

IDENTIDAD DE GÉNERO DE LAS MAESTRAS DE PRIMARIA

Tamayo Garza Julieta¹

RESUMEN

La identidad de género está implícita en la práctica pedagógica de las maestras y los maestros, con ello, los mecanismos que mantienen el orden social en el cual, las mujeres en general, están en desventaja respecto a los hombres.

Esta es una de las conclusiones de la investigación cualitativa sobre la identidad femenina y la práctica pedagógica en la escuela primaria, que se realizó desde la perspectiva de género a partir de la observación de su práctica pedagógica en el aula y el análisis de sus historias de vida, con el propósito de identificar los procesos de construcción de su identidad de género y cómo esto opera en su práctica pedagógica y reproduce implícitamente las normas sociales respecto a las mujeres y los hombres. Fue realizada inicialmente en la Delegación Tlalpan, D. F., México, y posteriormente en Monterrey, Nuevo León, con maestras de primaria en grupo.

PALABRAS CLAVE

Identidad de género, práctica pedagógica, curriculum oculto.

ABSTRACT

Gender identity is implicit in the pedagogical practice of teachers. That means the reproduction of the mechanisms that maintain social order in which women in general are at a disadvantage compared to men.

This is one of the conclusions findings from qualitative research: "female identity and pedagogical practice in elementary school". It was conducted from the gender perspective. It used techniques like the observation of teaching practice in the classroom and analysis of their stories of life. The principal objective was to identify the processes of building their gender identity and how it operates in teaching practice; and how this reproduces social norms regarding women and men. It was initially held in Tlalpan, D. F., Mexico, and followed in Monterrey, Nuevo Leon, with primary teachers.

KEYWORDS

Gender identity, pedagogical practice, hidden curriculum.

¹ Universidad Pedagógica Nacional, julietatamayo@yahoo.com.mx

“¿En qué habrá afectado a nuestra existencia el hecho de ser mujeres?
¿Qué oportunidades, exactamente, nos han sido dadas y cuáles nos han sido negadas?”
Simone de Beauvoir

INTRODUCCIÓN

Las mujeres atrapadas en un cuerpo controlado ideológicamente se han enfrentado durante mucho tiempo a la exclusión o simplemente a la invisibilidad de su existencia. A pesar de que se ha intentado transformar el imaginario social sobre las diferencias biológicas que no determinan las diferencias sociales, los mitos sobre el deber ser femenino trascienden las generaciones.

Las posturas feministas, han permitido reflexionar sobre la construcción y reconstrucción de las relaciones de igualdad en la diferencia entre hombres y mujeres (Tarrés, M.L., 1992). En la sociedad, los valores y normas y sus procesos culturales dominantes, han ubicado a las mujeres y a los hombres en roles sociales muy específicos. A las mujeres les ha correspondido tradicionalmente realizar actividades que se consideran apropiadas a su naturaleza femenina desde el punto de vista biológico, como es, el mito de la maternidad, el cuidado de los hijos, de las actividades que giran en torno a ellos, directamente dentro del hogar y se extiende esto, al cuidado de los demás, como en el caso de las maestras; a las mujeres se les ha asignado el mundo privado, aún en el ámbito laboral; el vivir en función de “los otros”, como decía Beauvoir. A los hombres se les ha asignado el mundo público, el del trabajo fuera del hogar, las actividades rudas y de gran responsabilidad ante la familia, por ser los principales proveedores de bienes materiales en los hogares (Solís de Alba, A. y Martínez, A., 1990).

Aun cuando la situación para las mujeres ha mejorado, se reconoce su participación económica, es más autosuficiente y las actividades domésticas las pueden llegar a compartir con los hombres, las diferencias sociales entre hombres y mujeres siguen permeando a través de las relaciones culturales e ideológicas por mecanismos de construcciones simbólicas que se impregnan en las relaciones laborales, normativas, familiares y personales, que permean en el imaginario social. Estas construcciones simbólicas van más allá de lo meramente estructural o funcional, se representan con grandes desigualdades e inequidades sociales entre hombres y mujeres, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito laboral.

Los principales espacios que influyen para imponer los determinismos sociales son, primero la familia y luego la escuela, en la cual se encuentran tanto mecanismos estructurales como ideológicos que se transmiten en el currículum oficial, en planes y programas, materiales didácticos y textos como aspectos que constituyen el currículum oculto que es aún con mayor eficacia, a través de la práctica pedagógico de las maestras y los maestros.

