

## **Las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el noroeste del estado de Chihuahua: un análisis desde la subjetividad femenina**

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval  
Evangelina Cervantes Holguín\*

### **Resumen**

Este documento se construye a partir de la participación en la mesa Género y Educación durante el 3er Congreso de Estudios de Género en el Norte de México organizado por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su propósito fue plantear nuevos caminos para el análisis del trabajo docente desde una gnoseología fundamentada en el interaccionismo simbólico, la fenomenología, el método biográfico y los estudios de/desde las mujeres para comprender con profundidad el trabajo docente desde el reconocimiento de la posición que ocupan las mujeres profesoras en la estructura social. Así, se describen las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras en diversas experiencias y situaciones dentro del magisterio de educación primaria en el noroeste del estado de Chihuahua. El documento entrelaza las teorías laborales con las económicas, culturales y de género para analizar el trabajo docente a partir de las rupturas y continuidades en las biografías de las mujeres profesoras de educación primaria en el contexto de la modernización educativa, la mundialización de la feminización docente y la flexibilización de las relaciones laborales en el mercado de trabajo docente. Asimismo, se espera comprender la heterogeneidad e hibridación de las identidades personales y colectivas de las referidas profesionistas en la articulación de diferentes aprehensiones del mundo educativo, social y laboral. Entre éstas, se exponen y analizan los procesos de inserción a la docencia, así como el abuso de poder, la exclusión, la desigualdad, la segregación y la subordinación de las mujeres profesoras en el sistema escolar.

### **Abstract**

This article exposes part of the results presented at the 3<sup>rd</sup> Congress of Gender Studies in North Mexico in the session gender and education, organized by the Universidad Autónoma de Nuevo León. Its aim was to propose new paths for the analysis of teaching work from symbolic interactionism, fenomenology, biographic method, and women stand point perspective in order to examine the social position women occupied. It describes the social-labor conditions that women teachers experience within elementary schools from the region of northwest Chihuahua. This paper links labor theories with economic, cultural and gender theories to analyze teaching work taking the ruptures and continuities about biographic lives of elementary women teachers from the context of educative modernization, the worldwide feminization of teaching activity and the flexibilization of teaching labor relations. In the same vein, this article pretends to understand the heterogeneity and hybridization of personal and collective identities of women teachers in the articulation of different apprehension of educative, social, and work world. It describes and analyzes the process of entrance to teaching, power relations, exclusion, inequalities, segregation and subordination of women teachers in the Chihuahua school system

---

\* Profesores Investigadores adscritos al Programa de Licenciatura en Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).

**Palabras clave/Keywords:**

Género y educación, identidad laboral, subjetividad femenina del trabajo docente/ gender and education, work identity, feminine subjectivity of teaching labor

Tenemos problemas muy graves. Hemos llegado al punto de tener que explicitar la necesidad de defender el derecho de los niños y jóvenes a comer, a ser sanos, a disponer de edificios escolares habitables, y el derecho de las y los docentes a enseñar en condiciones dignas de trabajo.

Cumbre Internacional de Educación (1997: 28)

**Las mujeres profesoras y el trabajo docente**

La teoría feminista francesa sostiene que la vinculación entre las mujeres y las labores existía en las sociedades precapitalistas o agrarias. El concepto de mujer era entendido a partir de la relación con la naturaleza, es decir, las mujeres eran Madre Tierra y, en efecto, ellas se reconocían por el valor de la fertilidad en el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, en las sociedades capitalistas las mujeres fueron excluidas del mundo laboral y segregadas en el espacio doméstico. A partir de este momento, el poder hegemónico masculino, a través de la división sexual del trabajo, identifica ciertos roles como femeninos y los circunscribe al espacio privado como labores femeniles obligadas (De Beauvoir, S., 1946). Al salir de éste, al estudiar, al trabajar y al actuar, algunas mujeres han podido romper el silencio generado por todo un sistema de vida definido por los intereses de una hegemonía masculina, aún con poder sobre sus vidas, acciones, cuerpos, sueños, deseos y sentimientos. De esta forma se reconoce que el paradigma cualitativo permite presentar las diferentes experiencias biográficas y *habitus* de las mujeres profesoras, expresar los nuevos significados del trabajo docente, reivindicar su lugar y especificidad en el mundo laboral y afirmar su propia personalidad.

Esteve (1987) y Estela Serret (2006) consideran que la inserción de las mujeres en los mercados de trabajo provocó una transformación social tanto de la educación como de la familia y el trabajo. Estos cambios han permitido una mejor condición de vida en algunas sociedades europeas de mayor desarrollo social donde la carga de género no provoca opresión en contra de las mujeres. En América Latina, la inserción de 'la mujer' al trabajo justifica múltiples prácticas de violencia, abuso, discriminación, exclusión, marginación y desigualdad en contra de ellas. No sólo se crea una brecha salarial entre hombres y mujeres, sino que se aprueban diversas formas de opresión sobre las segundas. En específico, se señala que en México las mujeres profesoras no sólo tienen pocas oportunidades para su desarrollo profesional, sino que el proceso formativo es limitado y está desvinculado con el desempeño laboral.

En primer lugar, la docencia femenina constituye una de las ocupaciones formales para mujeres más numerosas en el sector de servicios profesionales. Es importante reconocer la diferencia en las condiciones sociolaborales de las mujeres profesionistas —como es el caso de las mujeres ingenieras, figuras políticas, empresarias, directivas y médicas— respecto a las mujeres profesoras: es obvio que estas últimas ocupan una posición inferior en la estructura social y en la jerarquía laboral. Sin embargo, se encontró que el magisterio de educación primaria ofrece a las mujeres profesoras la oportunidad de percibirse en una posición intermedia entre las profesionistas más privilegiadas en el mercado de trabajo y los grupos de mujeres pobres o subordinadas, como las desempleadas, amas de casa, trabajadoras manuales en el campo o en la empresa manufacturera, secretarias o asistentes de oficina, meseras, empleadas de servicio doméstico y otras trabajadoras en el mercado informal (Registro del grupo de discusión entre mujeres profesoras en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, 2011).

Asimismo, se reconoce que la docencia es una categoría ocupacional diversificada, ya sea por el nivel de enseñanza —educación básica, media-superior y superior—; por el tipo de establecimiento —público, privado o social—; el grado de calificación laboral a través

del título —destacan el normalista con o sin licenciatura, el de licenciatura pedagógica o no pedagógica, el de maestría y doctorado o posdoctorado en el campo de la educación—; o por el área de especialización docente —educación física, artística, especial, indígena, bilingüe, científica, enseñanza de las matemáticas, intervención educativa, gestión educativa, investigación educativa, entre otras—.

Por otro lado, se reconoce que la crisis de la educación es compleja. Implica el reconocimiento del papel del docente y sus interacciones hacia el interior/exterior del sistema educativo en el marco de las transformaciones económicas, políticas y laborales de los países latinoamericanos. Actualmente, el gobierno federal reconoce que México tiene una deficiente formación intelectual del personal docente en el subsistema de educación primaria, así como la presencia de una simulación en la praxis pedagógica y, por ende, la desarticulación con los avances del conocimiento educativo (Secretaría de Educación Pública, 2011). Sin embargo, Carlos Ornelas (1995) y Pablo Latapí (2008) sostienen que el capital pedagógico es el mayor recurso que posee y acumula el Sistema Educativo Nacional (SEN) desde sus orígenes en la década de 1930.

Estos analistas de la educación mexicana consideran que el sistema de formación docente ha producido miles de excelentes cuadros de profesores y profesoras distinguidas, quienes a pesar de todos los vaivenes de la docencia hacen que el sistema funcione y tenga puntas de excelencia, si bien reconocen que los docentes ejemplares no son mayoría. Por lo que se presenta una situación de escasez de talentos que se dediquen a la educación primaria en el campo de la enseñanza de las matemáticas, la educación especial, artística, bilingüe o indígena. Además, algunos de los excelentes profesores y profesoras existentes se ven forzados, por las prácticas de poder masculino, a migrar hacia otras ocupaciones fuera de este nivel. Desde el paradigma de la complejidad, puede comprenderse la necesidad de elevar los recursos intelectuales más que los recursos financieros, de realmente revalorar la profesión docente en las escuelas primarias y establecer los

mecanismos necesarios para la calidad del trabajo docente, siempre tomando como necesaria la calidad de los programas de formación docente inicial y continua.

Torres (1996) considera que la formación docente sigue viéndose de manera aislada, sin atender a otras esferas en que se configura y desenvuelve el rol del maestro, a saber: el proceso de reclutamiento, selección e inserción docente; la relación directa de la formación docente continua con el nivel salarial, con la promoción y con carrera docente; así como el vínculo positivo que tiene la formación profesional con el desempeño docente y la praxis pedagógica, entre otras esferas.

Las mujeres profesoras representan en la visión de Pierre Bourdieu (1998) las agentes o sujetos de estudio, poseedoras de diferentes *habitus* —distintas formas de obrar, pensar y sentir originadas por su posición en la estructura social, económica y política— y de varios capitales tangibles —económico— e intangibles —cognitivo, pedagógico, simbólico, cultural, social, político, cívico, institucional, psicosocial, mediático y humano— para enfrentarse a una constante lucha en el sistema escolar tanto por recursos materiales —un salario justo y una adecuada provisión de materiales didácticos— como por recursos simbólicos —el reconocimiento profesional del trabajo docente—, para lograr oportunidades que mejoren sus condiciones laborales y profesionales.

Las conceptualizaciones teóricas de Pierre Bourdieu sobre el *habitus* y de Schütz acerca de la *intersubjetividad* (citados por Pech, C., M. Rizo y V. Romeu, 2009) hacen posible articular las subjetividades en las experiencias biográficas de las y los sujetos de la educación desde un enfoque lingüístico-comunicativo. La comunicación, al ser interacción —intercambio simbólico de significados, prácticas y creencias desde un espacio donde las y los sujetos actúan, hablan, sienten, piensan, significan, se relacionan, se comunican y construyen—, legitima la práctica comunicativa como una práctica social donde se reproduce y/o transforma el orden social. Esta interacción comunicativa permite a las y los

sujetos poner en común saberes y haceres sobre el trabajo docente para compartirlos, negociarlos, disputarlos o rechazarlos.

Esta epistemología de/desde las mujeres puede considerar que el concepto de ‘la mujer’ sigue un proceso de definición complejo, ambiguo-ambivalente e inacabado. Rocío Guadarrama y José Torres (2007) y Linda Alcoff (1988) creen que las mujeres se reconstruyen en el espacio simbólico-discursivo entre el rechazo o la aceptación de los estereotipos culturales heredados y de continuidad o ruptura con identidades precedentes. A través de la interacción personal con antiguos y nuevos códigos lingüístico-comunicativos de ser y no ser mujeres, ellas reconstruyen sus identidades y afirman su diferencia en razón de las interrelaciones entre las mujeres y el mundo de los varones: por ejemplo, el mercado de trabajo. Por ello es importante reformular el discurso de las mujeres mediante un cambio cultural en las conductas y en los papeles sociales que históricamente se asignaron como femeninos en el espacio público y privado.

