>No siento que no, ya no me acostumbraría de estar de ama de casa y dedicada al hogar, no. HTA: ¿POR QUÉ? No sé, yo creo que por la solvencia económica y para darle lo mejor a tus hijos y siento que el estar aquí no los descuido mucho, entonces me siento tranquila y yo sé que mis hijos están en buenas manos, entonces es para darles un poco mejor a ellos un modo de vida mejor.</p> <p>Entonces yo creo que serían mis hijos porque están pequeños, mi familia porque están muy pequeños después que crecieran a la mejor ya mi carrera y todo.</p> <p>Ser profesionista o ser madre, pues las dos cosas, sí, sí porque bueno es que tengo a la mejor la mentalidad de mi madre, yo lo vi en ella también y estoy de acuerdo con ella, ella veía por las dos, tanto su profesión como nosotras porque era nuestro futuro su trabajo, si yo llegase a tener hijos o quiero hacer lo mismo; que tal si con el tiempo a la mejor mi pareja y yo ya no congeniamos y yo como voy a mantener a mis hijos, pues con mi profesión, entonces bueno tener ambas cosas bien, tanto hijos como profesión.</p> <p>Yo pienso que ser mamá, ser mamá sí, en primera porque si eres buena mamá</p>

	<p>enseñan a sus hijos en la casa se los enseñan a los niños en el aula. La edad de los hijos puede ser un factor importante al tomar esta postura de primero ser madres y luego maestras. Además se puede recurrir a la figura del proyecto: cuando los hijos sean más grandes su carrera sería lo más importante. Incluso como proyecto para las que no tienen hijos todavía, parece que no hay conflicto entre los dos roles, y en estos casos es probable que el trabajo extradoméstico de la madre sea un factor que les ayuda a resolver esta situación sin conflicto. La valoración negativa de lo doméstico, su invisibilidad, puede ser un elemento importante para que algunas maestras prefieran su rol profesional.</p>	<p>le doy buenas cosas a mi hijo y él las aprovecha como debe de ser lo que le estoy enseñando, todo eso le va servir a él en un futuro; mi mamá es profesionalista y no seré maestro pero puedo ser no sé ingeniero en computación, programador, algo más, yo pienso que si se es buena mamá, ahora yo pienso otras cosas, si soy buena mamá y enseño cosas a mi hijo, también soy buena profesionalista por qué, porque también les estoy enseñando a mis alumnos: sabes qué si tú haces las cosas bien, sigues normal tú puedes salir adelante, aunque los niños lo aprenden de su casa, entonces hay si yo no podría mucho que hacer</p> <p>Es que ser ama de casa es estar encerrada, es estar, o sea si produces, pero se vuelve a descomponer y vuelves a producir al otro día, o sea como que no ves lo que haces, bueno si se ve, pero no es valorado porque esto tampoco; luego lo valoran entonces no yo creo por ser profesionalista sí.</p> <p>En este momento hasta hace unos días ser madre; y en este momento ser profesionalista, me mueve mucho el trabajo porque es una satisfacción personal y como que pienso que es más importante empezar por uno mismo para poder proyectar digamos una satisfacción a mi hija, muy importante que yo esté bien.</p>
<p>La feminización del magisterio</p>	<p>Una explicación constante para explicar la feminización del magisterio y la creencia de que son mejores maestras las mujeres que los hombres está íntimamente relacionado con hecho de ser madres. También hay quienes consideran que tanto maestras como maestros tienen la misma capacidad. Sin embargo también hay una especie de asociación entre ser mujeres y tener vocación.</p>	<p>yo digo que las mujeres, sí porque siento que las mujeres tenemos, pues como algunas somos mamás tenemos más confianza con los niños les ayudamos; ellos se acercan más a nosotras, y los hombres no sé, cómo que no se acercan a los niños, que les aumenten, que les platicuen; yo siento que la mujer tan sólo por el hecho de ser mamá por eso yo creo que es la mujer.</p> <p>Es que hay buenos maestros, de todo verdad tenemos de todo, yo pienso que pueden ser los dos.</p> <p>Porque los maestros tienen la idea de que esto es para las mujeres, ay sí, pocos son los hombres de veras, o sea yo lo veo porque se cansan más, yo lo veo, se desgastan más los hombres, por lo mismo; nosotros por el hecho de ser simplemente mujeres y ser madres, nos duele y lo reflejamos en los alumnos, lo que yo le decía, el dolor, la angustia de saber que mis hijos también lo reflejo</p>

	<p>Parecería que hay una especie de vínculo natural que se entre las mujeres y los niños.</p>	<p>acá</p> <p>el Magisterio tiene una historia: prácticamente él se instituye como para cuidar; las escuelas son como para cuidar y que mejor que cuidar que una mujer que un hombre, tiene más instinto por instinto tiene mejores cualidades que un hombre, por eso hay más maestras.</p> <p>Por instinto son mejores las mujeres, además de que en las mujeres trabajan los dos cerebros y en los hombres sólo trabaja uno, ¡pobrecitos verdad!; trabajan los dos cerebros y para los niños todavía están frescas esas dos funciones cerebrales, la izquierda y la derecha entonces sobre todo para el desarrollo del lenguaje las mujeres hablan más rápido que los hombres; las mujeres tienen más facilidad para hacer mapas mentales, por ejemplo, y tienen mayores recursos mentales para aprender algo y como que eso muchas veces lo plasman en su trabajo profesional, entonces un grupo que ha estado con un hombre, curiosamente tiene menores capacidades desarrollados que un grupo que ha estado con una mujer,</p>
<p>La imagen profesional del magisterio</p>		<p>creo que sí muchos tienen aspiraciones de ser más que un maestro de primaria, porque como le digo, en primera, la opinión de la gente y la opinión de las autoridades y cómo ha sido golpeado el Magisterio ha hecho que diga, por ejemplo, no sé expresiones: es un maestro muerto de hambre, o es un simple maestrillo dicen, entonces como que no fuera una profesión digna; yo la veo siendo una profesión digna, entonces por supuesto que muchos van a opinar que quieren ser más que un maestro.</p> <p>Es un profesional aquél que es capaz de sacar adelante los niños con problemas; no el que saca adelante al grupo que está encarrilado, eso que chiste tiene, cualquiera lo hace.</p>
<p>La maternidad</p>	<p>Hay visiones idílicas sobre la maternidad, los hijos como producto del amor, como una experiencia inolvidable porque es algo muy hermoso es como un regalo (de Dios), aún cuando esto signifique dolor para ellas</p>	<p>Sí yo creo que es lo más bello que le puede pasar a una mujer y más que nada si los tiene con la pareja que amas; es lo más bello del mundo, tener tus hijos.</p> <p>No sé, yo creo que eso es decisión personal pero, es muy hermoso. Tener hijos es una experiencia inolvidable. Yo digo que las mujeres pues si deberían de darse la oportunidad de vivir esa experiencia.</p> <p>el hijo nos duele a las madres porque lo tuvimos, porque lo sentimos y porque hasta por un rasguño lloramos por ellos, a los hombres no les duele igual, son más prácticos.</p>