La escuela permite que se sigan reproduciendo las mismas condiciones que se han mantenido en nuestra sociedad como representaciones simbólicas de la cultura dominante. En este espacio, son los maestros y maestras los que tienen la responsabilidad de conocer el legado cultural y las formas de su reproducción social, como una de las causas importantes de la legitimación, mantenimiento y perpetuación de la subordinación de las mujeres. Es con el “lenguaje coloquial que todos y todas utilizamos continuamente, que creamos y reproducimos, sin apenas percibirlo, las formas de pensar y actuar de nuestra sociedad. Formas sexistas y androcéntricas por excelencia”. (Fernández, 1996;

43). De ahí que, son las maestras y maestros de educación básica a través de su práctica pedagógica, en gran medida por su identidad de género, los que permean los esquemas culturales establecidos de acuerdo con su género y al mismo tiempo promueven en la práctica los valores, conceptos, imágenes o estereotipos de hombres y mujeres, transfiriendo los estereotipos y esquemas de discriminación sin tener plena conciencia de ello.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

El proceso de construcción de las identidades, es complejo. Es un proceso bio-psico – social. Una de las principales instituciones que determina su construcción, es la familia, por ser el espacio familiar el primero con el que tiene contacto un individuo. El siguiente espacio o institución que promueve, fomenta o favorece la construcción de las identidades, es la escuela, en la medida que transfiere los valores y las normas socialmente aceptados, propiciando una repetición de los códigos establecidos tradicionalmente por mecanismos tanto explícitos en el currículum, como implícitos en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la relación o interacción maestro (a) – alumno (a), y por algunos otros mecanismos explícitos e implícitos en la práctica pedagógica de las maestras. Pero ¿cómo se enseñan los roles de género en la escuela? ¿Qué tiene que ver la identidad femenina de las maestras con la práctica pedagógica?

La educación, como instrumento socializador, no está al margen de los procesos culturales, aun cuando pretenda desde el discurso, ser parte de procesos de transformación social buscando siempre el logro de mayor equidad y justicia. Esto significa que las escuelas son trasmisoras de normas y valores, de ideologías y por tanto, también de los imaginarios sociales respecto al género. En las escuelas, las maestras (que son significativamente mayoría) y los maestros son las personas que transmiten esta ideología, normas y valores y contribuyen en la construcción de identidades de género.

Para comprender cómo la mujer – maestra dentro de su aula de clases y sus implicaciones contribuye en la transmisión cultural y la construcción del género, es que se realizó la presente investigación. Partiendo de dos preguntas: ¿de qué manera se construye la identidad femenina de las maestras de primaria? y ¿cómo se manifiesta ésta en su práctica pedagógica?

El objetivo general de esta investigación fue: Indagar en la forma en la cual se construye la identidad femenina de la maestras de primaria e identificar algunos vínculos entre su identidad y su ser maestra, lo que puede explicar algunos aspectos de su práctica pedagógica.

DISEÑO METODOLÓGICO

Ésta fue una investigación cualitativa porque pretende encontrar mecanismos que expliquen la construcción identitaria para la permanencia o cambio de los roles femeninos y masculinos. El paradigma cualitativo parte de buscar la comprensión de los fenómenos sociales a profundidad.

La unidad de análisis del estudio, fue la relación que hay entre identidad femenina de las maestras y su práctica pedagógica.

Son los maestros y las maestras los principales actores en el proceso educativo. Son quienes operacionalizan los programas de estudio y los que hacen que se logren o no los objetivos de aprendizaje y contribuyen en la formación de los individuos y la construcción de sus identidades. Pero para este trabajo, los sujetos de investigación, son las maestras de primaria. (¿Tendría que

decirse entonces, las sujetas de investigación?), Aun cuando el alumnado forma parte indispensable del proceso educativo, no son aquí objeto de la investigación.

Para la realización del estudio se logró el contacto con maestras de primaria de escuelas públicas de la Delegación Tlalpan, en el Distrito Federal y se replicó años después en escuelas públicas de la Cd. de Monterrey, Nuevo León, México. El único criterio que se buscó cubrir para la selección, fue que tuvieran más de 5 años de experiencia.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron básicamente dos:

1. Observación en clase de la práctica pedagógica con entrevistas profundas respecto al quehacer docente. Esta observación, se realizó mediante registro escrito de lo observado durante clases al azar, una vez a la semana, durante un ciclo escolar.

2. Historias de vida. Con éstas se identifica la interacción entre el individuo y su cotidianidad con el contexto social. Se plantea, que hay elementos sociales que son más claramente perceptibles a través del análisis de los acontecimiento vividos por los hombres y las mujeres.

Para el análisis de las historias de vida, se partió de dos supuestos propuestos por Florinda Riquer Fernández para lograr una aproximación empírica a la identidad femenina:

a) La experiencia de vida de un conjunto de mujeres permite extraer los aspectos recurrentes de su experiencia, como configuración de una identidad social, y rescatar a la vez sus singularidades, las que deducirían la reelaboración que cada una hace del marco sociocultural al identificarse consigo misma como mujer.

b) Cualquier sujeto está en posibilidad de llevar a cabo una reflexión sobre dicha experiencia y verbalizarla; es decir, cada mujer tiene algún tipo de conciencia (psicológica), autoconocimiento de sí y de otros sujetos y del mundo social en el que habita. Se define a sí misma, su potencia y devenir para descubrirla en su "para sí".

Después del proceso de recolección de la información, para el análisis de las historias de vida de las maestras se elaboraron tablas y cuadros de relaciones e interacciones entre todos los elementos detectados como claves para la construcción de su identidad femenina, los cuales permitieron ver lo que influyó fuertemente en las decisiones que tomaron durante su vida. Sin una categorización específica previa, se partió de categorías generales relacionadas con las etapas de vida, logrando con ello profundizar y encontrar elementos simbólicos tanto culturales y sociales, así como procesos subjetivos, en la construcción de la identidad femenina.