Al mismo tiempo, para analizar las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras se rescatan los estudios que plantean que las relaciones de poder, explotación y dominación se han centrado generalmente en grupos sociales específicos: el proletariado —Marx—, las clases colonizadas —Barthes—, las mujeres —Hartsock—, *the outsiders* o intrusas —Lorde—, las viejas —De Beauvoir—, los grupos sociales del sur —De Sousa Santos—, entre otros. Asimismo, se retoman los hallazgos de investigadores/as locales, nacionales e internacionales sobre las subjetividades de las mujeres profesoras: sus prácticas docentes, actividades escolares, creencias pedagógicas, habilidades para enseñar, imágenes personales de la docencia, expectativas sociolaborales, identidades personales y colectivas, saberes aprendidos y aprehendidos en sus trayectorias formativas, laborales y profesionales, entre otras más.

Predomina en aquellas —las mujeres— la actividad afectiva más que la intelectual, y el ejercicio de la primera no deja bastante campo a la segunda. Acaso pudiera añadirse, la mujer está destinada a un papel en la sociedad humana que exige menos cultivo del espíritu.

José Díaz Covarrubias (2000: 75-76)

### **Propuesta metodológica**

Édgar Morín (1999) concibe la complejidad del mundo al considerar tanto la unidad como la diversidad del proceso planetario, sus complementariedades y también sus antagonismos. El planeta no es un sistema global, sino un torbellino en movimiento, inestable y desprovisto de un centro organizador. En este sentido, reconoce que los estudios sociales se han adentrado en un remolino epistemológico y metodológico vertiginoso. El ir y venir transhistórico de la ciencia, es decir, entre las múltiples formas de explicar, comprender e interpretar el mundo social ha ocasionado un complejo entretejido entre el sujeto y el objeto, entre las ciencias sociales y los estudios humanísticos, entre los varones y las mujeres, entre los pueblos y la naturaleza; así como entre otras dualidades concebidas por el paradigma newtoniano-cartesiano.

Stanislav Grof (1988) explica que este paradigma dominante se caracteriza por el uso de las matemáticas en un modelo mecanicista y reduccionista del universo, el cual existe de forma objetiva e independiente del observador humano. Sin embargo, Herbert Blumer (1969) identificó serios problemas con el método estadístico-matemático en los estudios del comportamiento humano. Señala que en ellos se margina el carácter creativo de la interacción humana y se genera una objetivización de los actores como si fueran variables dadas, independientes del contexto histórico, lingüístico y sociocultural. A partir de Pierre Bourdieu (1995) se comprende que este remolino actual entre las ciencias favorece una ruptura epistemológica al pasar de la explicación estadística a la comprensión sociológica.

Ante ello, el paradigma cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, es decir, con un conocimiento *a posteriori*.

Grof (1988) sostiene que el desarrollo de las ciencias está muy lejos de ser lineal, homogéneo y desprovisto de ambigüedad. Por ello considera necesaria la transición hacia un paradigma emergente centrado en un nuevo orden científico que permita introducir teorías rivales, utilizar metodologías pluralistas y reconocer una ecología de saberes, creencias, experiencias y prácticas de los sujetos de estudio.

Actualmente, la imaginación sociológica y la audacia al conjeturar, permiten desde el paradigma cualitativo deconstruir las concepciones modernas para reconstruirlas desde una articulación de diversas cosmovisiones del mundo, en específico, desde el punto de vista de las mujeres. Se parte entonces de que todo conocimiento que surgió con el método cuantitativo deberá reescribirse desde múltiples racionalidades situadas que propicien un conocimiento prudente para una vida decente, libre, justa y solidaria. Juan Álvarez-Gayou (2007) indica que la teoría y la práctica de la interpretación se ven mediadas por la ideología de los investigadores. Ezequiel Ander-Egg (2004) define la ideología como el conjunto de creencias, opiniones e ideas que conforman la conciencia social, bajo la forma de un sistema de representación mental y un conjunto de significaciones desde las cuales el individuo filtra la percepción de la realidad. Con este propósito se acude a la ideología de género para comprender las situaciones laborales de las mujeres profesoras en el mercado de trabajo docente desde el reconocimiento de la existencia de la mujer como una entidad diferente y desigual al hombre. La posición de las mujeres en el mercado laboral no sólo es diferente de la de los varones, sino menos privilegiada o desigual. Por lo tanto, ellas se ven oprimidas, subordinadas, moldeadas y ab-usadas por los varones en la jerarquía laboral (Ritzer, G., 1993).

Haraway (citada por Hooks, b. et al, 2004), a través de lo que denomina como 'feminismo cyborg, posmoderno', situado, intruso o mezclado, proporciona un marco

teórico para el estudio del vínculo entre las mujeres profesoras y el trabajo docente. Este feminismo es definido como un espacio de subjetividades situadas donde se reconstruye una ‘conciencia cyborg’. Esta conciencia se considera en oposición al poder hegemónico y como una conciencia mestiza, diferencial, al margen o fronteriza. Propone una política de la articulación que permite mirar desde abajo y en profundo para crear —a pesar de la diferencia— vínculos de amor, afinidad, compromiso y respeto para en conjunto rehacer el mundo.

La ciencia social, desde un nuevo espíritu científico centrado en el interaccionismo simbólico, concibe al ser humano y a la naturaleza en un proceso comunicativo complejo y de intercambio lingüístico. Mario Magallón (2005) señala que la transacción comunicacional de experiencias permite a las personas expresar por medio del lenguaje ideas sobre lo que pueden ser y sobre lo que son. Asimismo, a través de la comunicación intersubjetiva toman conciencia de los problemas que les atañen. Esta postura filosófica reconoce un ser humano que ha perdido el *yo* pero, en realidad, también ha perdido el *tú*, al *otro*, el *semejante* y por lo mismo no es capaz de encontrar el *nosotros*.

Bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico y de la fenomenología, resulta esencial para el investigador/a experimentar la realidad tal como otros sujetos la experimentan. Así, la comprensión de la situación laboral de las mujeres profesoras y la interpretación de los significados que ellas otorgan al trabajo docente se conocerán al situarlos en su contexto biográfico, interpersonal y social, centrándose en sus propias percepciones subjetivas (Hernández, G., 1998; Briones, G., 1996). Desde este trasfondo gnoseológico o epistemológico, es posible diseñar un proceso de investigación social que respete la dignidad de las mujeres profesoras al escribir sus propias voces y experiencias tal como se presentan.

La fundamentación metodológica del trabajo de investigación se realizó primordialmente desde el paradigma cualitativo. Roberto Hernández, Carlos Fernández y

Pilar Baptista (2002) describen este enfoque como una visión holística en la que el investigador está en constante contacto con las personas y los escenarios para lograr la profundidad en la comprensión y contextualización del fenómeno. De allí que el trabajo docente pueda analizarse mediante el método analítico-sintético propio de la ciencia histórica, cuyos componentes se traducen en los métodos heurístico y hermenéutico. El primero permite definir el trabajo docente como objeto histórico, para luego analizarlo mediante la deducción-inducción. El segundo hace posible la interpretación de los significados femeninos del trabajo docente desde una epistemología de/desde las mujeres centrada en la recuperación, contextualización e interpretación de sus memorias colectivas, recuerdos y diarios de trabajo de las mujeres profesoras (Sautu, R., 1999).

De esta forma se pueden construir múltiples biografías desde los relatos de las propias mujeres profesoras y de algunas personas que intervienen en sus vidas, los cuales permitan en conjunto exponer, analizar y visibilizar el abuso de poder, la desigualdad de ingreso, la subordinación y la segregación de las mujeres profesoras en el sistema escolar chihuahuense. Se utilizan diversos submétodos en la historia (Sautu, R., 1999):

1. El método biográfico, que se distingue por el análisis de la historia de vida y de los cursos de vida de las mujeres profesoras. De esta forma se recuperarán los momentos de vida relevantes en sus trayectorias laborales que muestren el impacto de la desmodernización educativa, la feminización docente y la flexibilización de las relaciones laborales en las identidades de las mujeres profesoras.

2. La deconstrucción de la historia del magisterio para posteriormente reconstruirlo mediante el reconocimiento de las diversas formas en que las mujeres profesoras se insertan, permanecen, salen y regresan al mismo.

En consecuencia, se utilizó la narrativa como técnica capaz de cambiar el mundo con historias nuevas; y esta herramienta de investigación facilitó la organización de las

experiencias, percepciones, ideales y sentimientos de las mujeres profesoras, al tiempo que les reconoce como sujetos históricos y biográficos (Sandoval, 2004).

En síntesis, se pretende generar un análisis de las condiciones de trabajo docente, acceso y permanencia de las mujeres profesoras a través de la construcción de: a) biografías, relatos y crónicas de experiencias laborales; b) elaboración de registros de campo; recopilación y análisis de diarios de trabajo, contratos laborales; fotografías de las sujetos en el espacio escolar; informes anuales de los resultados de carrera magisterial y del régimen escalafonario, entre otros documentos personales de las mujeres profesoras; y c) elaboración de una descripción estadística de las condiciones laborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el estado de Chihuahua.

### **Estado del arte en el estudio de las mujeres profesoras y el trabajo docente**

Esta investigación se nutre del estado del arte sobre la relación entre los estudios de las mujeres y los estudios del trabajo docente. La temática de investigación —las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el estado de Chihuahua— corresponde a los dos campos del conocimiento establecidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): sujetos de la educación; y educación y trabajo. Se agrega además la categoría salud ocupacional.

Habrá que reconocer que los estudios contemporáneos sobre las mujeres y el trabajo son el detonante de la distinción entre la participación femenina y masculina en los mercados laborales, la identidad genérica y la subjetividad femenina del trabajo. Se presentan además dos características del gremio magisterial que nutren los estudios del trabajo docente: la reconstrucción profesional del magisterio de educación básica y la mundialización de la feminización de la docencia. Se vuelve necesaria pues una investigación holística fundamentada en el paradigma humanista y el paradigma sociocultural para analizar y comprender la difícil, lenta, añeja y constante lucha de las mujeres por ganar el derecho de participar en los espacios educativos y laborales dentro del

SEN, conquistar mejores condiciones laborales y dar un nuevo significado al trabajo docente.

Rocío Guadarrama y José Torres (2007) y María Tarrés (2007) creen que las identidades laborales de las mujeres no se construyen únicamente por los significados relacionados con la profesión u ocupación, con el espacio laboral y con la política o cultura del lugar de trabajo; sino que son producto de sus múltiples roles y posiciones dentro del espacio público y privado. Esta diversidad identitaria se define en tiempos y campos de acción heterogéneos articulados a lo largo de sus experiencias biográficas en contextos políticos y territoriales, y en procesos sociocultural e históricamente estructurados a lo largo de sus cursos de vida.

Carlos García (2002) sostiene que el ser y el hacer docente no corresponde a una identidad originaria de un ideal universalista, atemporal, prescriptivo, acabado y, por ende, indiferente a los contextos en que estudian, viven y trabajan las mujeres profesoras. Para García, la identidad docente —en su dimensión laboral, política o personal— se conforma a partir de un juego de espejos entre el ser y el hacer docente en el contexto sociohistórico; es decir, mediante la yuxtaposición entre diversas visiones y significados del trabajo docente y del reconocimiento de la diversidad de trayectorias formativas, laborales y profesionales.