		<p>como vengo de una familia cristiana pues todos esos pensamientos me dicen bueno tú no querías, pero fue un regalo y así lo tomo ahora como que fue un regalo que yo no lo quería, digamos planeado, no lo había planeado, pero ya que se había presentado pues así es como los regalos te llegan de sorpresa y los disfrutas, así es.</p>
<p>La organización del trabajo doméstico en la familia de origen</p>	<p>Cuando la madre tiene una ocupación extradoméstica, las formas de organizar el trabajo doméstico tiene variaciones importantes. Las hijas no están muy orientadas a realizar este tipo de trabajo, los casos de Erika y Vivian así lo demuestran. Tanto la madre de Erika como la de Vivian y la de Leticia fueron madres no unidas y trabajadoras, aunque en cada caso la estrategia de organización del trabajo fue distinta. La madre de Erika recurría al trabajo doméstico asalariado, la madre de Vivian recurría al apoyo de la abuela, mientras que la madre de Leticia construyó redes más amplias al recurrir al trabajo colectivo de hijos e hijas y al apoyo de familiares como las tías. En el caso de Rocío, en el momento en que la madre decide trabajar porque el ingreso del padre no alcanza, además de que lo hace a escondidas, son las hijas y los hijos los que responsables del trabajo doméstico.</p>	<p>La verdad casi no, no porque todo el día estábamos fuera, entonces mi mamá pagaba porque hicieran el aseo. Casi sería los fines de semana porque nos la pasábamos haciendo tareas; todavía me acuerdo: luego salíamos pero no, mi mamá trataba de no meternos tanto así porque estábamos presionadas con las tareas de la escuela. Y dependiendo de los momentos.</p> <p>Mi mamá, bueno mi abuelita en las mañanas lo que era limpiar la casa y la comida y, en la tarde cuando llegaba mi mamá pues recoger, acomodar estaba al pendiente de mis tareas ella, pero en si casi no le di problemas en tareas, yo solita.</p> <p>ya cuando crecimos empezamos, por ejemplo, a entrar a la secundaria, mi hermano el mayor, todos, teníamos nuestro quehacer: a ti te toca la cocina, a ti la recámara, otra recámara, el baño, la escalera, todos nos repartíamos, ya grandes.</p> <p>entonces ya vivíamos nada más mi mamá y con mis hermanos; ahora sí nos metíamos todos a trabajar en lo del vestido, tanto cortábamos telas, como cocíamos, planchábamos, todo, todo hasta el terminado, lo que no hacíamos era pegar botones, eso sí no pegábamos botones, el terminado final no, pero todo lo demás sí lo hacíamos y todos lo sabemos hacer desde la más grande que soy yo, hasta el más pequeñito, hombres y mujeres todos; entonces mi mamá tuvo que dejarnos a todos la organización de la casa y mis hermanos aprendieron todo igual que nosotros a cocinar, a lavar, a todo y entre todos nos ayudábamos para la tarea.</p>

<p>La satisfacción profesional</p>	<p>El aprendizaje de los niños, el "ver que salgan adelante" y que reconozcan el trabajo de sus maestros es muy gratificante para las maestras.</p>	<p>que salgan adelante el ver que participan, que son buenos niños, que vienen sí reconocen lo que uno hizo, creo que sí es muy gratificante esta profesión deja muchas satisfacciones.</p>
<p>La utilidad de la profesión</p>	<p>La profesión también es vista como un elemento que les permite tener independencia económica, además de que les da un lugar en la sociedad</p>	<p>congeniamos y yo como voy a mantener a mis hijos, pues con mi profesión, entonces bueno tener ambas cosas bien, tanto hijos como profesión.</p> <p>también tengo un lugar vamos ante la sociedad, quíerase o no, tiene mucho que ver el hecho de tener una profesión, que a veces tampoco vale, porque no le ponemos todo el empeño necesario en nuestro trabajo, pero pues yo siento que sí tengo un lugarcito, un lugarcito importante ante la sociedad.</p>
<p>La vocación</p>	<p>¿Que significado le dan estas mujeres a la vocación? En algunos discursos aparece como una voluntad para hacer lo que realmente se quiere hacer, sin otro objetivo que resolver la situación. En la especificidad del magisterio eso se traduce en trabajar con los niños. Sin embargo hay distinciones importantes en el sentido de trabajar con los niños. Estas distinciones tienen que ver con las actividades que se realizan con ellos: para que aprendan, para que se den cuenta.</p>	<p>yo anteriormente ya trataba con maestros, ya tenía relación con ese tipo de actividades, entonces sí yo estaba completamente segura cuando entre a la normal, por la vocación.</p> <p>tenemos unos objetivos, tenemos unos propósitos; yo creo que lo mismo. Yo creo que son los mismos objetivos tanto en los hombres como en las mujeres: sacar a los niños adelante.</p> <p>de tener paciencia, enseñarles, de escucharlos convivir con ellos porque pues como yo le comento a la mejor hay un maestro de contabilidad que está dando matemáticas entonces yo siento que no es lo mismo que un maestro que desde sus principios dijo voy hacer maestro a mí me gusta, siento que es diferente el trato de llegar y platicar decir a un maestro que nada más está ahí por, pues por el sueldo o porque no tiene otra o no se está desarrollando en lo que le gusta, pero tiene que conseguir dinero; da su clase y se acabo, a un maestro que realmente dice bueno me preocupó por mis alumnos por ver cómo están, platicar porque muchos niños que llegan y se acercan y te platican sus problemas, no sé a la mejor.</p> <p>de ayudar, de fomentar a los niños hábitos de estudio, no sé, hacerlos críticos, reflexivos, con conciencia por eso yo digo que es más que nada la vocación.</p> <p>no lo hace por obligación sino por gusto porque uno lo siente y se desenvuelve no por compromiso, sino porque uno lo quiere hacer, uno dice ah pues voy a enseñarle a mis niños ahora de esta manera, entonces a uno le está gustando,</p>

		<p>no lo estoy haciendo porque la directora me va a evaluar o porque los papás digan que bonito trabajo, no, sino porque me gusta hacerlo por ello, para que ellos aprendan y ellos se den cuenta, entonces ya ahí es donde me doy cuenta, yo le digo mamá: fíjate que lo traigo en la sangre o no sé, le digo, siento bien bonito de verdad, incluso a mi pareja le digo oye me encanta ser maestra, y él me ve y me dice sí verdad, te ves muy contenta, pues sí, y yo empecé a andar con él desde que empecé a trabajar.</p> <p>le decía a usted, si a uno le gusta, si a uno le gusta hacerlo lo hace con cariño, con amor y, bueno cuando es con profesionalización, pues como que a veces sí se dedican al estudio, a estudiar a prepararse a mejorarse, pero no lo sabe dar, ¿me explico?, el que tiene vocación lo sabe dar así bien, con naturaleza, bonito, así da gusto, y he visto personas que no pueden, lo traen todo acá, pero no pueden darlo, el alumno no entiende.</p> <p>me fascina, le digo a mi mamá me encanta, me encanta estar con los niños, enseñar, platicar, ellos me enseñan también a mí, muy bonito me fascina.</p> <p>como que al principio no, no la tenía, no me gustaba, ¿sabes qué me gustaba? que las materias estaban fáciles y no costaba trabajo, era de diceses de nueves, o sea lo veía fácil; había problemas y el material de que los maestros nos pedían dibujos y todo eso también se me hacía fácil, o sea pan comido.</p> <p>vocación ya es más fácil para que te enfrentes a lo demás y que esta profesión no sabrás como tratar a un niño, o sea tendrás los conocimientos, todo, pero lo demás cómo le voy a hacer a este pequeño yo digo que es por vocación.</p> <p>camiseta y dice soy una maestra, de lo cual esta maestra los niños tienen que sacar grandes cosas de mí para enseñarlos, etc., que ya lo traes dentro de ti, que ya innato, bueno me imagino; que tienes la tolerancia, tienes la simpatía, tienes el liderazgo, la manera de manipular porque también se manipula, la manera de platicar para tratar de llegar al punto que quieres o al punto que realmente te importa para saber qué le está pasando al niño, yo creo que eso sería la vocación.</p> <p>vocación.</p> <p>la mejor podría tener toda la profesión, podría tener licenciatura, otras ramitas dedicadas a la educación, eso es profesionalización, pero si no tengo la vocación pobres chamacos, no voy a hacer nada por ellos; tengo toda la teoría,</p>
--	--	--