DESARROLLO DEL SUSTENTO TEÓRICO

Sobre la subordinación de la mujer y el ser maestra

Las teorías feministas parten de la idea de que la condición de la mujer ha estado subordinada al hombre, condición que proviene de la diferencia sexual por un lado, y por el otro la "aceptación" o adaptación de la mujer a una situación determinada socialmente. Pero, ¿de dónde proviene esta idea de subordinación? La explicación más aceptada está soportada por la teoría que explica la aparición de la propiedad privada, fundamentada en las ideas de Engels, en el marxismo clásico. Según este sustento, la subordinación se remonta hasta los orígenes del patriarcado y a la forma en que se ha controlado principalmente la sexualidad y/o la corporeidad de las mujeres.

El proceso histórico va produciendo un fuerte anclaje de la sexualidad en la familia conyugal reproductora. La familia, cada vez más se fue reduciendo a la familia nuclear y pasa a ser entonces el lugar de los afectos. La educación moral – haciendo referencia a la instrucción de los valores sociales aceptados-- modeló a las niñas en vista de dos objetivos: guardarlas vírgenes hasta el matrimonio y prepararlas para ser esposas sumisas, y a los niños los preparan para ser jefes de familia y principales proveedores de la casa. En los últimos años, los cambios respecto a la virginidad y la sumisión en el hogar, si bien, se han modificado significativamente en algunos sectores sociales, éstos no han sido suficientes para modificar en la dinámica social las relaciones entre mujeres y hombres; y menos aún en el ámbito laboral, donde permanecen criterios diferenciadores que se han convertido en “techos y paredes de cristal”, lo que continua legitimando la discriminación, reproduce la violencia y limitan el desarrollo a plenitud de las mujeres como profesionales y como personas.

De esta manera, en los consensos sociales de género se incluye el modelo de relaciones tradicionales que establece las condiciones de las relaciones de pertenencia y de poder entre los hombres y las mujeres. Este modelo determina que el rol del género masculino quede definido por un rasgo de superioridad sobre el género femenino, mismo en que se sostiene la necesidad y obligación de los hombres de proteger y mantener a las mujeres; además de legitimarse para poseer, reprimir, someter, prohibir y ejercer el poder de la autoridad. Frente a ello, el rol de las mujeres ha consistido en dejarse proteger y responder ante la autoridad masculina con pasividad, silencio y abnegación.

Sin bien estos estereotipos están polarizados y se puede pensar que ya no es generalizable en todos los grupos sociales, que las condiciones de las mujeres han cambiado, que tienen acceso y participación en lo público, los datos que ofrecen las estadísticas muestran aún una realidad arrolladoramente desigual e inequitativa con altos índices de violencia de género, especialmente hacia las mujeres y falta de oportunidades de desarrollo. Ésta es una de las principales causas heredadas que explican la feminización del magisterio.

Las mujeres, siendo madres, se dedican al cuidado total de sus hijos y/o buscan algún tipo de trabajo que les permita combinar el tiempo para mientras que sus hijos están en la escuela, ellas realicen algún tipo de trabajo remunerado. Se buscan trabajos que son una extensión del ámbito doméstico: como el ser maestra o educadora. Así, se integran también de esta manera a la doble o triple jornada de trabajo. Hay todavía sectores donde lo tradicional sigue imperando y las fricciones entre lo tradicional y lo moderno, generan cambios sociales aunque no siempre positivos.

Por otro lado, la condición económica es también un fuerte determinante en los valores que se transfieren a las mujeres. En una investigación realizada por Fomento Cultural Banamex en 1989, se encontró que en las clases opuestas, tanto la más baja como la más alta, el ámbito de acción de la mujer está alrededor del hogar y la familia y se acentúa la subordinación y la desigualdad, el sometimiento y la explotación, la dependencia y la obediencia al marido. A pesar de los años, esta tendencia continúa sutil y dramáticamente. De ahí, que la decisión de ser maestras, está relacionada con su identidad femenina, con su historia y su condición socioeconómica y cultural.

Pero ¿de dónde viene que el trabajo en las aulas es adecuado para las mujeres cuando en un principio era también una actividad de hombres?

Una vez terminados los conflictos bélicos de la revolución mexicana, durante la gestión de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, los propósitos fundamentales de su proyecto educativo eran ilustrar a las masas para elevar su condición espiritual y material, y crear una cultura nacional sólida y digna. En su origen, la acción educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) contribuyó a la ampliación del consenso social a favor del grupo en el poder, ya que cumplía una de las más sentidas aspiraciones revolucionarias al servir como un vehículo democratizador y nivelador en el plano social. Así, la política educativa tal y como la concebía Vasconcelos servía como un instrumento insuperable para auspiciar la conciliación de clases.

La redención nacional que Vasconcelos pretendía lograr a través de la enseñanza pública requería, por fuerza, del mayor número de colaboradores desinteresados, dispuestos a entregarse en cuerpo y alma a las labores de la educación para el pueblo. La cruzada educativa no podía discriminar a nadie, *"ni siquiera a las mujeres"*, como lo decía el mismo Vasconcelos en sus discursos. Por esta razón, según la historia oficial de las políticas educativas en México, Vasconcelos, también rector de la Universidad por entonces, hizo un llamado específico para obtener el apoyo de las señoras y señoritas para su proyecto educativo (Cano, 1983).