De acuerdo con el diagnóstico de Patricia Ducoing (1996 y 2003) y Monique Landesmann (1996), existe la necesidad de ‘re-leer’ y ‘re-escribir’ al docente como un sujeto de múltiples determinaciones y, por lo tanto, un sujeto único, diferente y en ocasiones parecido a otros sujetos que comparten algunos elementos de referencia: la profesión, el lugar de trabajo, la religión, el género, la edad, el origen, la etnia/la raza, el estado civil, los roles socioculturales, entre otros. Estos elementos hacen posible la reconstrucción de las identidades laborales de las mujeres profesoras a partir de múltiples relatos de experiencias personales y grupales en los que ellas definen el ser y el hacer docente. Bajo esta reflexión puede comprenderse el trabajo docente como un campo en

construcción, complejo y diverso, donde las mujeres profesoras cuentan con pertenencias sociales y culturales diferenciadas; sólo en pocas ocasiones aquéllas son parecidas a los varones profesores, ya que se encuentran inmersas en situaciones personales, familiares, educativas, laborales y profesionales propias de su condición genérica.

Fernando Vázquez (2005) define al docente como un mediador entre el individuo y la creciente información sobre las distintas concepciones del mundo que están a su disposición; desde su posición asiste al individuo a través de un proceso de comunicación complejo en el que el docente y los responsables de familia posibiliten que el niño o niña construya su propio puente para descubrir por sí mismo la razón de las cosas. Carlos García (2002) cree que el docente da cuenta de la fascinación e importancia que ocupa el habla, las palabras y el lenguaje en el entendimiento del mundo. Ante ello, los docentes son herederos de capital pedagógico, participantes clave en el proceso de enseñanza que siempre van al lado de sus estudiantes. Los docentes son además creadores de nuevas posibilidades de imaginar, hacer e interactuar, propiciando el diálogo entre los individuos y la naturaleza; por lo tanto, son capaces de fusionar el conocimiento y la vida.

Como bien señala De Montaigne (2003: 108): “el profesor no tiene el deber de repetir el conocimiento, sino de servirse de otro procedimiento, y que desde luego, según el alcance espiritual del discípulo, comenzase a mostrar ante sus ojos el exterior de las cosas, haciéndoselas gustar, escoger y discernir por sí mismo, ir preparándole el camino, ya dejándole en libertad de buscarlo. Tampoco quiero que el profesor invente ni sea sólo el que hable; es necesario que oiga a su educando hablar a su vez”.

El docente entendido como sujeto de la educación está inmerso en procesos históricos y sociopolíticos que impactan al SEN. En los inicios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el profesor era valorado socialmente como una parte esencial en la vida de las comunidades. Tenía un mayor compromiso con el conocimiento y con la vida social, permitiéndole más autoridad en el colectivo escolar. Actualmente, el profesor sólo funge

como educador dentro de las escuelas. Hay una necesidad compartida entre las mujeres profesoras en la región noroeste del estado de Chihuahua de que el docente sea una persona responsable y comprometida en su quehacer, siempre trabajando a favor de los niños y niñas, logrando el interés y respeto de los responsables de familia por la educación; así como un verdadero promotor de una cultura participativa en la comunidad, incidiendo para que la sociedad en conjunto participe en los proyectos educativos locales, nacionales e internacionales (Registro del grupo de discusión entre profesoras en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, 2011).

Los docentes son agentes de equilibrio, intelectuales transformativos, sujetos de aprendizaje permanente, organizadores de la cultura y artesanos del espíritu. Tienen interés en escuchar y respetar diferentes formas de percibir el mundo —creencias y posiciones científicas—, así como en provocar la convivencia y vinculación entre los diversos grupos sociales mediante el ejercicio de la palabra; de ellos y ellas dependen tanto la continuidad de la cultura como el desarrollo humano y democrático de las sociedades. De Montaigne (2003) cree indispensable dejar que el docente organice por sí mismo el contenido del currículo, pensando en el mundo, pero reconociendo prioritario resolver las inquietudes particulares y locales desde las necesidades sentidas de las familias y de las personas. Su principal trabajo consiste en enseñar a las personas a resistir la injusticia, la violencia, el hambre, el miedo, la enfermedad, el abuso, la decepción, entre otros males.

Sin embargo, cómo esperar todo esto de las mujeres profesoras cuando un gran número se ve excluido de toda posibilidad de ser y hacer frente al poder hegemónico masculino en el sistema escolar, que controla el trabajo docente y termina por generar una actitud silenciada y oculta en ambos lados del espejo, que pasan sin reflexión alguna, como:

¡Maestra! —una profesora juarense le pregunta a su directora—, entonces, ¿qué van a querer ahora que incluya en mi planeación escolar? Apoyar las campañas de vacunación; realizar consejería a familias víctimas de violencia extrema, recolectar el dinero de la Cruz Roja; realizar como se pueda el examen de la vista a las y los educandos para seleccionar a

los beneficiarios de los programas públicos afines; atender las diferentes necesidades de educación especial en el aula; preparar la ceremonia del acto cívico correspondiente —bailables, poesías, cantos, obras teatrales y múltiples otras—; resguardar celosamente y manejar la dotación de libros de consulta del rincón de lectura; fomentar la buena alimentación y el ejercicio físico; cuidar la disciplina, la higiene, la asistencia, la disciplina y la puntualidad en la escuela.

Hasta finales del siglo XVIII, la educación en el norte de México era altamente elitista, conservadora, religiosa, burocrática, centralizada, clasista, racista y sexista; los varones desempeñaban casi por completo el rol de “maestro” —salvo la existencia de algunos casos de esposas de profesores en la educación infantil—, y ellos atendían la educación de la población masculina desde su infancia hasta el término de su formación en algún oficio o profesión tradicional. Su quehacer era socialmente reconocido y percibían un ingreso monetario que facilitaba la movilidad social. Se generaba además una estabilidad en el empleo que originaba la endogamia profesional (Díaz Covarrubias, J., 2000).

Conforme el gobierno juarista y el gobierno militar del siglo XIX reconocieron la educación como instrumento para el progreso económico, éstos dieron forma a la SEP e implementaron diversas políticas para expandir la educación primaria mediante la preparación de nuevos profesores en las primeras escuelas normales rurales y urbanas, femeninas o masculinas, diurnas o nocturnas. Así, la expansión de la educación a las localidades rurales permitió que la escuela primaria se pensara en un nivel elemental para vincular la educación con la comunidad. Inicialmente, la escuela primaria rural ofreció un programa educativo parcial con una duración de cuatro o menos años, mientras que en las ciudades, la escuela primaria se reconoció en un nivel superior y se proponía enseñar mayores conocimientos a los educandos durante un periodo de seis años. Las trayectorias escolares de las mujeres profesoras longevas de origen rural revelan una salida obligada de las comunidades rurales con el propósito de concluir sus estudios de primaria en las escuelas urbanas. Esta situación reaparece en todos los niveles del SEN debido a la marginación y desigualdad educativa interurbana (Gutiérrez R. y F. Sandoval, 2001; Gutiérrez Sandoval P., 2011).

Estos tres autores señalan que la escuela primaria rural se orientó principalmente al mejoramiento social, cultural y económico de la población masculina campesina a través de la extensión de conocimientos sobre las labores agropecuarias y algunas pequeñas industrias; la educación para las mujeres se orientó a las artes domésticas y labores femeniles. La necesidad de formar más profesores permitió a los varones jóvenes partir de sus poblados hacia las localidades que ofrecían oportunidades para la educación normal superior y, posteriormente, el ingreso al magisterio. Las mujeres jóvenes tenían dificultad para conseguir el permiso paterno, ya que sus padres las consideraban frágiles y con mayores riesgos al emigrar de sus hogares. Luego de constantes enfrentamientos, se ha abierto poco a poco el acceso para las mujeres jóvenes a la formación docente; sin embargo, aún persisten barreras de género para su acceso a la educación científica y tecnológica.

En sus inicios, se hizo necesaria la formación de señoritas como educadoras en la naciente institucionalización de los centros educativos femeninos. Los varones profesores dieron sentido a la figura de ‘formadores de formadoras’ dentro de las primeras escuelas normales para mujeres que se establecieron en el país. En 1927, en el estado de Chihuahua existía la posibilidad de que los varones jóvenes y las señoritas se internaran por dos años en la escuela normal en la capital de la entidad federativa, en la escuela normal rural del Carmen —en el municipio conocido actualmente como Ricardo Flores Magón— o en la escuela técnica agrícola de Salaces para formarse como profesores o profesoras. En 1932, la formación docente inicial aumenta de dos a tres años para los egresados de las escuelas primarias urbanas y se establece en cuatro años para los egresados de las escuelas primarias rurales a fin de regularizarlos (Gutiérrez, R. y F. Sandoval, 2001).

En los años sesenta, algunos de los varones profesores desertan del magisterio para desplazarse a los nuevos empleos industriales, mientras que otros dejan la educación primaria a las mujeres profesoras para dedicarse —sin separarse de su rol como formadores

de los nuevos cuadros en todo el sistema escolar— a la docencia en la educación secundaria, la educación media-superior, a la docencia e investigación en la educación superior, así como al gobierno del SEN, a la participación sindical y al diseño de la política educativa (López, O., 2008; Gutiérrez R. y F. Sandoval, 2001).

A partir de 1984, el gobierno federal mexicano y los gobiernos estatales iniciaron el proceso de modernización educativa que pretendía centrar el gasto público en la educación básica, a la par de abrir el gasto privado en la educación media-superior y superior. Sobresale entonces la obligación de los estudios de bachillerato como requisito de ingreso a las escuelas normales, que permite distinguir el oficio del docente como una profesión en permanente construcción. Posteriormente, la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firman el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que hizo posible, entre otras cosas, ratificar al SNTE como único titular de las relaciones laborales en materia educativa e implementar cuatro estrategias para la revalorización de la función docente y del profesor: el programa de carrera magisterial, caracterizado por un sistema de pago al mérito y en un proceso de certificación profesional; el salario profesional de piso; el sistema nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional del magisterio; y los programas de promoción y difusión para impulsar el aprecio social hacia los profesores (Díaz Barriga, Á. y C. Inclán, 2001; Arriola, S., 2006).

Las mujeres disfrutaban hoy de mayores oportunidades educativas, sin embargo, reconocemos que el camino a la escolarización femenina ha sido largo, lento y difícil. Muchas mujeres tuvieron que luchar contra los intereses del poder hegemónico masculino para alcanzar cuotas de igualdad en educación primaria y secundaria; sin exagerar, la inclusión en los niveles más selectivos del sistema escolar —educación media-superior y superior— ha consumido nuevas generaciones de mujeres. Estos niveles eran hasta hace cuatro décadas exclusivos para los varones, quienes por mucho tiempo tuvieron el derecho

absoluto de ejercer las profesiones que demandan el ejercicio del poder/autoridad o que requieren la especialización científico-tecnológica.

Cabe señalar que el derecho de las mujeres a la educación trae consigo fuertes tensiones culturales y políticas en el interior de la familia patriarcal y del mercado laboral, porque el deseo por estudiar crea a la postre una expectativa laboral y un evidente rechazo al trabajo doméstico, así como al cuidado de los hijos/as e incluso a la misma maternidad. Estas tensiones originan el enlace entre las desigualdades sociales, escolares, de los ingresos económicos y de la precariedad laboral de las mujeres trabajadoras.