		<p>pero no tengo nada de práctica ni espíritu para...</p> <p>dinero, no por la satisfacción que me ha dado, que sí me ha dado muchas satisfacciones la carrera aún cuando hubiera estado en un pueblo; ahora ya no, no me voy por mi hija verdad, pero aún cuando hubiera estado en un pueblo o en una ranchería yo seguiría como que tan contenta con mi profesión, entonces eso para mí significa; eso de vocación como que desde que nací puedo decir, como que mi misión era esa.</p> <p>vocación y la profesión, pero yo creo que es más importante la vocación, que uno se sienta bien para que después desempeñe una profesión a gusto, es más importante la vocación que la profesión.</p>
<p>Las decisiones en el hogar</p>	<p>Se asumen como jefas de hogar porque ellas son las que más aportan al sostenimiento de la casa. Son ellas también las que distribuyen el gasto y quienes toman decisiones. Vivian señala que ella aprendió que su madre toda la vida tuvo que tomar decisiones y por lo tanto en la relación con su pareja ella asume la misma actitud, aunque matiza diciendo que en realidad ella sugiere y por lo general él acepta, aunque también señala que él no está mucho tiempo con ellos y entonces tiene que tomar las decisiones solas.</p>	<p>Es que vengo de una mamá que ha tomado decisiones toda la vida, no quiere decir que lo tenga que hacer aquí, pero por ejemplo si te dicen, por ejemplo cuando fuimos a comprar una sala; qué te parece tenemos dinero para una sala, O. K. vamos, yo siento más bien que se maneja: bueno tengo tanto, mira tengo esto qué te parece compramos esto, no pues sí, o sea yo sugiero, no ordeno, sugiero: sabes qué tenemos esto y, puedo decirte que yo, él no mucho porque pues él casi no está con nosotros, las decisiones las tengo que tomar en el momento, por ejemplo con mi hijo, hay un curso padre para él; sabes qué me lo llevo y órale vamos ya después le comentaré cómo le fue, porque ya está inscrito.</p> <p>Sí, yo soy la jefa en cierta manera; yo soy la que oye: a ver me das el gasto y yo organizo, a ver esto es para esto, él me lo dejó desde que nos casamos, él siempre llegaba con su sobre: ten aquí está lo que saque, y yo lo repartía. ¿Tal vez fue malo? porque en cierta manera yo cargo con el peso y la responsabilidad de los gastos de toda la casa, y él tan fácil que dice: yo ya te di tú hazte bolas, yo te lo di todo ya no tengo nada.</p> <p>Él me deja manejar el dinero, aún cuando él ganaba en el Partido Verde, me daba el dinero y yo lo organizaba, como que yo lo administraba.</p> <p>que yo mando y todo, yo decido sobre lo que se va hacer en la casa en cuanto a cuestiones económicas; cómo se distribuye, a veces él me dice: mira yo creo que es más importante que ahorita pongamos atención en esto y aquello y ya con la opinión de los dos se distribuye; algunas cuestiones que no son las de cajón, por ejemplo el teléfono, la luz, la renta, etc.</p>

<p>Las funciones de la reina del hogar</p>	<p>El trabajo doméstico sigue siendo responsabilidad de estas mujeres, aunque, como es sabido, sus parejas solo "ayudan". Además en algunas situaciones, ellas son proveedoras y cargan con todas las responsabilidades del hogar.</p>	<p>Hoy casi toda la tarde, después de que salgo de aquí llego a darles de comer, a bañarlos a sacarlos un ratito, a jugar; de hecho es casi toda la tarde que me....</p> <p>Yo. Sí yo soy la que me hago cargo, él cuando puede y tiene ganas me ayuda pero no es muy, me ayuda con los niños eso sí me ayuda dice yo cuido a los niños y tú ponte a hacer las actividades pero yo soy la responsable.</p> <p>Dentro del Magisterio por trabajar cuatro horas y media sí me conviene, en primera porque mientras yo estoy trabajando mi hijo está en la estancia, yo salgo aquí a las 12:30 y a la una ya voy por él, yo recorto, ya pegó, ya juego, ya brincó o sea ya tiene un espacio de él y en cambio otros trabajos son de ocho horas y, aparte de que tienes que llegar a hacer a la casa comida, limpieza todo eso y atender al esposo y al hijo y la casa, por lo menos todavía me queda un hueco para mi hijo y en cambio otras personas con otros horarios es la locura, si yo digo estoy así entonces otras gentes están peor que yo y tengo uno!!!!!!</p> <p>Sí, pero él no sabe cuanto gano yo. Fue muy difícil, pero es difícil también cargar con esto, a veces le digo oye es que yo tengo que tronarme los dedos para pagar la luz, el teléfono, el predio, el agua, el coche, porque tenemos coche, y siempre va lleno. Y a veces le digo: que soy como tú mamá, pues sí, porque por ejemplo cuando él no tiene zapatos yo le compro zapatos, yo le compro ropa, yo a todos los veo.</p> <p>Del hogar pues, ahorita como estoy pagando el coche, pues es que yo soy la que organizo todo, de hecho yo pago todo: pago gas, pago agua, pago predio, pago teléfono, pago tarjetas de crédito, pago el vestido, pago la comida, pues todo.</p> <p>Se puede decir que en vacaciones soy yo, de hecho al principio me quejaba con mi esposo porque yo le decía: es que los dos trabajamos, los dos trabajamos a los dos nos toca, yo también me canso; él también al principio tenía esa idea machista: de que no sabes que tú eres la mujer, tú eres la responsable, y me acuerdo una ocasión que teníamos problemas porque a él también le costo mucho trabajo la idea de estar casado;</p> <p>Sí, definitivamente como que el hombre no se hizo para los quehaceres del hogar, sí me ayuda, ayuda en lo que puede, pero la que es responsable soy yo; la responsable de sostener el departamento también soy yo, la responsable de los gastos de comida y de todo soy yo, entonces ahorita sí estoy llevando yo toda la carga aunque él dice que ahora sí ya va salir lo del juego que ahora sí ya</p>
---	--	---

		se va a promover;
Las implicaciones de estudiar y trabajar	Existen algunos casos en los que la formación magisterial es una base para seguir una segunda trayectoria profesional, sin embargo, los costos de esta segunda profesión son muy fuertes para estas mujeres: para Carmen continuar con una carrera universitaria significó perder el encanto con los niños, sobre todo cuando además de trabajar y estudiar se convierte en madre.	<p>: Terminé la preparatoria seguí estudiando en economía, falló y entonces inicie aquí en la UAM pero esos cinco años me entregué mucho a los niños, cuando empecé a estudiar la carrera de historia, fui alejándome, fui bajando el nivel de trabajo con mis niños el compromiso, y sobre todo cuando nació mi hijo, exactamente a los diez años de trabajo nació mi hijo y yo perdí el encanto con los niños ya no trabajaba de la misma manera, la transición fue muy difícil porque finalmente la jornada de trabajo era muy intensa de 10, de 8 a 10 si venía a la hora de recreo y después de las 11 de la mañana a las 12: 30 ya era una jornadita pequeñita donde preparabas para los siguientes, para el siguiente día, preparabas cosas y estuve dispuesta con este tipo de trabajo</p> <p>antes de casarme yo me metí a la Universidad, quede aquí en ENEP, nada más un mes estuve estudiando sicología; yo quería seguir estudiando, pero quería casarme, bueno me caso, pero quiero seguir estudiando siempre me ha gustado estudiar, pero no pude, porque además de que me mandaron a trabajar hasta San Miguel Teotongo, ya casada me llevaron a vivir hasta Ecatepec, para esto de que estudiando aquí la ENEP de Aragón era matado; luego el turno de la tarde tenía en San Miguel Teotongo, entonces era pararme tempranísimo y vete a la ENEP y luego que la ENEP sale el autobús a tales horas para irse al otro plantel del mismo y luego de ahí sale corriendo y vete a trabajar hasta SMT y de ahí vete corriendo para allá: era un caos, entonces deje de estudiar, después estudie la UPN, pero no la termine.</p> <p>después de un año de estar en escuela pública trabajando cuando me cambié a la Purísima me queda muy cerca la UAM, antes ya había hecho mi solicitud a la Universidad Pedagógica pero hacía las excursiones de la Purísima a la Pedagógica, decidí abandonar la Pedagógica y en el segundo periodo que es en marzo fue que entré a la UAM; ahí estudié la licenciatura en Letras Hispánicas, aquí en la UAM Iztapalapa, sí aquí en Iztapalapa, sí Letras Hispánicas; me quedaba muy bien porque estudiaba en la mañana y trabajaba en la tarde, entonces salía de la UAM y me dirigía al trabajo, acababa de trabajar y me regresaba a la UAM a veces estudiando un curso de francés y luego ya me iba a la casa y así estuve como, qué pues los cuatro, ah no, primero el año de tronco común en la tarde, después tuve qué, me dijeron que la licenciatura se estudiaba sólo en la mañana, hice un cambio y fue cuando me pasé a la Centenario en el matutino y estudié los otros tres años de licenciatura, pero antes de terminar ya estando en la tesis fue cuando pedí permiso, cuando pedí permiso, me fui dos años y regresé; sí regresé a la UAM porque cubrí una</p>