En el discurso puede verse el lugar que ocupaban las mujeres en esos momentos y cómo se les valoraba, pero fueron indispensables. Su lugar era el doméstico, dentro o fuera de la casa. Debido a que las cualidades que hacían al buen maestro-evangelizador eran las virtudes tradicionales de las mujeres (moralidad, sensibilidad, espiritualidad y entrega sacrificada), se esperaba que con la presencia de un alto porcentaje de mujeres en el magisterio, la enseñanza escolar adquiriera un tinte maternal. Este era un antídoto eficaz para las pedagogías empiristas porque tal enseñanza se reducía a aspectos muy rudimentarios del conocimiento pedagógico. De esta manera el gobierno pudo evitar un gasto en capacitación del magisterio en ese momento, haciendo de la enseñanza una actividad maternal, donde las mujeres podían trabajar enseñando lo que sabían y de la forma en que ellas mismas lo habían aprendido o sencillamente, como lo podían hacer.

Resulta entonces que, sólo por ser mujeres, la SEP consideraba a las maestras más aptas para el ejercicio de su profesión que sus colegas hombres. Fuera del discurso, sin embargo, la conducta predominante en los medios escolares mexicanos era contraria, ya que ubicaba a las mujeres como menos capaces que los hombres y menospreciaban la valía de su trabajo. En esos años, a pesar de que la Constitución de 1917 había establecido el principio de igual retribución a igual trabajo, en las escuelas se otorgaban sobresueldos al profesorado masculino y se intentaba evitar que las maestras impartieran el quinto y sexto grados con el supuesto propósito de elevar el nivel de la enseñanza. Además, las maestras estaban sujetas a un reglamento que incluía entre las causales de rescisión el estar casada, contraer matrimonio, y/o tener hijos fuera del matrimonio. (Cano, 1983). No obstante, con el proyecto educativo de la SEP, las mujeres dejaron de ser vistas como intrusas en el magisterio y éste dejó de ser un ámbito masculino para volverse "espacio de la mujer"; es más, se volvía una extensión natural de la maternidad. El magisterio era una especie de maternidad espiritual.

El magisterio como una profesión femenina se dignificó ya que las maestras podían ejercer su profesión sin complejos, con la seguridad y el orgullo que les daba saber que la valía de su trabajo era ampliamente reconocida por muchos sectores de la sociedad. Ello favoreció, sin duda, el desarrollo de la autoestima personal de las profesoras, facilitándoles la posibilidad de tener vidas relativamente más autónomas y satisfactorias que antes. Gabriela Cano (1983) explica que esta

dignificación formó parte del programa de redención femenina, de orientación feminista conservadora, la cual consistía en incorporar a la mujer a trabajos remunerados, compatibles con la maternidad y las obligaciones domésticas. Claro que es un feminismo de corte conservador porque sostiene que los hombres y las mujeres tienen papeles sociales específicos que, si bien son igualmente valiosos, también son inmutables y de ellos se derivan valores exclusivamente femeninos, reforzando así el papel de la mujer en la familia y la división sexual del trabajo, fundamentos de la opresión femenina. Este feminismo conservador estaba representado principalmente por Gabriela Mistral. Fue la misma Gabriela Mistral quien, a través de sus poesías, entre otras formas de manifestar su ideología, trataba de fortalecer el ideal femenino de la madre y la maestra, como seres de entrega, sacrificio y dedicación a la nobleza de esas dos actividades. Sin embargo, esta oportunidad de acceso de las mujeres al trabajo productivo, fue muy importante para el ingreso familiar y el desarrollo social, aun cuando se inició un proceso de feminización del magisterio y con ello un mejor control de las condiciones laborales y de los salarios, los cuales fueron perdiendo valor adquisitivo en términos reales durante años.

Ideológicamente, esta situación no ha cambiado del todo, como lo exponen las maestras entrevistadas para esta investigación. Solo una de ellas, expone que su decisión de ser maestra fue por una alta convicción y compromiso social. Y aunque pareciera que las circunstancias han cambiado al haber pasado un siglo desde Vasconcelos, muchas profesionistas están virando, tras los años de universidad e incluso algunos de experiencia profesional, hacia el incorporarse a las aulas, porque sigue siendo hoy la mejor posibilidad de cumplir con su función de madre y esposa, en tanto las condiciones laborales no cambian. Pareciera ahora que las barreras estructurales, principalmente laborales, continúan favoreciendo la discriminación y el despojo de las oportunidades de las mujeres.

En la actualidad, de ninguna manera se puede negar que las maestras de primaria sean un sector de trabajadoras muy importante por su influencia en la reproducción ideológica de la sociedad. Entre las razones que explican que el magisterio sea una buena opción laboral para las mujeres están aquellas sostenidas por Michael W. Apple (1989). De acuerdo con Apple, las mujeres están más expuestas a la proletarización debido a las prácticas sexistas de reclutamiento y promoción, por una tendencia a no atender las condiciones en las que trabajan las mujeres, por las relaciones patriarcales y, finalmente, por la creencia generalizada en este sistema patriarcal de que una de las características de las mujeres es su domesticidad, lo que tiene que ver con la feminización del magisterio. Por tal motivo el ambiente social sigue siendo propicio para que las mujeres sean las que escojan ser maestras y no los hombres, aún ahora que se estudia a nivel licenciatura e incluso con posgrados.