Así, el trabajo docente en escuelas primarias se configura como una ocupación de medio tiempo para mujeres que desempeñan los papeles de esposa y madre, por lo que se percibe como una opción complementaria al ingreso doméstico y donde, además, se resalta la imagen maternal como principal elemento de la identidad laboral, un hecho que en realidad justifica y oculta las verdaderas condiciones laborales y profesionales de las mujeres profesoras, a saber: su doble presencia en el trabajo doméstico y extradoméstico; las relaciones patriarcales que inhiben el desarrollo de la esencia humana tanto en el hogar como en el lugar de trabajo; la retribución desigual de salario entre ellas y los varones profesores; el acoso, segregación, exclusión y precarización laboral causada por diversas barreras legales, institucionales, familiares, sociosimbólicas y culturales que impiden a las mujeres profesoras ejercer con libertad, dignidad y motivación el trabajo docente (Registro del grupo de discusión entre mujeres profesoras en Ciudad Juárez, Chihuahua, 2010).

Se reconoce asimismo la poca valoración social del trabajo docente en educación básica; las excesivas cargas de trabajo en los centros de trabajo; la falta de abastecimiento de materiales y equipo de cómputo; las múltiples funciones y responsabilidades; la falta de apoyos económicos para la superación profesional; la baja participación directa en la elaboración de los planes y programas educativos; la reducción absoluta y relativa del salario; la desigualdad salarial entre las mujeres profesoras y los varones profesores; la

segregación laboral de las mujeres profesoras derivada de la división del conocimiento científico/tecnológico por género; la escasa posibilidad de mejoramiento laboral; los mecanismos que favorecen el disciplinamiento curricular y el control excesivo del trabajo docente; y, por último, la competencia atroz, desleal y violenta entre las y los trabajadores de la educación por recursos simbólicos y materiales, entre otros elementos que permiten evidenciar las condiciones laborales y profesionales de las mujeres profesoras como precarias (Registro del grupo de discusión entre mujeres profesoras en Ciudad Juárez, Chihuahua, 2010).

Estela Ruiz y Sonia Reynaga (2003) señalan que los trabajos de investigación sobre la relación entre educación y mercado de trabajo se circunscriben a diversas problemáticas, entre ellas: la calidad educativa en las instituciones de formadoras de docentes; el análisis del proceso de inserción a la docencia; el diagnóstico de las condiciones sociolaborales y profesionales; la comprensión de la transformación educativa en referencia a las nuevas disposiciones ocupacionales en el sistema escolar y su impacto en los patrones de calificación docente, entre otros.

La mundialización de la feminización docente es una realidad en todos los sistemas educativos. Puede situarse la docencia femenina como un fenómeno histórico, político y social que permitió a las mujeres desempeñar el oficio o el arte de la enseñanza en jardines de niños y en escuelas primarias a partir de la diversificación y expansión de los servicios de educación pública. Emilio Tenti Fanfani y Cora Steinberg (2011) mencionan que la feminización de la docencia no corresponde a un proceso lineal de los subsistemas de educación primaria o elemental en el mundo, ni es generalizado en todos los niveles del sistema educativo.

El COMIE y la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente construyen el estado del conocimiento de los estudios sobre el trabajo docente a través de varios documentos que refieren a la constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos

en los centros de trabajo; a sus procesos de inserción laboral y profesional; sus experiencias, perspectivas, expectativas, imaginarios, representaciones y percepciones como sujetos laborales; sus identidades y trayectorias como docentes; sus procesos de socialización y empleabilidad profesional; así como la génesis, evolución y reproducción del magisterio.

Actualmente, los sistemas educativos en América Latina enfrentan un proceso de desmodernización que tiene como base formas discursivas propias de la sociedad capitalista, del Estado neoliberal y de las diversas recomendaciones financieras de los organismos internacionales —el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID)—, que generan una represión política, cultural, ideológica, educativa y económica de las mujeres profesoras en el sector educativo. Por otro lado, se debe reconocer el intento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Internacional de la Educación en América Latina (IE-AL) y de los movimientos magisteriales por fortalecer la profesión docente desde la resistencia a las reformas educativas, por enfrentar a la política educativa de los gobiernos nacionales, por luchar a favor de la democratización del sistema escolar y por la defensa de los derechos de las y los docentes a enseñar en condiciones dignas de trabajo.

El documento de trabajo de la Cumbre Internacional de Educación (1997), las aportaciones de Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa (2001) y Susan Street (2001 y 2008) sostienen que los discursos neoliberales en América Latina dibujan a la educación pública como pobre, ineficiente, inequitativa y de baja calidad. De allí que se arroguen justificar diversas acciones de reforma, como la descentralización de los servicios educativos al nivel estatal y municipal, que genera mayor desigualdad e inequidad; el acelerado proceso de privatización, desregulación y reducción del gasto en la educación pública, provocando la reducción de la matrícula en las instituciones formadoras de

docentes y la negación de nuevas plazas a sus egresados; el cierre del turno vespertino en los centros escolares; y, en específico, el deterioro de las condiciones de trabajo de las y los docentes: salario, jornada escolar, prestaciones sociales, estímulos e incentivos económicos y no económicos.

Estos investigadores señalan que la flexibilización e individualización de la contratación de nuevos profesores/as ocasionó una heterogeneidad salarial y varias formas ilegales de inserción y movilidad laboral en el sector educativo. Además mencionan cómo la fractura de la unidad sindical docente generó la intervención privilegiada y exclusiva de los ministerios o secretarías de educación sobre la dimensión pedagógica y, por ende, la apatía de las y los trabajadores de la educación para profesionalizarse en un modelo cerrado y poco democrático. Es trascendental comprender los significados femeninos del trabajo docente desde las fronteras discursivas y sociosimbólicas que nacen en pequeños espacios de comunicación y acción a raíz de la emergencia de nuevos docentes ante la aparente homogenización, mecanización, anomia y destrucción del sujeto/actor en el sistema educativo posmoderno, neoliberal y neoconservador en América Latina.

Ignacio Llamas (2006) sostiene que existe un excesivo control de la docencia por parte de los gobiernos nacionales y los sindicatos educativos mediante la imposición de contenidos básicos comunes de enseñanza obligatoria, y homologando criterios de evaluación *top-down* mediante un sistema de exámenes nacionales e internacionales para valorar tanto el desempeño docente como el rendimiento académico de las y los estudiantes. Se ha generado una precariedad del trabajo docente caracterizada por la pérdida de estabilidad laboral; el deterioro de la situación salarial de las mujeres profesoras; la intensificación de la jornada laboral; el abuso de poder o acoso laboral; las excesivas cargas de trabajo en las escuelas —atención a uno o más grupos grandes y de uno o más grados escolares, incluso de compartir el trabajo frente a grupo con la dirección del centro escolar—; la falta de materiales y equipo de cómputo adecuados; las múltiples funciones y responsabilidades de las y los docentes; el doble o triple empleo dentro del mercado

educativo; la pérdida de sentido social y humano de la función docente; la dificultad para la formación, capacitación y actualización docente; la escasa movilidad social; la subocupación en el mercado informal; y, en caso extremo, la pérdida de interés por la docencia y búsqueda de otra posibilidad ocupacional u otra profesión.

La posición de las mujeres profesoras en la sociedad mexicana no se comprenderá por completo si no se analizan las estructuras sociales, el papel del Estado y los modos alternativos de construcción de identidades genéricas situadas en el marco de una nueva realidad social, familiar, educativa, económica, política y laboral. Es necesario entender esto desde un movimiento histórico-estructural impulsado por cambios macrosociales que desestructuran y rearticulan los modelos de desarrollo de las sociedades, como las transiciones políticas, demográficas y epidemiológicas (Gutiérrez Sandoval, P., 2011); los procesos de reformas educativas orientadas a la modernización del SEN —que incluye el aprecio social de la profesión docente en las comunidades, los nuevos programas de formación inicial y continua, la mejora a las condiciones de trabajo del docente y el diseño de una nueva organización escolar—; la transformación de la función de la escuela; la revolución del currículo escolar —al incluir temáticas emergentes como la equidad de género, la promoción de la salud, la formación para la investigación, entre otras—; y la innovación pedagógica en el aula ante la emergencia de un nuevo modelo económico-productivo humanista, verde y centrado en el avance de la tecnología y la comunicación. Hay que considerar, también, que la condición de las mujeres profesoras tiene su comprensión en un contexto histórico-coyuntural donde las vicisitudes microsociales producen ciertas rupturas con los patrones de reproducción femenina, y ofrecen la oportunidad de reconstruir nuevas proporciones sobre lo femenino y lo masculino desde la subjetividad de las experiencias de las mujeres profesoras en la sociedad, en la familia, en el gremio magisterial, en las escuelas y en el aula.

El acelerado proceso de individualización en las sociedades occidentales permitió a algunas mujeres desarrollar capacidades para emanciparse del control heterónimo

masculino y de la regulación que ejercían las antiguas estructuras sociales, pero se reconoce que las mujeres mexicanas están sujetas nuevamente a la hegemonía neoliberal y a las estructuras globales del trabajo, la información, la tecnología y la comunicación. Las mujeres profesoras en el estado de Chihuahua no sólo se mantienen sujetas a las antiguas estructuras sociales, sino que sus posibilidades de ser y de hacer como docentes se ven limitadas ante una cosmovisión hegemónica sobre la educación que subyuga el sueño de una escuela libre, inclusiva y comprometida con el desarrollo integral del individuo, e impone una escuela de papel, selectiva, simulada y centrada en el mérito, la competencia y el individualismo (Gutiérrez Sandoval, P., 2011).

En este sentido, el concepto de trabajo se entiende desde ideas, discursos y formas de expresión nuevas que posibilitan el cultivo del espíritu, permiten afirmar una personalidad única y reconocer las identidades individuales y colectivas de las mujeres profesoras de educación primaria en el estado de Chihuahua. Anteriormente, el marxismo definía el trabajo como el esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza, en contraposición al capital y a los recursos naturales. Sin embargo, en un sentido más amplio el trabajo representa un espacio de sociabilidad, un campo de acción y una frontera simbólico-discursiva para entablar vínculos socioafectivos y solidarios entre las personas, formar lazos de amistad y compañerismo, así como el nacimiento de sentimientos de lealtad y pertenencia grupal. Es una actividad humana diferenciada en términos monetarios, geográficos, territoriales, temporales, legales, organizacionales, educativos, culturales, simbólicos, sentimentales, de género e históricos (Diccionario de la Real Academia Española, 2010; Guadarrama, R., 2000; Guadarrama, R. y J. Torres, 2007).

A partir de esta resignificación profunda del trabajo, las mujeres profesoras tienen la posibilidad de identificarse como sujetos de la historia y, entonces, son capaces de cambiar el androcentrismo —refiere a la posición masculina privilegiada sobre la existencia femenina—; etáismo o ageísmo —discriminación por edad—; edáismo —discriminación por vejez—; sexismo —discriminación de las mujeres—; machismo —

actitud masculina de desprecio y ab-uso de las mujeres—; clasismo — discriminación por clase social—; individualismo —búsqueda del interés personal o del bienestar individual—; conservadurismo —expresado en la centralización de los sistemas políticos, económicos y educativos bajo el control de élites masculinas, la mantención del sistema de clases y del sistema sexo-género, el poder de la religión católica en la vida pública y, por ende, la dependencia de las mujeres a las instituciones establecidas y la obediencia a las creencias, la moral y la ética adoptadas por una hegemonía masculina—; y demás rasgos que prevalecen en la estructura social y en los mercados laborales en México y en el resto de los países latinoamericanos.