		materia que me faltaba más el seminario y ya me titule.
Las implicaciones de la unión		<p>yo entre a esta escuela, mi esposo pierde el trabajo, se mete a un negocio no funciona, le entra la depresión; entro a la licenciatura, que es una opción de que se me olviden mis broncas o lo que sea se da la oportunidad de un departamento, vamos para allá, él no sigue trabajando, estoy embarazada, no es cierto, estábamos rentando, nos regresamos a casa de mi mamá, pero yo sin él, sabes qué yo no quiero seguir contigo esto no funciona me separo de ti, etc. Nos seguimos viendo etc. estoy embarazada, vámonos otra vez no quiero quedarme en casa de mi mamá necesito tener mi hogar; se dio la oportunidad del departamento, nos fuimos al departamento, ya tiene trabajo, cuando estoy embarazada la licenciatura va muy tranquila, estoy muy tranquila está trabajando mi esposo nace el bebe, dejo la licenciatura atiendo al bebé sigo trabajando, mi esposo sigue trabajando, no dejo la licenciatura, problemillas en cuanto a eso bueno ya te imaginaras verdad termino la licenciatura y ya!!!!!!</p> <p>yo por lo que viví con mi papá, le digo: a la mujer nunca se le acaba el quehacer desde que se levanta hasta que se duerme siempre está en la cocina haciendo quehacer, una; dos se vuelven más fodongas, es cierto, es que estar en la casa siempre está uno pensando: que voy a limpiar esto y nunca tienen tiempo para uno; luego uno va a estar esperando a que tú llegues y llegas con tu carota de malas que porque en el trabajo no sé que y no sé qué tanto, y ustedes si bien rico; ustedes sí se pueden ir a divertir y uno no, y encima de eso si a mi se me antoja comprarme unas chanclas tú me vas a decir: que no;</p>
Las implicaciones de ser madre y maestra	Los proyectos de vida en general, y de desarrollo profesional en particular, están sujetos a los cambios que implican la unión y la maternidad. Sobre todo esta última, en la medida que la crianza de los hijos se vuelve una responsabilidad de la mujer. Sin embargo, parece que estas implicaciones no causan ningún conflicto, solo se posponen los proyectos. Aparece la imagen que cuando crezcan los hijos podrán realizar dichos	<p>: ser madre y maestra] Terminé la preparatoria seguí estudiando en economía, falló y entonces inicie aquí en la UAM pero esos cinco años me entregué mucho a los niños, cuando empecé a estudiar la carrera de historia, fui alejándome, fui bajando el nivel de trabajo con mis niños el compromiso, y sobre todo cuando nació mi hijo, exactamente a los diez años de trabajo nació mi hijo y yo perdí el encanto con los niños ya no trabajaba de la misma manera, la transición fue muy difícil porque finalmente la jornada de trabajo era muy intensa de 10, de 8 a 10 si venía a la hora de recreo y después de las 11 de la mañana a las 12: 30 ya era una jornadita pequeñita donde preparabas para los siguientes, para el siguiente día, preparabas cosas y estuve dispuesta con este tipo de trabajo</p> <p>: porque yo ya la tenía casi terminada y quería terminarla y nació el niño, se me adelantó, entonces todos mis planes se vieron pospuestos a nueve meses después, con el niño vino lo del sismo y entonces era medio difícil porque no había escuela, me tenía que llevar al niño, entonces fue muy difícil...</p>

	<p>proyectos, sobre todo cuando se tratan de proyectos de desarrollo profesional. En algunos casos estos proyectos logran llevarse a buen término, sin embargo el costo personal es tremendo, las jornadas de trabajo se multiplican, y aparecen situaciones de triple presencia: ser maestra, ser madre y ser estudiante universitaria, como el caso de Carmen.</p> <p>Con relación al trabajo, la maternidad a veces implica tener que dejar horas de trabajo profesional para dedicarlo a los hijos de tal suerte que las estrategias y los arreglos familiares no se vean alterados, esto es: la mujer debe hacerse responsable de la crianza de los hijos, sobre todo cuando las redes de familiares mujeres están constituidas por mujeres que trabajan fuera de casa. En otros casos, ser madre y maestra implica tener que optar por uno u otro papel. En el caso de Leticia, primero la unión y luego la maternidad hicieron que se retirará del trabajo magisterial durante 7 años.</p>	<p>: yo demandaba más cosas que ya no podía hacer, yo quería seguir estudiando y seguí estudiando a pesar de todo, entonces igual seguía siendo el mismo patrón con mi hijo, íbamos a la escuela, lo recogía venía lo dejaba aquí cerca, me lo atendía una familia preciosa, entonces cuando regresábamos yo seguía haciendo la jornada fuerte: las mamilas las pañaleras, la casa, el alimento mínimo que hubiera porque prácticamente el niño estaba fuera también, entonces comía, desayunaba todo fuera, estaba más o menos resuelto lo de la comida yo no hacía nada o mínimo, yo tomaba lo elemental, entonces era delgada, esbelta (se ríen), mi hijo también....</p> <p>Tenía horas también en secundaria pero las tuve que dejar por mis dos bebés que están muy pequeños entonces ahorita nada más me quede con la de la primaria</p> <p>Nada más estaba dedicada a mis dos trabajos inclusive pensaba hacer mi maestría pero pues ya después con los dos trabajos y la responsabilidad de tener una casa, tener un esposo, pues ya se complica un poco. Después llegaron mis hijos y ya no pude estudiar la maestría pero primero Dios espero que ya que estén un poquito más grandes sí la pienso terminar.</p> <p>A la mejor cuando estuvieran mis hijos grandes sí, sí podría dedicarle un poco más de tiempo para dar clases en otro turno pero sí, sí le dedicaría más tiempo, pero ahorita no porque mis hijos están muy pequeños.</p> <p>En ese momento el casarme por qué yo ya me sentía bien, dije bueno ya tengo licenciatura tengo los dos trabajos que económicamente estoy bien pero si quería seguir estudiando otro poquito; le digo sí pienso seguir ya después de que crezcan un poquito mis niños seguir con mi, mi objetivo es la maestría y posteriormente el doctorado entonces pienso concluir.</p> <p>Hable con mi marido, ya tenía a mi hijo, y le dije ¿sabes que? quiero estudiar la UPN y me metí a estudiar la UPN, nada más termine la N1 todos los sábados, pero mi hijo creció y hubo un momento en que necesitaba también de tiempo: de que me sentara con él los sábados a estudiar y pues tuve que dejarlo.</p> <p>con él que fue el primero sí aumentó; yo tenía organizada mi vida, siempre digo voy a hacer esto a tales horas de aquí a acá, procuro; como tenía turno de la tarde, en la mañana párate a hacer el quehacer, haz la comida, vete a trabajar acá en la tarde, durante mi embarazo era yo muy activa, de hecho yo tenía los</p>
--	---	---

