



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

*Magisterio femenino: resistencia,
reproducción y transformación, un estudio
desde la perspectiva del género*

T E S I S
*Que para obtener el grado de
Doctora en Pedagogía
P r e s e n t a
Dolores Flores Carmona*

Asesora:

Dra. María Isabel Belausteguigoitia Rius.



FES Aragón

Febrero 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis es fruto de un largo proceso de mi vida, una tarea en la que entrego un trabajo académico, pero también doy cuenta de los procesos que me han hecho crecer como mujer, maestra, alumna, amiga, madre, compañera, ciudadana, sujeto deseante de un mejor mundo para las maestras de educación básica.

Para mi familia en general, en especial a Guillermo, Gafloz y Dolores por su amoroso y filial apoyo a mis ideas y Proyecto de vida.

Un especial reconocimiento a la férrea voluntad, Disposición y destacada asesoría de Marisa Belausteguigoitia Rius, gracias por Tu pedagógico acompañamiento.

Gracias por su lectura y comentarios profesionales a las Doctoras Elisa Velázquez R., Concepción Barrón y Andrea Olmos, así como al Doctor Miguel A. Martínez.

Mi amistad para las maestras: Coni, Rosario, Marisol, Ma Del Carmen, Norma, Luz María, Claudia, Lilia, Dora María, Gabriela, Sonia, Silvia y Guadalupe, mujeres que poseen una historia digna de Contarse, gracias por su compañía, por haberme escuchado tanto y atentamente, por la confianza al hacer preguntas. Por creer en mis respuestas y darles respuesta a mis interrogantes, sus comentarios, sugerencias y opiniones son valiosísimas. Además de ser la mejor compañía para compartir este mundo de contradicciones y oportunidades.

2009.

INDICE

<i>INTRODUCCIÓN</i>	5
CAPÍTULO I. MIRADA MODERNIZADORA DEL PROYECTO ILUSTRADO Y SUJETO DOCENTE FEMENINA	23
Proyecto ilustrado una promesa no cumplida para las mujeres.....	26
El Estado Nacional y la educación.....	32
Los objetivos prioritarios de la educación femenina en el México colonial.....	37
El período Independiente y el papel asignado a la mujer.....	44
El Estado educador nacional y mexicano.....	53
El régimen del porfiriato y las mujeres ilustradas.....	59
La continuidad del quehacer feminista y el transito al siglo XX.....	63
Las maestras y el positivismo.....	67
La mujer maestra y la modernización educativa en el nivel educativo básico..	70
CAPÍTULO 2. LAS MUJERES DEL MAGISTERIO DESDE LOS FEMINISMOS Y EL GÉNERO	82
Los feminismos.....	85
Feminismo de la igualdad.....	87
Feminismo de la diferencia.....	97
El sistema sexo - género.....	99
Teorías de género.....	102
Género y Educación.....	106
Prácticas feministas y trabajo de género en vínculo con lo educativo.....	107
El Género como categoría de análisis de los rasgos de identidad de las maestras.....	111
El Género como construcción social.....	113
Género y formación docente.....	125
CAPITULO 3. EL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SUS PROTAGONISTAS	132
El Proceso de construcción Identitaria.....	137
Representaciones Sociales.....	145

Identidad y género.....	146
La Identidad docente femenina y sus elementos.....	149
Género y feminidad.....	154
Los actores sociales.....	155
Feminización del magisterio.....	161
Planes que han guiado una formación ¿propia para las mujeres?	165
La Formación Docente y la Identidad Profesional.....	169
Una mirada a las escuelas encargadas de la formación docente.....	170
Las mujeres docentes ¿entre la subordinación y la resistencia?.....	174
CAPÍTULO 4. DE LA HISTORIA DE VIDA Y LA IDENTIDAD FEMENINA DE LAS MAESTRAS.....	186
Historia de vida: experiencias, métodos y técnicas.....	188
El enfoque biográfico.....	190
Tratamiento y uso	194
Tipos de historias.....	198
Perspectiva de género e historia oral.....	200
Las voces y “lenguas menores” un punto de partida y retorno.....	202
“El relato menor” y el renacimiento de la historia de vida.....	206
El testimonio de vida y la memoria femenina.....	210
Algunas consideraciones de las historias y la interpretación de los testimonios de mujeres.....	212
El testimonio biográfico como fuente de identidad.....	215
CAPÍTULO 5. MAGISTERIO FEMENINO: TESTIMONIOS Y RELATOS DE VIDA.....	220
La Recuperación de testimonios.....	225
Parte I. Voces del magisterio femenino.....	227
Parte II. La Interpretación o desenredando relatos.....	266
CONCLUSIONES.....	283
ANEXO	