El machismo y la estigmatización de las mujeres profesoras se presenta mediante diversas formas de abuso de poder de algunos directivos masculinos contra ellas. Por lo demás, las imágenes negativas que circulan en los medios de comunicación y en el sistema escolar son reproducidas para desacreditar la docencia femenina. El abuso de poder o acoso laboral se comprende como una situación repetitiva que se presenta en el espacio escolar o en el sistema educativo a partir de múltiples prácticas autoritarias e instrumentos de sometimiento que se inscriben en una cultura del ejercicio del poder específica, así como bajo esquemas represivos de formación, organización y manejo del recurso humano. Las mujeres profesoras se ven inmersas continuamente en una relación conflictiva que afecta el desempeño docente, el desarrollo profesional, así como el estado de salud, la identidad y la personalidad, por lo que impacta las tasas de retención docente y de calidad del trabajo.

Entre los estereotipos que se recuperan están: el sentido maternal de la docencia al reconocer que los medios de comunicación, las familias y el Estado ven a las mujeres profesoras en un rol de segundas mamás; de hecho, los discursos mediáticos relacionan la docencia más con las emociones y con el cuidado de los niños y niñas que con el desarrollo de la inteligencia. En diversas notas periodísticas se expone la baja calidad del desempeño docente a través de elementos objetivos como los resultados pobres en evaluaciones de conocimientos disciplinares estandarizados, la poca asistencia a cursos de formación continua y la presentación de múltiples casos individuales de docentes con mala reputación

en su vida personal, familiar o social. Estos estereotipos se convierten en estigmatizaciones sobre la vida sociolaboral de las mujeres profesoras y justifica diversas prácticas de acoso laboral y abuso de poder.

### **Análisis de los resultados**

La agenda de la lucha internacional por los derechos laborales de las mujeres reconoce diversas situaciones que afectan la calidad del desempeño laboral, el desarrollo profesional, la estabilidad y permanencia en el empleo, la dignidad humana en los centros de trabajo, la libertad y creatividad del trabajo, la salud y la seguridad e higiene en el trabajo. Entre ellos: la división sexual del trabajo, la exclusión de las mujeres de los cargos representativos o directivos, la brecha salarial por género, el hostigamiento sexual, la violencia y el abuso de poder en su contra (Lagarde, et al, 2005).

Se seleccionaron 100 entrevistas personales con mujeres profesoras de educación primaria en el municipio de Nuevo Casas Grandes y el municipio de Juárez de una base de datos que se está construyendo en el estado de Chihuahua desde el mes de agosto de 2010. Se recupera también información de las condiciones socioprofesionales y laborales de las mujeres profesoras en ambos municipios a partir de los resultados de dos grupos de discusión integrados cada uno por 15 mujeres profesoras.

El machismo y la estigmatización de las mujeres profesoras se presenta a través de diversas formas de abuso de poder de algunos directivos masculinos contra ellas, así como por las imágenes negativas de las mujeres profesoras que circulan en los medios de comunicación y en el sistema escolar. La mayoría de las mujeres profesoras juarenses sostienen en sus relatos individuales que existe una falsa idea del trabajo docente en escuelas primarias públicas. Se cree que las mujeres profesoras desempeñan un trabajo más maternal que intelectual, que están desinteresadas por calificarse en niveles científicos y que su práctica docente tiene una baja calidad. Circulan además expresiones negativas

como: “Detrás de un buen directivo, está una magnífica subdirectora”, “El inspector promovió de asesora técnico-pedagógica a su futura amante”, “Las mujeres con su belleza y disposición consiguen la promoción”, entre otras. Por otro lado, no se reconoce que las políticas de formación continua están focalizadas a la actualización docente a través de cursos, talleres y diplomados en instituciones formadoras no universitarias, y que hay pocas oportunidades para que las mujeres profesoras se formen en espacios universitarios en programas educativos de dos o más años. Así, estos estudios cortos y no profesionalizantes son más importantes que los estudios de posgrado para los resultados de estímulos al desempeño docente.

El abuso de poder contra las mujeres profesoras juarenses puede expresarse a través de múltiples formas informales de no contratar o condicionar la contratación como docentes; impedir la estabilidad en el empleo; privar de materiales y equipo necesarios; promover la sobrecarga o no carga docente; obstaculizar la superación profesional; excluir de los estímulos o incentivos al desempeño docente; recibir amenazas, ofensas y violencia física, mental o social por estar embarazada, por tener un cambio en el estado civil —el divorcio o la unión libre—, por tener a cargo el cuidado de infantes, personas con diagnóstico de enfermedades crónico-degenerativas, personas adultas mayores o personas con discapacidades, entre otros. En el grupo de discusión, una mujer profesora de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, comentó: “El hábito de la lectura lo obtuve de mi mamá, ella fue profesora y con su ejemplo siempre me arrastró al estudio. A mí no me gustaba estudiar para ser maestra, pero en mi familia era una carrera obligada para todas las mujeres. Yo nunca quise ser profesora porque yo veía a mi mamá cómo llegaba estresada de su trabajo; ella nos contaba todos sus problemas que tenía por ser mujer”. En otro relato se deja ver una aceptación a la docencia y un rechazo claro a las condiciones de trabajo: “Me gusta y disfruto mucho mi trabajo. Soy casada, tengo tres hijos, dos están en la universidad en la carrera de Educación, el otro está por graduarse del CETis, también pues va a hacer examen a ver si se queda ahí en lo mismo, en Educación. Les digo: ustedes ven y no escarmientan, ja ja ja, quieren seguirme los pasos, pues me da mucho gusto apoyarlos”.

73.91 por ciento de las mujeres profesoras que trabajan como docentes en Ciudad Juárez son nacidas en el estado de Chihuahua; 26.09 por ciento de ellas son originarias de otra entidad federativa. Tienen un tiempo promedio de residencia en Ciudad Juárez de 19.34 años. La edad promedio de las mujeres profesoras juarenses es de 34 años y tienen una antigüedad de 9.47 años en el magisterio local; 78.26 por ciento de ellas están casadas, estuvieron casadas o viven en unión libre; 21.74 por ciento son solteras y sin hijos.

En el transcurso de sus primeros años como docentes, las mujeres profesoras hablan del alto grado de satisfacción que generó este oficio. Sin embargo, recuerdan que la actividad fue un reto difícil porque tuvieron que alejarse del seno familiar al recibir un nombramiento en algún pueblo dentro de municipios rurales. La experiencia migratoria es común en ellas: la mayoría señala haber iniciado como docente en una localidad lejana al lugar de origen. Sin embargo, la mayoría relata una fuerte lucha por ir moviéndose hacia algún centro escolar más cercano a sus familiares.

78.26 por ciento de las mujeres profesoras juarenses tiene a sus padres con vida. Sin embargo, sólo 8.33 por ciento tiene a su cargo el cuidado y atención de personas longevas. También, 4.35 por ciento de las mujeres profesoras juarenses tiene como dependientes a personas enfermas o con discapacidad y 39.13 por ciento son responsables de infantes. En sus relatos más íntimos, algunas mujeres profesoras comparten sus emociones respecto a las tareas maternas:

Soy maestra de primaria jubilada hace tres años, soy casada, estoy súper feliz de vivir esta etapa de mi vida en la que ya le puedo dedicar mucho tiempo a mi esposo y a mis hijos, quererlos y disfrutarlos. Siempre he sido como una hormiguita que lleva y trae, que todo el día anda trabajando. Tengo un hijo de 24 años, es especial, él no escucha, pero él me ha hecho una madre especial a mí porque estar juntos es algo tan bonito. Al principio yo pensaba que iba a ser muy difícil la vida de él y la de nosotros, pero es algo muy bonito, él es pintor y estudiante de preparatoria nocturna. Además, tengo dos hijos gemelos de 21 años que estudian la universidad.

El número promedio de hijos por mujer es mayor en el municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua —89 por ciento de las mujeres profesoras tiene en promedio dos hijos/as— que en el municipio de Juárez —65 por ciento tiene en promedio un hijo/a—. 45 por ciento de las mujeres profesoras juarenses frente a grupo señala que el trabajo docente provoca fuertes problemas con la pareja y con los hijos/as. El siguiente fragmento del relato de vida de una mujer profesora juarense ejemplifica esta situación: “Me defino como una mujer más profesora, fallé como mamá. Fui una profesionista entregada a la docencia, trabajé dos plazas cuando mi esposo me abandonó con mis hijos pequeños. A mis hijos, pobrecitos, varias veces llegué a decirles es que yo con mis alumnos no batallo, me hacen caso, me obedecen, me respetan y me quieren”.

40 por ciento de las mujeres profesoras juarenses tiene o tuvo familiares docentes en el sistema educativo. Esta endogamia profesional permitió diversas estrategias de apoyo e influencia en las trayectorias laborales de las mujeres profesoras. Sin embargo, más de 74.64 por ciento sostiene que el magisterio de educación primaria se presentó como un espacio laboral que les permitió tener un trabajo estable y asumir la jefatura de sus familias. No obstante, consideran que existe una masculinización de las autoridades educativas que impide el desarrollo profesional de las mujeres y el mejoramiento de sus condiciones sociolaborales (registro de campo, 2011). También se encontró que 43.48 por ciento de las mujeres profesoras cuenta con apoyo doméstico para realizar las diferentes labores domésticas: lavado y planchado de ropa, preparación de alimentos, limpieza de las habitaciones, etcétera. Entre las estrategias de cuidado infantil, destacan: uso de guardería —30.43 por ciento—, apoyo de su madre o suegra —26.09 por ciento—, apoyo de hermana —21.74 por ciento—, apoyo de pareja —17.39 por ciento— y otros —4.35 por ciento—.

73.91 por ciento de las mujeres juarenses entrevistadas se empleó antes de ser profesoras en el sector agropecuario, en la empresa maquiladora y mayormente en establecimientos de servicios y comercio. 75.65 por ciento de las mujeres profesoras

juarenses labora en el subsistema federalizado de educación primaria. Entre ellas, 78.26 por ciento tiene una contratación de base y el resto son interinas; 24.35 por ciento de las mujeres profesoras en Ciudad Juárez trabaja en el subsistema estatal de educación primaria.

Algunas mujeres profesoras migrantes en el estado de Chihuahua se enfrentan a la negación de su contratación en el sistema escolar estatal por motivos no derivados del perfil docente en el nivel de educación primaria. Sólo 39.13 por ciento de las mujeres profesoras califica su relación con las autoridades educativas y con el directivo del centro de trabajo como buena, respetuosa, de apoyo y solidaria. En contraste, 68 por ciento de las mujeres profesoras considera buena su relación con los colegas docentes.

Dos mujeres profesoras originarias del estado de Zacatecas, activas en escuelas primarias federalizadas en los municipios de Juárez y de Nuevo Casas Grandes, mencionaron en sus relatos:

Tengo interés en cubrir un interinato en el sistema estatal, pero en varios intentos me he topado con autoridades educativas cuyos criterios de exclusión por no haber nacido en Chihuahua son suficientes para negarme la solicitud de interinato.