Además, debemos recordar que, aun cuando muchas maestras cumplen con la doble o triple jornada de trabajo, el espacio doméstico sigue siendo para ellas su principal preocupación; como en los casos observados en esta investigación. El trabajo en la escuela primaria queda subordinado a otros niveles de compromiso.

De esta manera puede entenderse cómo fue que en el proceso de feminización del magisterio -en México a partir de Vasconcelos, en Estados Unidos y en Inglaterra en el siglo anterior-, se fue descualificando y cayó en condiciones de control más rígidas, perdiendo sus características de movilidad ascendente hacia posiciones de dirección o bajando sus condiciones de vida por la disminución de los salarios. De manera compleja, este proceso de transformación está ligado a las

alteraciones en las relaciones patriarcales y económicas que fueron reestructurando el conjunto de la sociedad. "La relación entre enseñanza y domesticidad se estrechó aún más". (Apple, 1993; 70).

El análisis de la información obtenida sobre las maestras permite percibir que su origen familiar las ubica en la clase trabajadora con ingresos medio-bajos o bajos. La organización de sus familias de origen es nuclear y patriarcal, es decir, que están compuestas por padre, madre e hijos e hijas, y es el padre el principal responsable del sustento económico de la familia, aunque también sea maestro. En los casos de estudio, la mayoría considera primero su maternidad, el ser ama de casa y esposa con mayor o menor grado de sumisión y abnegación; incluso llegaron a aceptar la violencia y la agresión física y psicológica.

La influencia cultural de las familias de las maestras entrevistadas no estimuló su formación intelectual. Sólo en muy pocos casos hay diferencia. La mayoría de las maestras no tienen interés en su formación intelectual o académica; no asisten a museos, teatros, cines, conciertos, exposiciones o alguna otra manifestación artística o literaria ni han desarrollado habilidades lectoras.

Lo que se pudo observar y analizar a partir de los datos empíricos, es que hay influencia determinante entre la formación de su identidad femenina y el haber decidido estudiar para maestras de primaria. Sus historias de vida dejan ver algunos factores que han intervenido en la conformación de su identidad de género. Los juicios de sus familias fueron determinantes para que decidieran ingresar al magisterio. La familia impregnó los estereotipos tradicionales respecto al género y consecutivamente la situación económica las ha llevado a continuar participando en el ámbito laboral de la manera que socialmente era lo más adecuado y conveniente: el magisterio. Los valores y condiciones sociales son introyectados en su cotidianidad, seguramente recubriendo con sutileza sentimientos de culpa en mayor o menor grado, acompañados por un bajo nivel de autoestima como mujeres y como seres humanos, lo que se refleja en sus prácticas pedagógicas.

Ahora su vida cotidiana oscila entre el cansancio, el resentimiento, el enojo, los reclamos, la rutina del trabajo y las labores domésticas, el ejercicio del pequeño poder que ejercen tanto en el grupo como con sus hijos e hijas, el anhelo de preservar la estructura familiar y una aparente armonía en el hogar. Este anhelo, que pueden o no compartir con el marido, hace que lleguen a niveles de tolerancia que las lleva a ajustar y reacomodar sus roles dentro de la familia (como madres, esposas y amas de casa) y esto a su vez, lo transmiten cotidianamente en su práctica pedagógica.

Cada una de las maestras de esta investigación, alejadas de la conciencia de esos mecanismos que las atan a su identidad predeterminada socialmente como "mujeres", están en un mismo espacio sociocultural y laboral donde la realidad que se vive está teñida de violencia y agresión hacia la mujer debido a las prácticas autoritarias, la desvalorización social del magisterio aunado a los bajos salarios por el trabajo que realizan. Esto es lo que llama Marta Lamas (1997) "estar en cautiverio"; seguir cautivas a las labores domésticas, a la sumisión del hombre aún en su ausencia, a la maternidad y a la pasividad sexual, y a la poca o nula trascendencia como actores sociales, de tal manera, que su labor como maestras (con algunas excepciones), no manifiesta una conciencia social de transformación para el desarrollo y crecimiento de los alumnos y las alumnas, por el contrario, la práctica pedagógica es permeada por su identidad y su forma de entender el mundo.

La manera en que se ha construido su identidad femenina, fue en gran medida la que las lleva a tomar la decisión de convertirse en maestras de primaria. Dos de ellas fueron maestras por

convicción. Las demás fueron orilladas a tomar esa decisión por diferentes razones: situación económica extrema, facilidad laboral para satisfacer lo más importante: su maternidad. Aun así, una muestra altos niveles de satisfacción como docente por las bondades de la misma (al quedar viuda con 4 hijos, encuentra en la escuela el mejor de los espacios para sacar adelante a sus hijos e hijas). Para una de las maestras, su convicción la lleva más allá de solo ver en la escuela una buena oportunidad de desarrollo profesional, sino que tiene la convicción de que educar a niños y niñas implica una gran responsabilidad social.