INTRODUCCIÓN

La conciencia de “ser mujer” es la que motiva y da dirección a la tarea que aquí presento, una actividad creativa y teórica de indagación acerca de la problemática que viven once mujeres dedicadas al magisterio, los territorios que visitan, las formas del lenguaje que usan, los símbolos en los que creen, los personajes y desenlaces de sus historias. Los argumentos que expongo resultaron de la interpretación de las voces en testimonios de vida de las mujeres maestras, analizada desde la traducción de los rasgos de una identidad marcada por el discurso masculino. Ellas son protagonistas de relatos con tramas múltiples, son mujeres de todos los días y conforman una parte crucial del tejido de lo social con su desempeño en la vida cotidiana y su trabajo educativo.

Como mujeres, las maestras mexicanas del nivel básico viven la inconformidad con los servicios que ofrecen, falta de prestigio y/o subvaloración cotidiana de su trabajo dentro y fuera de la escuela. Situación que a finales del siglo XX, apuntó a la detección de una problemática que revela el peso cultural que soportan al ser consideradas casi exclusivamente en relación con tareas históricamente designadas propias de su sexo, en menosprecio de las profesionales. En esto se juega su identidad tanto personal y de género como colectiva; la noción de deber, de tener que, de poder hacer o de no poder hacer lo que su género tiene como obligación.

El interés en relacionar la identidad de género, la equidad y la docencia en educación básica se centró en el reconocimiento de que ésta constituye la columna vertebral del sistema educativo mexicano, administrado por el Estado, debe ser obligatoria, laica y gratuita, y su función es lograr el “desarrollo integral” del ser humano, con lo que contribuye a la formación intelectual y social de los individuos (Art. 3º Constitucional).

El análisis y recuperación de las voces testimoniales, en términos pedagógicos cobraron importancia por ser de maestras de educación básica y además estudiantes en la Universidad Pedagógica Nacional, mujeres preparadas con identidades y prácticas diferenciadas e inequidades por razones de sexo y la explicación desde la perspectiva de género, de cómo a partir de una identidad femenina, históricamente modelada ellas resisten o

transforman su vida y práctica docente, ante la existencia de un programa social de percepción con el que se impone un orden de las cosas que es masculino.

La tarea de indagación busca responder o tratar de hacerlo a ¿cuáles son los rasgos identitarios de once mujeres maestras ante la opresión? ¿cuáles son resultado de una identidad heredada y cuáles prevalecen en el actual momento histórico en que las demandas de una práctica educativa en educación básica son de alta exigencia y van en aumento? ¿de qué forma se sostiene el discurso educativo en las relaciones de género? Esto me llevó a estudiar procesos históricos y mecanismos sociales a través de los cuales es construida y debatida la identidad de las mujeres y “su” elección por el magisterio como profesión.

Las maestras al asumir su profesión viven las múltiples tensiones y diversidad de situaciones que genera la coexistencia entre los nuevos y los tradicionales valores, costumbres y creencias. Viven una situación resultado de la “identidad heredada y la identidad adquirida, entre el individuo producto (eso que se hizo del “hombre” de acuerdo con Sartre en Gaulejac) y el individuo sujeto (eso que él hace de eso que se hizo de él) entre la historia como permanencia del pasado en sí y la historia como tentativa de actuar en el presente” (Sartre 2005,22). Para las maestras la identidad heredada, se traduce en una forma de subordinación (un límite) que les ha traído como consecuencias pobreza, analfabetismo, educación trunca y/o deficiente. Una identidad integrada en un imaginario que las ha constituido en “el otro”, en aquellas mujeres que tienen que negociar o disputar sus formas de representación que están mediadas, estereotipadas, inmutables (Belausteguigotia 1995).