Soy originaria de Fresnillo, Zacatecas; siempre desde muy pequeña tuve interés en ser profesora, jugaba a la escuelita con mis vecinos y primos, quizá porque la docencia es una tradición familiar. Al egresar de la escuela normal inmediatamente decidí venirme al estado de Chihuahua, porque como allá mi apellido pesaba mucho, yo no tenía identidad propia, nunca hubiese sido yo, era la nieta del inspector Arturo, la hija de la maestra Ernestina, la sobrina del director Horacio y la prima del profesor Víctor. Yo le dije a mi familia que quería irme a vivir con una tía en Chihuahua y poder tener mi propia historia como profesora. Sin embargo, como mujer he vivido muchas experiencias en el magisterio chihuahuense. Recuerdo algunos hombres que me discriminaron o me hicieron a un lado por mi lugar de origen, ellos me decían es que tú eres del sur y deberías regresarte a Zacatecas porque aquí nosotros los del norte requerimos un perfil distinto. Esos hombres que me han puesto trabas por ser mujer, yo los he tenido que confrontar señalándoles su mala ubicación y poco estudio, porque también Zacatecas está en el norte de México.

Una mujer profesora jubilada en el municipio de Nuevo Casas Grandes, reflexiona en su relato de vida laboral:

A veces el ambiente de trabajo es muy difícil, los días se vuelven pesados y largos cuando una se desempeña con excelencia, es muy trabajadora, responsable y honesta. Principalmente cuando una está en contra del mal manejo de las cuotas de los padres de familia y no aprueba las prácticas injustas de los directivos y éstos buscan diversas formas para impedir nuestro trabajo con los niños/as, te realizan constantes llamadas de atención sin razón justificable, te retienen el pago, te sobrecargan de trabajo, toman represalias, te excluyen de las decisiones y te discriminan de muchas formas. Además, son ellos quienes crean una mala imagen de nosotras, desacreditan nuestro trabajo y nos ven como el patito feo. Todo es peor cuando una es divorciada; esa situación les da el derecho a tratarnos como si fuésemos la peor mujer. Cuando esto sucede, lo mejor es buscar en otra escuela un lugarcito donde una pueda trabajar mejor y pelear un cambio de centro de trabajo antes de enfermar.

A partir de varios acercamientos a diferentes mujeres profesoras en el estado de Chihuahua, ellas reconocen los interinatos como un premio que las autoridades educativas otorgan a las y los solicitantes a discreción, por lealtad o por compadrazgo, que hace imposible la igualdad de oportunidades entre los solicitantes. En las experiencias docentes con interinatos es común encontrar la situación de trabajar sin pago y la espera de algunos meses para recibir el primer cheque (registro de campo, 2010-2011).

82.61 por ciento de las mujeres profesoras juarenses califica el nivel de satisfacción laboral como muy alto; 78.26 por ciento sostiene haber ingresado por vocación al magisterio. Una mujer profesora juarense señala en su relato de vida: “Nosotras desempeñamos una actividad tan importante no por sus contenidos, sino por enseñar a los niños y niñas a resistir la violencia, el hambre, la pobreza, la desigualdad y otras situaciones nada deseables. En tanto, la docencia es muy satisfactoria porque nuestro esfuerzo, imagen y acciones dejan un ejemplo en los niños y niñas”.

La calidad del desempeño docente se concibe únicamente a partir del ciclo vicioso entre la inversión de capital humano, la mejora de la productividad laboral y los estímulos e incentivos salariales, es decir, se espera que el desarrollo de habilidades y la aprehensión de

conocimientos pedagógicos y no pedagógicos mejoren el desempeño docente y, con ello, permitan elevar el ingreso de los docentes mediante los sistemas de estímulos salariales. Con este pensamiento, la formación profesional resulta un gran problema, ya que los bajos salarios actuales y el poco crecimiento de las becas para la superación profesional impiden a las mujeres profesoras chihuahuenses realizar tal inversión al capital humano. Cuando, además, ellas tienen mayores demandas familiares, su salario representa el único ingreso familiar o cuentan con hijos/as pequeños, tienen que suspender el desarrollo profesional.

52.17 por ciento de las mujeres profesoras juarenses realizó sus estudios de normal básica con licenciatura y 8 por ciento son profesoras sin licenciatura; 34.78 por ciento cuenta con otros estudios de licenciatura pedagógica; 5.05 por ciento, con otros estudios de licenciatura no pedagógica; sólo 4.34 por ciento tiene estudios de posgrado. Las mujeres profesoras consideran que las políticas de superación y profesionalización docente deben contemplar sus demandas de formación a través de la incorporación de temáticas emergentes a los currículos escolares en los programas de maestría y doctorado de la región.

En el análisis del perfil docente se encontró que 43.48 por ciento de las mujeres profesoras en Ciudad Juárez autoevalúan sus habilidades tecnológicas, comunicativas y relacionales en un rango medio; mientras que 45.65 por ciento evalúa sus habilidades profesionales, pedagógicas y artísticas en un rango alto. Asimismo, 39.13 por ciento de las mujeres profesoras tiene un nivel principiante de dominio del idioma inglés; 45.65 por ciento cuenta con un nivel de instrucción básico-intermedio en las disciplinas de educación física, matemáticas, educación artísticas, físico-químicas, comunicación y tecnología, cívica y ética, geografía e historia; 52.17 por ciento se autopercibe como experta en la enseñanza del español con los distintos métodos de lectoescritura.

85 por ciento de las mujeres se insertan al magisterio de educación primaria meses antes o después de concluir la formación inicial; 56.52 por ciento de las mujeres profesoras

en Ciudad Juárez cumple diariamente con un promedio de 4.5 horas de trabajo docente; 52.17 por ciento de las mujeres profesoras juarenses frente a grupo evalúa la jornada escolar como insuficiente para alcanzar a ver todos los contenidos educativos. Destaca que todas las mujeres profesoras con cargo directivo —8.7 por ciento del total de mujeres profesoras entrevistadas— evaluaron la jornada de trabajo como suficiente para realizar todas sus actividades. 69.57 por ciento de las mujeres profesoras atiende grupos en el rango de 31 a 35 educandos. Esta situación provoca que 82.61 por ciento señale que en sus grupos numerosos se generan tanto desinterés de los educandos por aprender como diversos problemas para el control de la disciplina en el aula. Además, 82.61 de las mujeres profesoras señala que tiene 30 minutos de descanso durante la jornada escolar, tiempo que todas ellas perciben como adecuado. Por otro lado, 52.17 por ciento de las mujeres profesoras mencionó que el tiempo de traslado hogar-centro escolar es menor a 15 minutos.

Las mujeres profesoras juarenses consideran que su desempeño docente mejoraría con la cooperación de los padres y madres de familia —82.61 por ciento—; la provisión oportuna de materiales y equipo —65.22 por ciento—; la atención a grupos menores de 20 educandos —47.83 por ciento—; la generación de mayores oportunidades profesionales para mejorar la calidad de la enseñanza —47.83 por ciento—; y el pago de un buen salario —47.83 por ciento—. Perciben también que el aumento salarial y la movilidad ocupacional dentro del magisterio se vinculan directamente con la participación en cursos y seminarios de actualización —95.65 por ciento—, la superación profesional y el posgrado —91.31 por ciento— y con el desempeño docente —69.57 por ciento—.

43.48 por ciento de las mujeres profesoras frente a grupo evalúa el salario mensual que percibe como casi suficiente. 39.13 por ciento de las mujeres profesoras señala que su salario es el único ingreso familiar, mientras que 47.82 por ciento comparte los gastos domésticos con su esposo o pareja. Alrededor de 90 por ciento de las mujeres profesoras se dedica a la enseñanza como única actividad remunerada; 73.91 por ciento de las mujeres no dejaría el magisterio por otro trabajo con mejor salario, ya que prefieren realizar trabajos

extras o complementarios a la docencia. Sin embargo, algunas mujeres profesoras expresan que el embarazo —39.13 por ciento recibió licencia de maternidad—, la renuncia por problemas de salud —4.35 por ciento— y el acoso laboral —4.35 por ciento— son motivos por los que dejaron de trabajar durante algún momento de sus trayectorias docentes.

En la última década se presenta una tendencia descendente del número de docentes frente a grupo contratados con base en educación primaria en el estado de Chihuahua (Secretaría de Educación Pública, 2011). A la pérdida del crecimiento de la planta docente, deberán sumarse las y los docentes que dejan la profesión en los primeros cinco años de servicio por diversos motivos personales o laborales, lo que origina una situación de escasez de docentes para grupos específicos de población atendida —educación especial o indígena— o campos de conocimiento —educación en matemáticas, científica y artística—. También se incrementa el número de estudiantes atendidos por cada docente (Registro de campo, 2010-2011).

Ante todo ello, habrá que cuestionar la influencia de los medios de comunicación sobre la creación de la imagen del magisterio de educación primaria y el papel del SNTE para proteger oportuna y eficazmente todos los derechos de las mujeres profesoras mediante el diseño, revisión e implementación de planes y políticas laborales. Hacen falta además mecanismos de atención prioritaria a las denuncias de violencia o abusos contra las mujeres profesoras en el interior de los centros escolares.

Por lo anterior, en el estado de Chihuahua deberán implementarse mejores políticas de formación inicial y continua, reclutamiento y selección de nuevos docentes, inserción, retención y reingreso de docentes al magisterio local. El desempeño docente se vincula positivamente con la calidad de la formación inicial y continua, así como con la presencia de diversas experiencias docentes previas al ingreso al magisterio. En las diferentes experiencias biográficas de las mujeres profesoras chihuahuenses, se encuentra una mayor pertenencia a la profesión docente en aquellas que gozan de becas escolares durante sus

trayectorias formativas; cuentan con el apoyo de colegas y directivos para realizar sus estudios de posgrado; realizan estancias de intercambio docente; participan en redes de educadores en sus comunidades y en el resto del mundo; asisten a diversos cursos pedagógicos o los imparten; cuentan con asistencia financiera de préstamos sindicales; laboran en escuelas de alto logro académico; en sus escuelas se propician espacios de aprendizaje entre docentes y se comparten nuevas experiencias entre ellos. Estas mujeres profesoras revelan el arraigo a la profesión docente en su deseo por permanecer en el mismo centro escolar, el rechazo a migrar de una escuela a otra y el desinterés por abandonar el magisterio.

### **Retratos biográficos**

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

La profesora Guadalupe Navarrete Navarrete nació el 24 de enero de 1948 en el poblado de Canutillo, localizado en el municipio de Ocampo, estado de Durango. Su abuela materna, doña Mercedes Sosa,† era originaria del municipio de Balleza, estado de Chihuahua, quién había migrado a Canutillo al casarse con un conocido de la familia originario de Ocampo. Su padre Javier Navarrete Ortiz† y su madre Cleotilde Navarrete Sosa† eran originarios de este poblado duranguense. En los primeros dos años de matrimonio, la pareja cohabitó en la casa de doña Mercedes y dio a luz a su primera hija, Guadalupe Navarrete Navarrete. En 1950, el señor Javier emigró a Ciudad Juárez, principal urbe económica en el extremo norte del estado de Chihuahua, dedicándose al comercio de abarrotes en la colonia Centro. En 1952, la señora Cleotilde partió al lado de su esposo, dejando a la pequeña Guadalupe al cuidado de doña Mercedes.