De alguna manera, las maestras, cumplen con lo que Apple expone sobre la proletarización del magisterio. Les permite realizar una actividad con remuneración económica no elevada, para cumplir con lo más importante como mujeres: ser madres y esposas.

ALGUNOS HALLAZGOS CON LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Se puede decir que, la identidad femenina es el resultado de una construcción ficcional bio-psico-social. Es un proceso dinámico, por lo que no termina de concretarse, y se manifiesta a través de representaciones, símbolos y elementos subjetivos que permiten explicar una situación social. La identidad femenina de las mujeres como cuerpos sexuados, se encuentran en una posición histórica concreta, en un ámbito social y cultural determinado y al mismo tiempo en una posición ficcional, es decir, una realidad construida a partir de ella misma, de su propia interpretación de la realidad social y cultural como parte de sus procesos cognitivos y emocionales. Así, los eventos de vida y la experiencia, están cargadas de subjetividades ancladas en los procesos históricos, sociales y culturales; en la medida en que cada quien interpreta o reconstruye sus percepciones y las transforma en conocimientos disponibles de significados, las experiencias van siendo decantadas y convertidas en representaciones ficcionales, de tal manera que se van introyectando normas, valores culturales, roles determinados de hombres o mujeres e ideologías, construyendo tanto la identidad femenina como la masculina, según el contexto en el que se encuentra.

Con el análisis de la información obtenida a partir de las maestras de la presente investigación, es posible identificar elementos suficientes de este proceso interactivo psico – social (sin pretender algún tipo de generalización). Los datos permitieron evidenciar la manera en que se asumen las características o roles tradicionales de las mujeres como la subordinación, sumisión, la lucha y el sacrificio, ancladas en las pocas oportunidades o alternativas de crecimiento personal, al ser sometidas generalmente con violencia física o psicológica a sentimientos de inferioridad y poca valoración como personas, es decir, coincidieron tres de ellas, en un trato rígido en los convencionalismos sociales haciéndoles creer que “las mujeres” sólo son útiles en su casa y para atender a su marido y sus hijos, llevándolas a introyectar estos mensajes como parte de su personalidad y quedando su valía como personas por debajo de los hombres, ya que han de depender de ellos, y en mayor o menor grado, con una baja autoestima; de tal manera que, los valores culturales y mitos sociales respecto a la maternidad, la sexualidad y ser esposa, acompañan la construcción y definición de su identidad, como valores prioritarios de vida; su valor como persona está en función de su condición reproductiva y de servicio y cuidado a los otros: son madres, esposas, hijas o hermanas y luego, trabajadoras condicionadas a los otros tres ámbitos. Limitan otros aspectos de su “ser”, como la sexualidad como acto de placer erótico. Estos elementos o características de su identidad femenina son los que las llevan a convertirse en maestras de primaria.

Uno de los mecanismos mediante los cuales el contexto cultural influye en la construcción de la identidad femenina, según los datos empíricos de esta investigación, es la relación que establecen las mujeres con distintas personas a lo largo de su vida. Generalmente en un principio fue con la madre y el padre (durante los primeros años) pero posteriormente, identifican a otras personas cercanas que llegan a tener incluso, mayor influencia. En otros casos, fueron: el abuelo paterno -en un caso- y una tía por parte de la madre; hubo quienes encontraron mayor influencia para la construcción de su identidad, en personas ajenas a la familia, las maestras reconocen haber tenido influencia relevante de algún maestro o maestra en el transcurso de su vida escolar. En menor medida, pero está presente, la influencia de los libros, solo en dos de ellas, no únicamente los de texto, sino la oportunidad que tuvieron de tener contacto con otro tipo de libros informativos y/o literatura, lo que no necesariamente las acercó al proceso de ser lectoras.

Otro mecanismo relevante que determina en gran medida una etapa fundamental en la construcción de la identidad, es desde el punto de vista psicológico, la etapa de la adolescencia, en concreto, la manera en que vive, conoce, explora e inicia su actividad sexual. No solo por el cambio fisiológico, sino más allá, por la información que recibe, la forma en que la recibe, de quien la recibe y al mismo tiempo, cómo va a experimentar y con quien su sexualidad (sensaciones y emociones), si es dentro de los cánones permitidos, que en la mayoría de los casos se restringe a éstos o si es fuera de los mismos.

Se destaca aquí, la razón por la cual las maestras entrevistadas, decidieron ser maestras de primaria. La historia de cada una se entrelaza con el entramado cultural y las hace coincidir en la profesión. Sin embargo, se quiere aclarar que no se consideran determinantes las condiciones sociales, ya que pudieron haber tomado decisiones diferentes. El caso de una maestra puede ser una manifestación de esta no determinación, ya que al provenir de condiciones sociales más favorables en cuanto a lo económico y el acceso a ambientes culturales distintos, decidió ser maestra por una convicción genuina que se refleja posteriormente en su práctica.

CONCLUSIONES

Con los resultados de la investigación empírica y el debate teórico, fue posible llegar a las siguientes conclusiones:

Sobre la identidad femenina

La identidad de género, tanto la femenina como la masculina es el resultado de un proceso de construcción bio-psico-social insertado en la estructura social. Este proceso es dinámico y dialógico. Las representaciones sociales expresadas en tradiciones, normas y valores son introyectadas y convertidas en significados simbólicos y ficcionales, anclando las subjetividades en la historia local, a partir de las experiencias y circunstancias de vida. La identidad femenina, en este proceso de decantación de los valores y las normas, se delinea a partir del aprender a pensar y ser según el contexto social y cultural, en donde los mitos y condicionamientos han subordinado a las mujeres respecto a los hombres.