		<p>cuatro, no seis meses, y no se me notaba mucho mi embarazo, entonces andaba movida.</p> <p>ya no es la misma energía de que yo tenía 19 años a tenerlo a los 30, 31, ya no es lo mismo, en aquel entonces tenía un solo turno, ahora es tiempo completo, pero cuando estuve embarazada de mi niña eran dos turnos, entonces era de 8 a 8, entonces tuve el santo día embarazada y ándale a la escuela, eran dos turnos, era en esta escuela salía y me iba a comer, de ahí me voy a la otra escuela y ya salía como 6 y media, 7, entonces por eso tal vez se me hizo súper pesado.</p> <p>Pues acá con el mayor, yo creo que el mayor al igual que a mi nos toco lo más difícil primera porque estaba yo joven, yo tenía mi hijo, sí lo quería y todo, pero era como mi hermanito, yo no podía trabajar, era la hermanita y lo cuidaba; vamos el problema era que como a mi marido también no le caía el veinte pues tuvimos muchos problemas,</p> <p>pedí un permiso, pedí un permiso y ¿cuantos años estuve de permiso? Estuve dos años de permiso, después regresé, volví a pedir otro permiso por matrimonio y fue cuando me accidente, bueno me fracture un tobillo y entonces digamos que tuve que pedir una prórroga y ya con la prórroga me embaracé y ya no pude regresar, bueno después de siete años regresé, de siete años de permiso regresé a trabajar nuevamente a la escuela pública,</p> <p>A mi como que me ha quedado trunco esto del desarrollo profesional, me ha quedado trunco porque por ejemplo varias veces he iniciado cursos para mejoramiento profesional y los he tenido que dejar por esta cuestión de la familia; si por ejemplo mi niña se queda sola, y a mi no me gusta que se quede sola, entonces a mi me parece muy importante como que es algo que me esta ahorita preocupando demasiado, yo tenía aspiraciones de seguir una maestría y no he podido continuar con la maestría; tengo la esperanza de que cuando mi niña crezca un poco más y sea un poco más independiente yo pueda regresar en cuanto al desarrollo profesional, pero en cuanto a la cuestión del trabajo sí me deja tiempo.</p> <p>Pues de hecho sí deje; digamos primero por el accidente después por estar embarazada y luego por cuidar a la niña por no tener con quién dejarla, porque mi mamá seguía trabajando, mis hermanos todos trabajaban entonces no había quién, mi suegra trabajaba, mi abuela suegra trabajaba, entonces no había con quién y realmente pues tuve que asumir la responsabilidad de cuidar a mi hija,</p>
--	--	--

		<p>ya que ella entró a la primaria fue que yo regresé a trabajar.</p> <p>A veces mi mamá, pero mi mamá como ya se jubiló pues ahora ayuda a mis hermanos que tienen hijos más pequeños que mi niña, que es la primer nieta y la más grande entonces ya no necesita realmente cuidados, de vez en cuando se la encargo; por ejemplo ahora que empecé, que estuve trabajando en la secundaria salía a las nueve de la noche entonces pues mi marido no se hace cargo de la niña y definitivamente iba a dejarla a casa de mi mamá, la dejaba y me iba corriendo a trabajar, regresaba y la recogía y a esa hora empezábamos la tarea o no la hacíamos y eso ocasionó que renunciara a la secundaria, renuncié a la secundaria por esa cuestión, sí ha tenido mucho que ver que esté la niña; yo no me puedo hacer a la idea de que esté sola en la casa o que esté con otra persona.</p> <p>la maestra me mando varios citatorios porque mi hija no hacía la tarea y yo sabía que no la hacía, pero no podía atenderla, digamos que a veces, por ejemplo cuando me tocaba entrar a las cinco de la tarde, nada más llegaba le daba de comer y córrele al trabajo y hasta otro día, así hasta la noche que iba a recogerla y en la mañana a vestir y rápido.</p>
Las satisfacciones de ser maestra		<p>Yo creo que una de las más importante es por ejemplo ver a mis alumnos, los que le digo algún grupo de quinto grado, una vez egresaron algunos, yo ya no trabajaba en esa escuela, hubo un evento en esa escuela y me invitaron, yo fui y ahí encontré algunos niños, que me han dicho que ya estamos en la Universidad o ya estamos en esto, aquello, eso me da mucha satisfacción, saber que por ejemplo han alcanzado esas metas o por ejemplo que la mayoría está en la Universidad me llena de satisfacción.</p>
Los aciertos de la Carrera Magisterial		<p>Yo he visto que las maestras que están en carrera magisterial como que empiezan en ellos la inquietud de prepararse mejor, como de querer prepararse mejor, hay unas que definitivamente van nada más por querer ganar más, pero otras sí como que se ponen muy entusiastas: ahora vamos a estudiar; he sabido de muchas personas que sólo entran a carrera sólo por empezar a querer ganar mejor y después se meten a la Universidad Pedagógica y como que les pica el amor propio por saber más y todo, entonces yo creo ha logrado algunas cosas buenas carrera magisterial.</p>
Los gustos y disgustos de ser maestra		<p>lo que más me gusta es trabajar directamente con los niños, mucho con los niños, me gusta la relación con algunos profesores que piensan, que están comprometidos con la labor docente, pero me disgusta mucho la actitud de los</p>

		padres, mucho porque ellos llegan a exigir cosas a veces sin darse cuenta de cómo funciona la dinámica escolar, cómo está organizado el sistema; hay papás como que nada más se dedican a poner trabas, hay papás que no son sinceros y que hablan bonito aquí, y se dan la vuelta y ya sea con la directora o con otros padres hablan cosas que no son convenientes y bueno dijéramos son críticas constructivas o unas destructivas, pero que me van a dar una pauta, pero cuando son mentiras eso me molesta mucho.
Los logros personales del trabajo no doméstico		El trabajo magisterial me ha dado de comer, me ha permitido estar con mi hija, con mi familia; me ha permitido continuar una carrera universitaria, me ha permitido por ejemplo salir de las crisis, me ha permitido tener un departamento, o sea que sí he logrado muchas cosas con el Magisterio.
Los modelos míticos	Existe una idea muy difundida de que la profesión magisterial es compatible con el modelo tradicional de ama de casa, y se aceptan con mucha naturalidad la idea del hombre proveedor y la mujer responsable del hogar y los hijos, es decir persiste una visión muy naturalizada de la división sexual del trabajo. Sobre todo se tiene una percepción del trabajo magisterial como un trabajo muy flexible que les permite dedicarles más tiempo a los hijos. Idea que entra en contradicción cuando se les cuestiona sobre su carga de trabajo dentro del aula.	<p>: deberíamos de ser profesoras por lo que dices es una carrera corta que de tiempo de trabajo corto que te permite entonces atender a tus hijos,</p> <p>por lo económico, y a la mejor por el horario. Las maestras, como yo le digo es muy accesible para compartir más y estar más con los hijos; de hecho los profesores tienen dos turnos o tienen que buscar otro trabajo a parte de éste para solventar los gastos económicos y siempre el papá se dedica a llevar el dinero y todo, la mamá es la que está más pegada, más unida a los hijos entonces la mamá es la que tiene que darse un poquito más de tiempo para estar con ellos; yo siento que toda la responsabilidad cae en la mamá, la estabilidad de los hijos. Como que los papás se dicen yo voy a traer el dinero ellos tratan de buscar más para traer dinero, y todo que [lo haga] la mujer.</p> <p>Yo creo que sí además es un trabajo muy flexible para las mujeres se le dedica más tiempo a los hijos.</p> <p>Como maestra sí es compatible porque me deja mucho tiempo para estar con mi familia, para salir con mi marido a pasear, y además de que puedo ayudar a mi niña en todo, en cuanto a los estudios, estoy muy cerca, muy empapada de todo, ah no, mira esto es así y así.</p>
Maestras por oportunidad		Mi hermana la que es licenciada en relaciones comerciales desde la secundaria ha estado trabajando en zapaterías ya tiene tiempo que trabaja en la SEP; ella también terminó su licenciatura en relaciones comerciales pero ella sigue trabajando en la SEP como maestra ya tiene horas y ella sí está en carrera magisterial.