Guadalupe Navarrete cursó el primero y segundo grado de educación primaria en Canutillo. En 1956 emigró hacia Ciudad Juárez, Chihuahua, para encontrarse con su madre y padre. La familia se amplió con el nacimiento de un hijo varón y, posteriormente, de dos mujeres más. Guadalupe era la hermana mayor y se encargaba de apoyar a su madre en el

cuidado del hogar, al mismo tiempo que terminó sus estudios en la escuela primaria General Mariano Escobedo y en la escuela secundaria del magisterio núm. 2 en Ciudad Juárez.

Al no contar con varias opciones de estudio en la localidad o con el apoyo económico familiar para estudiar la preparatoria y continuar la educación profesional fuera del municipio de Juárez, Guadalupe Navarrete decidió ingresar en 1963 a la Escuela de Enfermería en el Centro Médico de Juárez —para los varones jóvenes se encontraba la Escuela de Agricultura y para las mujeres fue hasta el año de 1968 cuando abre sus puertas la Universidad Femenina de Ciudad Juárez—. En 1964, ella dejó sus estudios en enfermería por no tener la vocación necesaria y decide prepararse para en 1965 poder ingresar a la escuela normal rural de Saucillo, Chihuahua, con el propósito de formarse como profesora de educación primaria en el medio rural. Esta escuela normal tenía una duración de tres años y una modalidad de internado para señoritas. Funcionaba a través de un sistema de 50 becas económicas para mujeres jóvenes de clase social media que decidían continuar estudiando.

La formación docente era muy exigente, ya que los profesores eran personas muy disciplinadas y congruentes en su filosofía, sus palabras y su conducta. Las materias que marcaba el plan de estudios como obligatorias eran: Ética del Ejercicio Profesional, Lógica, Matemáticas, Psicología, Psicotécnica Pedagógica, Didáctica, Economía Doméstica, Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México, entre otras. Resalta la materia de Economía Doméstica que contenía los cursos de Elaboración de Canastilla para Bebé, Tejido, Bordado y Cocina. Era la única materia impartida exclusivamente por mujeres profesoras.

En 1969 egresó de la escuela normal y se insertó al magisterio como profesora de educación primaria en el medio rural. Su primer centro escolar fue la escuela primaria en la colonia Tres Álamos dentro del municipio de Janos, Chihuahua. Así, la profesora

Guadalupe Navarrete reconoce que el proceso de inserción era prácticamente inmediato para todas las estudiantes egresadas del internado de señoritas. Menciona que la asignación de plazas se realizaba de forma ordenada y limpia, basándose en el promedio de calificación en los estudios normales. Asimismo, la titulación se realizaba a través del esquema de servicio social pagado durante el primer año frente a grupo, y se requería presentar al final del ciclo escolar un examen profesional que consistía en elaborar un análisis de la praxis pedagógica.

En 1971, la profesora Guadalupe Navarrete aprovechó una permuta en San Isidro en la región Valle de Juárez, dentro del municipio de Juárez, donde se desempeñó como profesora frente a grupo, directora de la escuela primaria comisionada y encargada de la parcela escolar. En 1972 contrajo matrimonio con el señor José Ángel Villalpando Moreno a la edad de 24 años, con quien procreó dos hijos y una hija. El matrimonio duró 10 años debido a los problemas fuertes que ocasionó la docencia, ya que cada vez se requería dedicar más tiempo al trabajo docente que al trabajo doméstico. Ella reconoce que su salario llegó a ser el único ingreso familiar durante su matrimonio, por lo que tuvo que verse obligada a tomar la jefatura de su familia, y sólo después del divorcio fue cuando el exesposo contribuyó con dinero para sus hijos/a. El salario docente era suficiente para los gastos domésticos. Considera además que la plaza docente le permitió tener una vivienda propia, utilizar un automóvil y mantener la economía del hogar.

En 1974, la profesora Guadalupe Navarrete realizó un cambio laboral a la escuela primaria Manuel Aguilar Sáenz en Ciudad Juárez, una escuela con más de 1 mil 200 educandos, cinco varones profesores y 19 mujeres profesoras, una directora y un mozo de edad mayor al que se le permitía vivir en un salón pequeño de la escuela. Atendía el grupo de primer año constituido por 55 a 60 educandos. Guadalupe Navarrete laboró en tres escuelas primarias juarenses durante una trayectoria laboral continua de 17 años en la ciudad. Considera que los cambios de un centro escolar a otro fueron provocados por una relación difícil, agobiante y de abuso de poder por parte del directivo escolar y de otras

autoridades educativas. Así, señala que esta situación repercutió en su estado de salud a través del estrés, la tensión, los nervios y la gastritis.

La profesora Guadalupe Navarrete pidió en 1991 un cambio de centro escolar al municipio de Nuevo Casas Grandes, localizado en el noroeste del estado de Chihuahua. Allí se desempeñó por otros 18 años y recibió su jubilación en 2009. La trayectoria docente de la profesora se constituye por un periodo de 40 años continuos frente a grupo, sin una movilidad visible en la jerarquía ocupacional dentro del magisterio de educación primaria en el estado de Chihuahua.

María Concepción Olvera Molina

La profesora Victoria de los Santos Lira nació el 16 de abril de 1963 en el ejido La Esperanza, localizado en el municipio de Matamoros, Coahuila. Su padre fue el señor Úrsulo de los Santos Juárez,† quien se ocupó inicialmente en la empresa minera Peñoles en la ciudad de Torreón, Coahuila; después trabajó como agricultor de plantas duras para la fabricación de escobas y comerciante de las mismas. Su madre es la señora Alberta Lira Vázquez, mujer dedicada desde siempre a las labores domésticas y al cuidado de los 12 hijos/as. Entre las mujeres, Victoria fue la menor. Ambos padres son originarios de la Región Lagunera en el estado de Coahuila.

El señor Úrsulo se preocupó porque sus hijos tuvieran una educación que les permitiera acceder a una mejor calidad de vida, reconociendo que él y su esposa no contaron con la oportunidad de asistir a la escuela debido a la situación precaria de la economía familiar en ese tiempo. Con este propósito, él dejó su trabajo en la minería y se dedicó de lleno a la agricultura, sembrando frijol, trigo, maíz, espiga y algunas hortalizas. También el señor Úrsulo se dedicó a la crianza de ganado lechero en tierras de su propiedad.

En 1968, a la edad de cinco años, la pequeña Victoria de los Santos asistió al último grado del jardín de niños que había en su comunidad. Ahí cursó la educación primaria en la escuela Progreso Lagunero, para continuar después en la escuela secundaria federal Lázaro Cárdenas del Río. Luego ingresó a la escuela normal básica Silvestre Revueltas, localizada en la ciudad de Torreón. Sus maestros normalistas le motivaron mucho a asistir a cursos y talleres extraclase, en los que destacó como estudiante reconocida en danza y artes plásticas.

Al terminar sus estudios en la escuela normal básica en 1979, la sección del SNTE en el estado de Coahuila le ofreció una plaza en un poblado localizado en la Sierra Madre de Oaxaca, la que rechazó por desautorización del señor Úrsulo. Victoria de los Santos reconoce que la única forma de ingresar al magisterio fue al seducir y contraer matrimonio inmediatamente con uno de sus vecinos. El matrimonio con Gilberto González Zúñiga inicialmente fue con este interés; afortunadamente nació un compromiso sólido basado en el amor conyugal. El señor Gilberto González se dedicaba al trabajo de la agricultura y se convirtió en apoyo para Victoria en el cuidado y atención de los tres hijos procreados en el matrimonio. El hijo mayor tiene 27 años y cuenta con la profesión de médico cirujano partero; el segundo hijo tiene 22 años y es profesor de Educación Física en una escuela telesecundaria; por último; el hijo menor tiene 20 años y es estudiante del Programa de Licenciatura en Educación de la División Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua. Actualmente, el señor Gilberto González se desempeña como conserje en una escuela de educación secundaria en Casas Grandes.

En 1981, Idelfonso de los Santos, hermano de la profesora Victoria, ya trabajaba como profesor de educación primaria en la región noroeste del estado de Chihuahua. Fue quien apoyó a Victoria durante sus estudios normales y consiguió la oportunidad para que se le otorgara una plaza a su hermana como profesora en el subsistema federal dentro del municipio de Ascensión, Chihuahua. Laboró durante un ciclo escolar en la escuela primaria

Martínez Facio. En el ciclo escolar 1982-1983 le otorgaron un cambio de centro de trabajo a la comunidad de San Diego en el municipio de Casas Grandes, ejerciendo la profesión docente en la escuela primaria rural San Diego.

En 1983, la profesora Victoria de los Santos cambia nuevamente de centro de trabajo a la escuela primaria Revolución en Nuevo Casas Grandes, donde dura 18 años laborando frente a grupo en los diversos grados, en los que combina actividades de refuerzo para niños/as con bajo nivel académico fuera de su horario de clase. Asimismo, apoya a estudiantes con problemas de aprendizaje con una o dos horas diarias durante las vacaciones de verano en su domicilio particular. También impartió cursos de danza, valores y artes plásticas en periodo vacacional para los alumnos y alumnas.

La profesora Victoria de los Santos concluyó sus estudios de Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Nuevo Casas Grandes, en la generación 1995-1999, con la intención de continuar con su formación profesional. En 2005, el supervisor de la zona escolar a la que pertenecía le ofrece un cambio a la escuela primaria Francisco I. Madero, donde permanece sólo por dos días porque es invitada a participar en el Programa Estatal de Lectura (PEL), en el que actualmente lleva seis años desempeñando la función asesora técnico-pedagógica (ATP). Al mismo tiempo, apoya como instructora en los cursos estatales de formación continua para maestros de educación básica en los que se prepara anticipadamente a través del Centro de Maestros del municipio de Nuevo Casas Grandes y en la ciudad de Chihuahua.

Aunado a su desempeño como ATP, la profesora Victoria de los Santos realiza actividades socioculturales en el Museo de las Culturas del Norte, como reuniones y pláticas con escritores una o dos veces al mes y la dirección del programa de visitas y eventos que se realizan en el museo para las escuelas primarias del municipio de Nuevo Casas Grandes.

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

La profesora Juana Mayela Reyes Rosales nació el 28 de diciembre de 1959 en Torreón, Coahuila. Su padre José Reyes Mendoza era chofer de taxi. Su madre Esperanza Rosales Dávalos siempre se dedicó al hogar. Ambos fallecieron a los 82 años de edad. La familia Reyes Rosales se integró por cuatro varones y tres mujeres, entre ellas Mayela Reyes.

Entre sus recuerdos se encuentra el cariño que siente por la ciudad de Torreón; fue en este lugar donde vivió desde su infancia hasta cumplir los 27 años de edad. Logró con múltiples sacrificios personales y familiares estudiar la educación primaria y secundaria y tres semestres en la escuela normal superior de la Laguna. La señora Esperanza Rosales se dedicaba por las tardes al servicio de limpieza en uno de los restaurantes más caros de la ciudad. Así, desde los seis años de edad, Mayela Reyes junto con sus hermanos compartían el trabajo con el estudio después de la escuela: por la tarde eran llevados por su mamá a trabajar en la venta de chicles y dulces, el lustrado de calzado y el cuidado de automóviles fuera del restaurante.