Factores que contribuyen en la construcción de la identidad de género

Uno de los mecanismos mediante los cuales el contexto cultural influye en la construcción de la identidad femenina es la relación que las mujeres establecen con distintas personas a lo largo de su vida, primero y principalmente con la madre y luego con el padre (presente o ausente), posteriormente con algunos otros familiares y/o amigos y luego algunos maestros o maestras

durante su vida escolar; personas con las que existen lazos de relación emocional significativas. Generalmente son aceptadas las manifestaciones dicotómicas de las identidades como lo 'adecuado'. Se identifica a la identidad femenina como el ser dotado de sensibilidad, emotividad y abnegación, el vivir para los otros desde la maternidad y lo doméstico, disociada de su sexualidad, subordinando el deseo sexual al control, lo que la lleva a la resignación y a la dependencia que es propicia para el abuso. La identidad masculina se identifica por la fortaleza, el trabajo productivo y ser proveedor, la agresión e intolerancia al fracaso, como protector de las mujeres o de lo vulnerable, como racional, independiente y autónomo.

¿Por qué se es maestra?

El 'ser maestra' es una actividad en la que se extiende el ámbito doméstico (privado) a lo público e implica cumplir con los patrones establecidos socialmente, de acuerdo 'al deber ser femenino': ser madre, esposa, ama de casa y luego, trabajadora o profesionista. La práctica pedagógica es la acción que realiza el maestro/a dentro del ámbito escolar (la escuela) en relación al proceso educativo y va más allá del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Tiene su propia historicidad y en ésta subyacen interrelaciones subjetivas de poder.

La práctica pedagógica de las maestras

La práctica pedagógica está implícita la identidad femenina con lo cual es propicio continuar con la reproducción de las estructuras sociales que han mantenido a las mujeres en la invisibilidad. La práctica pedagógica cumple con la función social determinada por las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales. La escuela, al transferir casi intactos los valores de la familia, reproduce el sexismo de la misma manera que lo hace el medio social: al transferir el orden social en los valores y las normas, se transfiere de manera no visible, las diferencias de género dejando a las mujeres en los lugares menos favorecidos para su desarrollo y se promueve la discriminación (aunque no únicamente de género). Esta transferencia de valores en la escuela se materializa en la práctica pedagógica de los maestros/as.

La práctica pedagógica y la identidad femenina

En la relación maestro – alumno está filtrándose la identidad femenina de las maestras, lo cual hace que se propicie un ambiente de velada inequidad. Las maestras de primaria, al transcurrir en la vida entre lo tangible y la intangible, giran en un espiral donde su pasado irradia su filosofía de vida y se proyecta al futuro viviendo un presente en el cual trabaja y se desarrolla hasta donde sus posibilidades y expectativas se lo permiten. No siempre puede modificarse con facilidad lo que por inercia cognitiva se ha construido, pero no es imposible.

No se puede quedar el panorama en la penumbra. Pensar que la única forma de transformar la realidad social tiene que ver con fuerzas invisibles extrañas a nosotros mismos, es negar la posibilidad creativa del ser humano. Aun cuando el proceso de reconstrucción implica reflexión consiente sobre lo vivido y poner en juego la realidad cotidiana misma para confrontarla y dolorosamente (quizá) cambiarla, esto es posible. Es posible que aun cuando haya sido construida la identidad femenina en los patrones sociales tradicionales, se pueda des-construir y re-construir resignificando el papel de las mujeres y de los hombres en la sociedad.

Sobre las posibilidades

Es inevitable empezar entonces en el buscar la resignificación de las relaciones humanas, de las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Y al mismo tiempo, rescatar y fortalecer la función

social que tienen los maestros/as en la formación de los individuos, partiendo del fortalecimiento (empoderamiento), del reconocimiento del magisterio y su compromiso social.

Desde la escuela, ¿qué se puede hacer? Solo algunas ideas para empezar:

- Poner atención en las formas del lenguaje hacia niños y niñas: frases como “una niña bonita no grita”, “las niñas se portan mejor que los niños”, “qué letra tan fea, bueno, eres niño”, etc.
- Evitar condicionamientos de comportamiento por el género, por ejemplo: los niños pueden jugar con movimientos bruscos en el recreo; las niñas no juegan con los niños porque son débiles; los trabajos de exposición son tareas principalmente de las niñas porque saben decorar y hermostrar el material; los niños compiten abiertamente en áreas como matemáticas y ciencias.
- Propiciar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo en ambos géneros, propiciar el diálogo y el respeto. Buscar crecer junto a los otros y no contra los otros.
- Reconocer la sensibilidad y emotividad en ambos, así como la fuerza y capacidad de tomar decisiones en ambos.