		<p>Cuando estuve trabajando en la SEP estuve trabajando con un inspector entonces en ese tiempo tenía a mi cargo 30 escuelas porque yo era, le ayudaba al inspector a supervisar escuelas; tuvimos 30 escuelas y al supervisarlas pues, no sé, he participado en trabajos, en actividades, en concursos, y demás entonces de ahí me gustó la.....ver todo lo que hacían los maestros y como participaban con sus niños entonces tuve la inquietud después de salir de bachillerato de meterme a la nacional de maestros yo digo que como ya me había involucrado un poquito en el medio de la SEP que estaba tratando con directores y todo, entonces fue lo que me motivó a meterme a la nacional para seguir ahí en la SEP.</p> <p>Bueno yo entre a trabajar a la SEP porque mi hermana trabajaba ahí. Yo trabajaba ahí con horas de maestra; ella fue la que, pues fui a hacer el examen y me aceptaron y fue por ella que ingrese ahí.</p>
<p>Mamá decía "estudia lo que te guste"</p>	<p>Parece ser que la figura materna es muy importante en la elección profesional de las maestras. La opinión que tiene la madre sobre la profesión que pueden elegir es muy importante para ellas. Así es como encontramos situaciones en las que la madre opta por dejar que sus hijas opten libremente por la profesión que más les guste.</p>	<p>Mi mamá siempre ha visto bien a los maestros, siempre quiso, bueno le cayeron bien, pero decía que nosotros teníamos que estudiar lo que nosotros quisiéramos, ella como que nunca quiso obligarnos a lo que ella quisiera, pero nos apoyo siempre, me dijo: hay que bueno que te quedaste en la Nacional y que bueno que eres maestra y, aunque a la mejor no es un sueldo, yo sabía pues que no era un sueldo como para hacerme rico verdad, pero era la satisfacción de hacer lo que uno quería.</p>
<p>Mamá decía "te conviene ser maestra"</p>	<p>El papel de la madre puede ser decisivo al momento de elegir o de optar por una carrera profesional. En este caso, la madre argumenta desde un discurso de género muy tradicional en donde la profesión queda supeditada a las prioridades del género: el trabajo profesional debe ajustarse a las necesidades de sus roles de esposa y madre.</p>	<p>Mi mamá sí me daba la idea y me decía que pues que era una buena carrera más que nada uno quiere lo mejor como mamá es más fácil por el horario y por las vacaciones para qué les dediques más tiempo a tus hijos, más que nada a veces tienes vocación para la carrera pero la verdad también es muy accesible pues el horario y les puedes dar más disponibilidad a tus hijos; tienes más disponibilidad de tiempo para estar con ellos.</p> <p>Sí, a mi mamá sobretodo; mi mamá decía es que es una carrera más para una mujer. JLTF ¿POR QUÉ? Pues porque trabajas con niños, el día de mañana que tengas hijos eso te va a ayudar a educar a tus hijos, a enseñarle a tus hijos, vas a trabajar de las 8 a las 12 y media; sales a tu casita bien tranquila, no son las 8 horas; dije: sí, además no sólo el lado económico, porque en aquel entonces pues se terminaba la carrera y ya teníamos trabajo; no andábamos</p>

		consiguiendo a ver quién nos da, sino ya tenemos ahí
Maternidad no planeada		<p>No, fue así como todos.</p> <p>A mi como que me ha quedado trunco esto del desarrollo profesional, me ha quedado trunco porque por ejemplo varias veces he iniciado cursos para mejoramiento profesional y los he tenido que dejar por esta cuestión de la familia; si por ejemplo mi niña se queda sola, y a mi no me gusta que se quede sola, entonces a mi me parece muy importante como que es algo que me esta ahorita preocupando demasiado, yo tenía aspiraciones de seguir una maestría y no he podido continuar con la maestría; tengo la esperanza de que cuando mi niña crezca un poco más y sea un poco más independiente yo pueda regresar en cuanto al desarrollo profesional, pero en cuanto a la cuestión del trabajo sí me deja tiempo.</p> <p>No, yo no quería tener hijos precisamente para ubicarnos, hacernos de las cositas como dicen los matrimonios, pero cuando me accidente me embaracé y cuando menos lo sentí ¡ya estoy embarazada! y ay!!!!!!</p>
Nivel educativo de los padres		<p>Haber espéreme, no estudio en la nacional, no, ella fue de esos programas de seis años cuando todavía no hacían la licenciatura de cuatro verdad; de secundaria se iban a la Normal no tenían prepa, mi mamá estuvo en internado también en secundaria porque quedó huérfana de mamá y se fue a estudiar a Tepic la licenciatura en lengua y literatura</p> <p>Mi mamá estudió hasta cuarto grado de primaria y mi papá estudio secundaria nada más</p>
Perfil laboral de los padres		<p>Mi mamá siempre ha sido profesora de primaria y secundaria; bueno después pasó a hacer su licenciatura en lengua y literatura; y está en secundaria.</p> <p>Mi papá era, como se podría decir, agricultor, vivíamos en Michoacán. Vivía en Michoacán y de lo que me comenta mi mamá que tenía de cultivos de melón y todo eso; tenía parcelas.</p> <p>Mi mamá era secretaria, bueno, sí era secretaria porque ya se jubiló, él año pasado ya se jubiló.</p> <p>Mi mamá siempre se ha dedicado al hogar; mi papá era licenciado en contabilidad, trabajaba en la empresa Olivetti, falleció, tiene 10 años de haber</p>

		<p>fallecido. Y pues mi mamá ahorita trabaja, es comerciante en un tianguis; después de que falleció mi papá empezó a trabajar.</p> <p>Sí mi mamá trabajaba, los dos trabajaban, mi papá se iba a la fábrica y mi mamá trabajaba en la casa. Siempre ha trabajado en casa, únicamente entrega lo que hace por ser modista pues diseña vestido para niña,</p>
Quise ser maestra		<p>: Y estudie la normal y estudie la preparatoria al mismo tiempo, cuando empiezo a estudiar la preparatoria mi rendimiento como normalistas mejoró y cuando inicie a trabajar como profesora, como había roto con mi familia no tenía un soporte material para poder seguir estudiando, me costo mucho trabajo rebasar el límite de mis papás y estudie así una carrera y luego me metí aquí a la UAM. Estudie historia y me seguí.</p> <p>Cursé la primaria, la secundaria, la prepa y me decidí por la carrera de maestra. Estudie la licenciatura para educación primaria,</p> <p>No, ya estaba convencida, porque inclusive cuando me tocaban las primeras prácticas no me daba miedo ni temor; a mi siempre me han gustado los niños, yo ya estaba convencida en la Normal; yo decía sí me gusta, sí me gusta, y hasta la fecha sí me gusta.</p> <p>Sí yo desde que era niña soñaba con ser maestra, yo siempre he dicho soy profesora de vocación, siempre me gustó ser maestra, siempre soñaba con ser maestra yo miraba mucho a mis maestras que le digo de segundo, tercero, cuarto, quinto grado, así como que las veía en la cúspide, y soñaba con ser maestra,</p>
Rechazando ser "mujer de mi casa"	<p>La acción-interacción que se establece entre padres e hijos en el momento de elegir un destino profesional no siempre se conduce en términos de una negociación, por lo general la autoridad paterna / materna marcan líneas de interacción distintas, aunque las argumentaciones de dicha autoridad contengan el mismo sustrato: la reproducción de</p>	<p>: finalmente el modelo que me dio mi papá de que tienes tiempo para atender a tu familia pues se rompía porque yo no tenía familia y no tuve otra opción, al no tener familia, tuve que buscar otra cosa, yo quería estudiar desde antes, pero cuando ya me caso yo quería formar ese modelo de familia que mi papá y mamá me habían marcado, como no se pudo, y yo era grilla, participaba, me metí a la UAM y seguí estudiando, cuando entré a la UAM me volví ya más seria con mi trabajo, con el trabajo intelectual y deje de grillar bastante.</p> <p>yo tenía el mismo esquema de mi mamá, ser callada y aguantarle sus gritos, sus regaños, sus borracheras, pero ya cuando dije ya basta, fue cuando cambiaron las cosas, y es cierto; en esta sociedad el que gana más grita más, yo la veo ya así.</p>