En 1974, Mayela Reyes concluyó sus estudios de educación secundaria y decidió entrar a trabajar a una refaccionaria, lugar donde se empleo por más de 10 años y desarrolló el interés por la mecánica de automóviles. En 1975 ingresó a la selección femenil de futbol de la Laguna, situación que le permitió participar durante siete años en diversos campeonatos organizados por la Federación Mexicana de Futbol en varias ciudades del país. En agosto de 1983, a los 23 años de edad, inició sus estudios como profesora de educación primaria en la escuela normal de La Laguna, en la modalidad nocturna. Sin embargo, en marzo de 1986, debido a constantes problemas económicos, no pudo concluir su formación como profesora y decidió mudarse con un hermano que previamente había encontrado trabajo en una empresa maquiladora productora de conductores y componentes eléctricos en Ciudad Juárez.

En enero de 1989, Mayela Reyes abandonó el trabajo en la industria maquiladora, ya que ella consideró que, además de ser una tarea agobiante, ser obrera no le permitiría

dedicar tiempo al estudio. Así, con la ayuda de su mamá consiguió migrar de Ciudad Juárez a El Paso, Texas, para dedicarse al cuidado de infantes y la limpieza de casas. En 1992, Mayela Reyes y una amiga profesora de educación primaria iniciaron en Ciudad Juárez el servicio de transporte escolar con una camioneta, trayendo alrededor de 10 niños y niñas de sus hogares a la escuela primaria y viceversa.

En 1993, esta amiga tomó el cargo de asesora técnico-pedagógica (ATP), obligó a su amiga Mayela Reyes a estudiar la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Juárez. Luego la recomendó para que cubriera un interinato en la escuela primaria federalizada Pablo Galeana, un centro escolar localizado al poniente de Ciudad Juárez. Mayela Reyes consiguió que el SNTE le ofreciera la posibilidad de obtener su base como profesora frente a grupo, siempre que aceptará el no pago de los tres meses de interinato.

En 1995, la profesora Mayela Reyes se embarazó y así logró obtener un crédito de vivienda. Sin embargo, perdió el producto durante el primer mes de embarazo. Para una mujer soltera que cumple el rol de madre, trabajadora y estudiante es más rápido y fácil conseguir los apoyos del gobierno federal. Luego, en 1996, buscó una permuta a un centro escolar cercano a su vivienda, en la escuela primaria federalizada Frontera Nueva, ya que el tiempo de traslado de su nueva casa a la escuela primaria era mayor a una hora.

En 1997 concluyó sus estudios de Licenciatura en Educación en el CAM de Juárez. La profesora Mayela Reyes y su amiga continúan hasta este momento ofreciendo el servicio de transporte escolar mediante tres unidades de transporte de su propiedad con capacidad cada una para 35 pasajeros. Contrató tres choferes y se empleó en diferentes interinatos para trabajar un turno más como profesora en los niveles de educación preescolar, en el año 1997; educación primaria, entre 1998 y 2004; y en educación secundaria, entre 2005 y 2007.

En el verano de 2002, Mayela Reyes inició sus estudios de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Ciencias Sociales ofrecido por la escuela normal superior José E. Medrano R. en periodo vacacional; sus compañeros le ponen el sobrenombre “profesora May”. En 2007, concluye sus estudios y obtiene su base como profesora en el turno vespertino de la escuela secundaria estatal núm. 37. Para ella, contar con dos plazas ha sido suficiente para cubrir todos sus gastos personales, invertir en negocios y apoyar económicamente a sus familiares. Sin embargo, el trabajo como profesora con dos plazas es difícil, sobre todo cuando se labora en dos niveles educativos tan diferentes como la educación primaria y la secundaria, así como por las características personales de los educandos que se atienden. Esta situación de triple jornada provocó en la vida de la profesora May un descuido de la relación de pareja y de la familia. Asimismo, las condiciones de trabajo —la amplitud de la jornada escolar y las altas cargas de trabajo— guardan relación con el descuido de la alimentación y, por ende, del estado de salud.

En 2007, la profesora May fue electa por su carisma y compromiso por la educación local como secretaria general del SNTE, nombramiento que ocupó por los siguientes cuatro años. Desde este espacio de participación político-sindical logró colaborar en la implementación de la reforma para la enseñanza por competencias y conciliar los intereses del gobierno, el sindicato y el movimiento magisterial chihuahuense en contra de la reforma del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

En 2009, Mayela Reyes inició sus estudios de maestría en Desarrollo Educativo en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), concluyendo sus créditos en 2010. Actualmente, la profesora se encuentra interesada por viajar por el mundo para conocer diferentes personas, entender otras culturas y disfrutar de sus periodos vacacionales.

## **Bibliografía**

Alcoff, Linda, 1988, "Feminismo cultural versus post-estructuralismo", lugar no disponible.

Álvarez-Gayou, Juan, 2007, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador.

Ander-Egg, Ezequiel, 2004, "Lo que subyace en la formulación y la aplicación de los métodos", en *Métodos y Técnicas de Investigación Social II. La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico*, pp. 117-136, Argentina, Lumen.

Arriola, Silvia, 2006, "Formación Docente y Género: experiencias en México", en el documento de discusión, *Educación es el camino*, tomo 2, IV Congreso Nacional de Educación, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación/Fundación para la Cultura del Maestro, AC/Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Blumer, Herbert, 1969, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, University of California Press.

Bourdieu, Pierre, 1998, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, España, Taurus.

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant, 1995, *Respuestas, por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

Cumbre Internacional de Educación, 1997, *Educación pública: La responsabilidad social por la calidad de un sistema educativo integral, público, laico, gratuito, democrático y nacional*, cuaderno de trabajo 7, pp. 1-36, México, UNESCO/Confederación de Educadores Americanos/Editorial del Magisterio Benito Juárez.

Briones, Guillermo, 1996, *Epistemología de las Ciencias Sociales. En el Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, pp.1-223.

De Beauvoir, Simone, 1946, *El segundo sexo*, tomo I, *Los hechos y los mitos*, tomo II, *La experiencia vivida*, Argentina, Ediciones Siglo Veinte.

De Sousa Santos, Boaventura, 2009, *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI Editores.

Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa, 2001, “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en Eugenio Rodríguez Fuenzalida, Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa (coords.), *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*, Cuadernos de Educación Comparada, núm. 5, España, Organización de Estados Iberoamericanos.

Díaz Covarrubias, José, 2000, *La instrucción pública en México. Edición facsimilar de la publicada en México, 1875*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Diccionario de la Real Academia Española, 2010.

Ducoing, Patricia y Monique Landesmann, (coords.), 1996, *Sujetos de la educación y formación docente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

Ducoing, Patricia, 2003, *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

García, Carlos, 2002, *Ser docente: el deber, la formación y otras fracturas*, documentos de trabajo, Brasil, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente.

Grof, Stanislav, 1988, “La naturaleza de la realidad: el alba de un nuevo paradigma”, en *Psicología Transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*, pp. 19-113, España, Kairós.

Guadarrama, Rocío y José Torres, 2007, “Estereotipos, transiciones y rupturas en los significados del trabajo femenino. Nuevos campos de investigación”, en Rocío Guadarrama y José Luis Torres (coords.), *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: Estereotipos, transacciones y rupturas*, pp. 41-57, España, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

Gutiérrez, Ramón y Fernando Sandoval, 2001, *Así enseñaban nuestros profesores. Testimonio*, México, Gobierno del Estado de Chihuahua/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Gutiérrez Sandoval, Pavel, 2011, “Mujeres profesoras y trabajo docente”, México, *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, pp. 69-77

Hernández, Gerardo, 1998, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós Educador.

Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista, 2002, *Metodología de la Investigación*, México, McGraw-Hill.

hooks, bell, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa et al, 2004, *Otras inapropiables. Feminismo desde las fronteras*, España, Traficantes de Sueños.

Latapí, Pablo, 2008, “Una buena educación: reflexiones sobre la calidad. México: Premio Avance Educativo 2007-2008”, conferencia.

Disponible en:

[http://www.youtube.com/watch?v=mSmYk0oY\\_EM](http://www.youtube.com/watch?v=mSmYk0oY_EM), <http://www.youtube.com/watch?v=VxrdlLD5WvU>.

Llamas, Ignacio (coord.), 2006, *El mercado en educación y situación de los docentes*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés.

López, Oresta, 2008, “Currículum sexuado y poder: Miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, *Relaciones*, invierno, año/vol. XXIX, núm. 113, pp. 33-68, México, El Colegio de Michoacán.

Magallón, Mario, 2005, “Filosofía de la educación para la liberación en la América Latina del siglo XXI: Entender la realidad del siglo XX y su proyección hacia el siglo XXI a través del lenguaje”, *Latinoamérica 40*, pp. 55-72. México.

Montaigne, 2003, “De la educación de los hijos de la Señora Diana de Foix, Condesa de Gursón”, capítulo XXV (en el compendio de ensayos de Michel de Montaigne, 1580, traducción en castellano por Constantino Román y Salamero, 1898), pp. 104-135, España, Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com>.

Morín, Édgar, 1999, “Los principios de un conocimiento pertinente. En Los siete saberes necesarios a la educación del futuro”, pp. 15-22.

Recuperado el 21 de diciembre de 2010, de Ciudades Virtuales Latinas:

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/articulos/los7saberes/index.asp>.

Ornelas, Carlos, 1995, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Pech, Cynthia, Martha Rizo y Vivian Romeu, 2009, "El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz", *Revista Frontera Norte: estudios ambientales, culturales, de población, de administración pública, económicos y sociales*, vol. 21, núm. 41, enero-junio, pp. 33-52, México, El Colegio de la Frontera Norte.

Registro del grupo de discusión entre mujeres profesoras en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, 2011.

Ritzer, George, 1993, *Teoría sociológica contemporánea*, pp. 364-391, España, McGraw-Hill.

Ruiz, Estela y Sonia Reynaga, 2003, "Estudios de educación y trabajo", en Sonia Reynaga (coord.), *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología*, colección La Investigación Educativa en México, 1992-2002, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC/Secretaría de Educación Pública/Comité para el Estudio del Deporte Universitario.

Sautu, Ruth (comp.), 1999, *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Argentina, Editorial de Belgrano.

Secretaría de Educación Pública, 2011

Serret, Estela, 2006, *Discriminación de género las inconsecuencias de la democracia*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Street, Susan, 2001, "Trabajo docente y democracia popular en México: la reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano", documento de trabajo sobre trabajo docente y reforma escolar en América Latina de la Asociación de Estudios de América Latina, Washington, DC. 6 al 8 de septiembre, pp.1-24, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Occidente/Asociación de Estudios de América Latina.

Street, Susan, 2008, "Trabajo docente en tiempos neoliberales: ¿una reestructuración laboral más que pedagógica?", *Revista para maestr@s de educación básica*, vol. 8, núm. 25, verano, pp. 58-67, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Tarrés, María, 2007, "Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos", en Rocío Guadarrama y José Torres (coords.), *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: Estereotipos, transacciones y rupturas*, España, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 25-40.

Tenti Fanfani, Emilio y Cora Steinberg, 2011, *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI Editores.

Vázquez, Fernando, 2005, *Oficio de maestro*, Colombia, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.