Palabras finales

Los resultados a los que llegó la investigación, permiten dejar claras algunas consideraciones sobre el poder que la sociedad ejerce en las mujeres y estas a su vez en la sociedad, en un proceso dialógico; poder que se diluye en la sutileza de la ideología; sutileza que reprime en lo más profundo del inconsciente aquellos valores que las harían presente en una sociedad que evoluciona y las requiere.

Las propias estructuras de vida, muchas veces hace que no sea visible este papel de las maestras. No es suficiente modificar una propuesta pedagógica, por innovadora que ésta sea. Todo nuevo conocimiento habrá de ser significativo en quien lo quiera aprender, y esto implica modificar estructuras de pensamiento.

Hacer visible lo invisible; cuestionar su propia complejidad y sus propios valores y modificar quizá sus propios esquemas de vida como consecuencia de hacer consciente su condición de mujer, podrían ofrecer la posibilidad de iniciar un cambio para la transformación de la escuela, de la práctica pedagógica para construir una sociedad donde no se permita la discriminación de ningún tipo y se promuevan los valores democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Hernández, Citlali, Sandoval Flores, Etelvina (1986–1987): *Ser Mujer - Ser Maestra*. Colegio De México, Piem

Alduncin Abitia, Enrique (1989): *Los valores de los mexicanos: entre la tradición y la modernidad*, Fomento Cultural Banamex, A.C., México.

Apple Michael W. Y Beane James A. (1997): *Escuelas Democráticas*, Ediciones Morata, Madrid España.

Barret, Michèle (1990): “El concepto de diferencia”, Revista: *Debate Feminista*, Año 1, Vol. 2, (311 – 325) México.

- Belausteguigoitia, Marisa; Mingo, Araceli (1999). Fuga a dos voces. En Belausteguigoitia, Marisa; Mingo, Araceli *Géneros prófugos, feminismo y educación*, Unam–Paidós, Colegio De Las Vizcaínas, México. págs. 13-54.
- Bordieu, Pierre Y Passeron, Jean-Claude(1970):*La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona España.
- Braidotti, Rosi, (1994). Teorías De Los Estudios Sobre La Mujer: Algunas Experiencias Contemporáneas En Europa; *Historia y Fuente Oral*, N° 6; pág. 3- 17.
- Cano, Gabriela (1983): *Las maestras en la fundación de la secretaria de educación pública*, Unam, México.
- Casanova, Martha, y otras (1989): *Ser mujer, la formación de la identidad femenina*. Uam-X, México.
- Catalá, Silvia (1990): *Algunas reflexiones sobre educación y sexismo*, Universidad Tandil, Buenos Aires, Argentina
- Fernández Poncela, Anna M., (Comp.) (1995): *Las mujeres en México al final del milenio*, El Colegio De México, Piem, México.
- García Salord, Susana y Vanella, Liliana (1992): *Normas y valores en el salón de clases*, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Giroux, Henry(1990):*Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- Giroux, Henry(1992):*Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México.
- Giroux, Henry A. (1999). Modernismo, Posmodernismo Y Feminismo. Pensar De Nuevo Las Fronteras Del Discurso Educativo. En En Belausteguigoitia, Marisa; Mingo, Araceli *Géneros prófugos, feminismo y educación*, Unam–Paidós, Colegio De Las Vizcaínas, México. págs. 135 -138
- Hierro, Graciela (1997): *Filosofía de la educación y género*, Unam, México.
- Hierro, Graciela (1993): *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Ed. Torres Asociados, México.
- Jackson, Sue (1997):“Crossing Borders And Changing Pedagogies: From Giroux And Freire To Feminist Theories Of Education”; *En Gender And Education*, Volume 9, Number 4, December, Carfax, Oxford, Great Britain. (457 – 468)
- Kemmis, S. (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid, España.
- Macías Santoyo, Alma Elena (1996): “Lo femenino y lo masculino en la primaria”, *Revista Géneros*, Feb, (138 – 52), Universidad de Colima, México.
- Remedi, Eduardo y otros (1989): *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, Cinvestav, Ipn, México.
- Sánchez, G. (1996): *Proceso de identidad de la mujer y los roles femenino*. Centro de estudios de la mujer. México: Unam.
- Solís de Alba, Ana Alicia; Martínez, Alba (1990):*Trabajadoras Mexicanas*, Universidad Autonoma Metropolitana, México.
- Subirats Martòri, Marina y Brullet Tenas, Cristina. (1999). Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En Belausteguigoitia, Marisa; Mingo, Araceli *Géneros prófugos, feminismo y educación*, Unam–Paidós, Colegio De Las Vizcaínas, México. págs. 189 – 224.
- Tarrés, María Luisa (Comp.) (1992): *La voluntad de ser, mujeres en los noventa*, El Colegio de México, México.
- Velasco, S. (2004): *Relaciones de género y subjetividad. Método para programas de prevención*. Instituto De La Mujer, España: Pardedós.

Wing, Alexis (1997): "How Can Children Be Taught To Read Differently? Bill'S New Frock And The "Hidden Curriculum"; En *Gender And Education*, Volume 9, Number 4, December, Carfax, Oxford, Great Britain; (491 – 504).

Yurén Camarena, Ma. Teresa (1987): *Mujer, educación informal y valores*, Colección: Cuadernos De Cultura Pedagógica, Sep Upn, Educación Y Sociedad, Núm. 2, México.