	<p>roles genéricos. Frente a esto podemos encontrar actitudes de rechazo o aceptación que van a marcar las formas de solución del conflicto. Sin embargo, a veces el rechazo al rol de ama de casa no es abierto, simplemente se expresa a través de una preferencia contundente por el trabajo productivo.</p> <p>El rompimiento con roles adscritos puede interpretarse como una estrategia de solución de conflictos que supone una doble transacción con los otros (la familia, la escuela, el trabajo) y consigo mismo que puede plantear situaciones críticas para quien opta por rechazarlos. En algunos casos el conflicto se resuelve mediante la aceptación de la autoridad basada en una negociación sobre el consenso. En otras ocasiones, la resolución del conflicto se da mediante la "negociación" basada en el consenso.</p>	<p>preferiría ser trabajadora de tiempo completo.</p>
<p>Ser maestra por primera vez</p>	<p>La primera experiencia parece estar marcada por la inseguridad de estar realizando bien su trabajo, al parecer, lo aprendido en la formación profesional no garantiza "saber el desempeñar el oficio".</p> <p>A pesar de tener muchas ideas sobre la manera de desempeñar la profesión, la ambigüedad -</p>	<p>El primer año tuve cuarto año, sí me gusta ese grado; a pesar de que yo me esforzaba mucho yo sentía que los niños no aprendían y me la pasaba preguntándole a las mamás: señora pero su hijo aprende y me decían sí maestra no se preocupe. Cuarto y quinto tuve los dos años ese grupo. La maestra del sexto me comentó que eran muy buenos niños entonces yo ya sentí una gran satisfacción pero al principio tenía el temor de que no aprendieran; les preguntaba a todas las mamás y su niño aprendió sí maestra no se preocupe; mi temor de que no aprendieran a pesar de que yo traía dibujos traía mil actividades por hacer y esa era mi inquietud.</p> <p>cuando uno sale de la normal traes muchas ideas tienes muchas cosas sacas</p>

	<p>ambivalencia de no hacerlo de la manera correcta esta presente en sus discursos. La idea de no tener control sobre la materia de trabajo las hace entrar en una situación de duda sobre su elección profesional, e incluso esta inseguridad les produce una sensación de insatisfacción con los logros que han obtenido. Tienen la sensación de que algo falta.</p> <p>En general, parece que es la primera experiencia la que les descubre que lo aprendido en la escuela no basta para ser maestra: eso se aprende en la práctica.</p>	<p>libros nada más que yo creía que los niños no aprendían; les preguntaba y se quedaban así; yo decía como es posible que todo lo que haya hecho y no me contestaban entonces como que me desesperaba era cuando preguntaba a los papás y los papás dicen: no maestra es que si están aprendiendo yo le pregunta a mi hijo y sí lo sabe y sí esto.</p> <p>Cuando yo estaba estudiando nos mandaban a prácticas, entonces nos mandaron; a mi me mandaron un grado superior, a sexto grado, cómo que yo me entendía perfectamente con los niños de sexto a pesar de que yo era joven y, cuándo me mandaron a un tercer grado hay no, fue así como que la locura, ahí fue cuando empecé a entrar en crisis y dije ¿de verdad sirvo para ser profesora? y como que ese grupo estaba muy indisciplinado, luego me mandaron a un primer año y también como que me causaba conflicto el estar con los niños muy pequeños, prefería estar con los niños mayores, y ahí fue cuando empecé a entrar un poco en duda, de si realmente esa era mi profesión;</p> <p>cuando terminé la Nacional me mandaron a mi primer grupo, fue primero ay como que mi coco pues qué hago con ellos; mantuve más o menos el control, pero como que yo no estaba satisfecha con los logros que había obtenido con los niños, sentía que me faltaba.</p> <p>desde que iba yo a las prácticas me daba cuenta que mi maestra de didáctica general nos había enseñado cuestiones teóricas, pero no cuestiones que me sirvieran más en la práctica docente, por ejemplo en cuestiones de primer grado, primero y segundo grado, eso lo aprendí en la práctica, solamente en la práctica fue que aprendí como manejar un grupo de primero, de segundo, cuál es el método de lectura adecuado, cómo que hay que desarrollar las habilidades y todo eso lo aprendí en la práctica;</p> <p>en resumen sería el primer grado como una experiencia importante, una experiencia que marca mi responsabilidad y mi actitud posterior,</p>
<p>Sin cuestionar el trabajo fuera de casa</p>		<p>de la Nacional nos asignaban ya una plaza y empezamos a trabajar de ya así; digamos en julio me estaba titulando y en agosto ya estaba recibiendo mi trabajo, fue casi una consecuencia lógica.</p>
<p>Soy maestra</p>		<p>: el ser maestra de primaria para mi significó un inicio muy fuerte, muy fuerte yo tenía apenas 18 años y siento que no, no estaba a la altura para trabajar era demasiado infantil qué bueno que encontré niños para estar en el medio infantil, eran felices cuando las mamás llegaban y yo estaba jugando con carros y las</p>

		<p>mamás decían que cosa, la directora que yo me encontré fue muy bella porque entendió que yo tenía madera para, además de ser muy infantil, madera para enseñar y salieron cosas muy interesantes con mis primeros cinco grupos fue precioso, me entregaba mucho.</p>
<p>La imagen del trabajo magisterial</p>		<p>Yo los admiraban y sentía así como muy pesado; decía como es posible que puedan controlar a tanto niño y tener que hacer tantas actividades; los admiraba pero pues ya con el paso del tiempo te vas dando cuenta y vez que querer es poder y además es un gran...[carrera] te motivan los niños creó que te dejan mucha satisfacción.</p> <p>No me lo imaginaba, es más creo que no tenía idea de cómo trabajaba un maestro; siempre nos vamos con la idea de que se sienta y a calificar, a calificar, y a platicar con los niños, no me lo imaginaba</p> <p>Bueno, yo me acuerdo mucho cuando iba a la primaria, como todo: tenía maestros que dejan recuerdos por el cariño, por el acercamiento que tienen hacia los niños, por ahí decidí ser maestra porque me encantaba ver, me encantaba como eran, como explicaban, como motivaban a los niños, yo dije: yo quiero ser como ellos, yo quiero ser maestra como ellos y ellas me motivaron.</p> <p>en secundaria la notaba como que le hacían más caso a los hombres que a las mujeres; la inclinación por los varones y, además como yo era muy callada, muy introvertida, pues no me acercaba mucho a ellos, entonces creaba ciertas barreras; dije: no; para mí era más fácil comunicarme con una maestra que con un maestro.</p> <p>en la Normal también tuve maestros buena onda; tuve uno, yo creo que todas nos enamoramos de uno de nuestros maestros; sí es que hay unos que tienen no sé yo veía al maestro feo, horrible, pero su manera de impartir la clase: cómo hablaba de la vida, de los valores, de filosofía; yo entraba a sus clases así como que rico porque nos relajaba, nos hacía ver la vida tan diferente que me encantaba; yo lo veía: ¡ay que bonito maestro! me encantaba ese maestro; el de teatro, pero esos ya yo creo que ya por la edad ya veíamos otras cosas. Maestros jóvenes que: ¡ay está joven el maestro! Y cómo daban las clases a mí lo que siempre me ha encantado es como dan las clases y hasta la fecha. Me encanto con los maestros, luego tengo oportunidad de observar y de ver; me encanta ver cómo imparten sus clases.</p> <p>de todo había: una que nos daba legislación y también me encantaba, lo que</p>

		<p>pasa es que a mi me llama mucho la atención la gente que está preparada, que sabe; mucho de la que uno puede aprender, entonces aquella que es floja y demás pues no. A mi siempre me quedaban recuerdos de aquellos buenos, de los que yo aprendí, de los que en algún momento me hicieron sentarme y a leer un libro o estudiar; a ver bueno porque saben tanto; de esos sí me quedan huellas y pues también hubo maestras que nos enseñaban.</p> <p>Bueno cuando yo iba a prácticas veía, no sé, pensaba que había mucha actividad, mucha creatividad; tan sólo uno para estar elaborando sus guías se quebraba la cabeza pensar: qué llevamos y qué demás, pero cuando a uno le tocaba observar y ver a los maestros sentados, dirigiendo y gritando, decía: ¡ay no! no esa idea no tenía yo no, decía: bueno a ver ahora como me toca a mi ser.</p>
Trayectorias escolares continuas		<p>No me acuerdo el periodo, en primaria estuve en una que se llamaba Dr. Ángel María Garibay fue del 77 al 83, no al 82 y fue escuela pública; posteriormente estuve en una escuela secundaria 0027 y fue de 1983 a 1986; estuve en bachilleres número 17 en Coyoacán y fue de 1994 a 1997, no es cierto, no me acuerdo muy bien fue de 90 a 1994 y posteriormente pasé a la nacional de maestros a donde estude la licenciatura de 1994 a 1998 y todas han sido escuelas de gobierno no ha sido ninguna particular</p> <p>JLTF ¿USTED CAMBIÓ DE ESCUELAS EN LA PRIMARIA? No, desde que entre a primera año terminé en la misma escuela. JLTF ¿ERA OFICIAL O ERA PRIVADA? Oficial. JLTF ¿Y LA SECUNDARIA? También era oficial y no me cambie nunca. JLTF ¿Y LUEGO LA NORMAL? Tampoco, todos mis hermanos, todos estuvimos en el mismo kinder, la misma primaria, la misma secundaria; inclusive nuestros hijos, mis hijos igual kinder y primaria y secundaria adonde yo estude.</p>
Trayectoria laboral del cónyuge		<p>Trabajaba en una fábrica como supervisor;</p> <p>...él trabajaba en el Partido Verde Ecologista, primero en el Instituto Federal Electoral, porque él estudió Ciencia Política en la UAM, pero no terminó, anduvo brincando de Psicología a Economía, de Economía a Ciencia Política así estuvo, entonces no terminó Ciencia Política se salió, y cuando yo deje de trabajar él estaba trabajando en el IFE y luego en el Partido Verde Ecologista; prácticamente él sostenía la casa</p>
Trayectorias educativa y laboral de los herman@s		<p>Somos 8 , yo soy la segunda. JLTF EL MAYOR ¿CUÁNTOS AÑOS TIENE? 39. ¿A QUÉ SE DEDICA? Él ahorita está desempleado, está enfermo: es</p>

		<p>alcohólico, de hecho ahorita está encerrado en un grupo para recuperarse. ¿ÉL ESTUDIÓ? Sí el estudió hasta Bachilleres. ¿TERMINÓ EL BACHILLERATO? Sí terminó el Bachillerato. JLTF Y ¿SU HERMANA LA QUE SIGUE? Se dedica al hogar, tiene un hijo. JLTF ¿ELLA ESTUDIÓ? Bachillerato, también terminó el Bachillerato, se casó dejó de trab... trabajó en un banco, en aquel entonces el Banco del Atlántico, llegó a ser hasta subgerente cuando término lo de Atlántico que se disolvió Atlántico se quedó sin trabajo y ya no quiso seguir trabajando. JLTF ¿YA SE HABÍA CASADO? Ya se había casado entonces ya no, su marido le dijo ya no. JLTF ¿SUS SIGUIENTES HERMANOS? Después de ella sigue mi hermano Everardo, él está trabajando en el Banco de México, es ingeniero en sistemas de computación y no sé que tanto, se acaba de recibir, es casado. JLTF ¿CUÁNTOS AÑOS TIENE? Él tiene, si mi hermana tiene treinta y, treinta. ¿Y LOS QUE LE SIGUEN? A ver, luego es Everardo, después sigue Jazmín ha de tener sus 28 años porque la diferencia es casi de dos años, ella está trabajando en un despacho de abogados, es la secretaria brazo derecho del jefe; terminó también Bachilleres, casada con dos hijos. Después sigue mi hermano Mauricio, él tiene 24 años es soltero y está estudiando ahorita, creo que para contador y, a la vez está trabajando, trabaja en los Cinemas Lumiere, es como supervisor, soltero. Después sigue mi hermana Gina, 22 años, cuerpo 90-60-90, ¡ay sí! ¡imagínate! Está estudiando y trabaja en el Banco Bancomer. JLTF ELLA ¿QUÉ ESTUDIÓ? Ya terminó la prepa, está estudiando la universidad abierta y trabajando en Bancomer, es soltera. Después sigue Vanesa, ella tiene 21 años está trabajando también en el despacho de abogados, es recepcionista, con mi otra hermana; está terminando el Bachillerato, es la más pequeña.</p> <p>Ellos sí, por ejemplo el que es ingeniero terminó Bachilleres, se metió a trabajar al Banco de México y se casó, tuvo a su primer bebé, mantenía a su familia y todo; como su esposa también trabajaba, entre los dos la casa y todo; él entró a terminar prepa y universidad, trabajando y manteniendo sus estudios. Después, Jazmín trabaja en el despacho de abogados, ella se quedo con el Bachillerato y ya no. La que trabaja en Bancomer sí, porque apenas este año acaba de ingresar al sistema, bueno no, no es abierto, nocturno porque saliendo del Banco se va a la escuela. Vanesa también está trabajando y también los sábados ella si es la del abierto, se va a terminar el Bachillerato y, él otro también, el de los Cinemas Lumiere trabaja en la tarde y en las mañanas se va a la escuela.</p> <p>Mi hermana, la que sigue de mi, tiene dos años menos que yo, 38; ella estudio enfermería y químico farmacéutico biólogo; actualmente es investigadora del</p>
--	--	--

		<p>centro médico, la siguiente hermana estudio Letras Hispánicas en la UNAM, tiene 36 años, no terminó la carrera, pero actualmente trabaja en una escuela secundaria técnica, es coordinadora de actividades académicas, ya tiene 15 años de servicio; mi hermano que sigue tiene 35 años, es psicólogo, estudió en la UNAM, no se tituló, pero sí terminó la carrera, creo que sí se titulo, ya no me acuerdo, y trabaja en (no se entienden la siglas) en reclusorio como psicólogo, también trabaja en una Universidad particular, la Universidad del Distrito Federal y, mi hermana que sigue tiene 34 años, es ingeniero en computación, está titulada y ella trabaja en el Instituto del Petróleo; luego mi siguiente hermano es ingeniero mecánico estudio en la ESIME, no se tituló, terminó pero no se tituló él actualmente trabaja en un negocio de un primo, digamos por su cuenta, pero se salió de Ferrocarriles Nacionales, se acaba de salir, empezó a ponerse en el negocio de las micas para autos.</p>
<p>Tuve que ser maestra</p>		<p>: Yo no decidí ser maestra. Fui la quinta hija de una familia de maestros, de maestros rurales y después mi padre se hizo un maestro general, aquí en el Distrito Federal y como hija era la quinta mujer que deberíamos de ser profesoras por lo que dices es una carrera corta que de tiempo de trabajo corto que te permite entonces atender a tus hijos, esa fue mi directriz, yo tenía que ser maestra igual que mis cuatro hermanas anteriores, yo no decidí, no quería ser maestra de primaria.</p> <p>yo quería estudiar medicina, no quería ser profesora, la verdad, y todo el mundo lo sabe, nunca,</p>