Como óptica de análisis se recurrió a la categoría de género desde la que se elaboró el análisis crítico de las prácticas sociales cotidianas, donde ellas elaboran, construyen y recrean sus experiencias en el mundo de la vida. El género se reconoció en relación con la identidad sociocultural de las maestras, como una marca que les guía en los caminos a recorrer por su vida, tan específicamente definidos que su percepción o sentido común los atribuyen a un supuesto destino. Pero el destino no existe, es el imaginario social compartido por ellas a través de la cultura el que las constituye y las adscribe a

grupos genéricos y les dicta roles, por cierto estereotipados y con ello en condiciones de vida que a su vez, delimitan sus posibilidades y potencialidades vitales.

Acudí al enfoque biográfico como una herramienta metodológica, con él explico y destaco los trabajos discontinuos y cotidianos de las maestras en su papel de productoras y reproductoras sociales. Este enfoque afirma la necesidad de ver las acciones individuales y las colectivas siempre en forma relacional, donde las “pertenencias” a una identidad son temporales, plurales y múltiples. El enfoque apunta a la descripción e interpretación del proceso del “como se llega a ser”, a diferencia de cuando se quiere definir la identidad como un estanco de “lo que es y se tiene”. Cualquier intervención y reflexión en este sentido pasa, inequívocamente por diferenciar lo biológico del constructo socio cultural de género que lo acompaña.

La diferenciación orienta a re-pensar el sentido de la educación y reflexionar sobre la identidad que se construye en los espacios educativos a partir de comportamientos, actitudes, saberes y competencias desde la diferencia biológica hecha cultural entre hombres y mujeres. Al pensar y re-pensar el sentido de la educación se coincidirá con que ésta es la clave para generar sociedades justas, no discriminatorias y un atributo del quehacer democrático. Es prioritario el reconocimiento de la importante paradoja freiriana que nos revela que si bien es cierto que la ciudadanía no se construye con la educación, también es cierto que sin ella no se construye la ciudadanía. La educación acompaña a niñas y niños en un recorrido donde de un modo encubierto, el estereotipo masculino se ha asimilado al éxito, la competición, la riqueza y la promoción social y al femenino se relega a la mujer - madre, al amor, al servicio o a la atención a otras y otros. Por los aspectos descritos valoro como una alternativa de intervención educativa la creación de un espacio de reflexión y recuperación del pasado y presente docente y femenino, para hacer consciente lo que ha permanecido en la sombra de nuestra sociedad. Un espacio de reflexión entre iguales, nos permitiría llegar a darnos cuenta que ser mujeres y ser hombres no es un aprendizaje individual, sino una construcción social y cultural, cuya trascendencia marca nuestra forma de relacionarnos como personas. Revisar las diferencias simbólicas entre géneros, me permitió comprender que la

trayectoria de las mujeres maestras no es responsabilidad exclusiva de ellas, sino del contacto, comunicación e imaginación de un deber ser que se genera en momentos históricos vinculados al ambiente social y cultural, así como entre las personas que en él participan.

Reconocí que el magisterio femenino como carrera profesional, ha sido la opción para personas de sexo femenino, una práctica social en donde los estereotipos de género son expresados de manera contundente. Son mayoritariamente mujeres las que atienden los niveles de educación preescolar y primaria, ya que representan la continuidad de lo familiar, lo “natural y propio” para ellas. Parafraseando a De Mello (1982), la feminización del magisterio, dependiente de determinaciones económicas y sociales, se revela o aparece, como un hecho natural en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente se adecuan más al sexo femenino que al masculino.

Un ejemplo son los siguientes fragmentos, recuperados del testimonio de una maestra:

Recuerdo el rechazo de mi madre a la figura femenina y su marcada inclinación por sus hijos varones, éste aunado al abuso sexual que sufrí por parte de uno de ellos, siendo la única vez que mi padre me golpeó y dijo le había decepcionado mucho, cuando muchas veces me ponía de ejemplo con mis hermanos porque yo leía el periódico de corrido... Cuando mi madre descubre los juegos sexuales de mi hermano conmigo, me acusa de tener la culpa, de no habérselo dicho y además “no valer nada” porque ya no tenía que ofrecer en mi matrimonio a mi futuro esposo, yo tenía 10 años de edad, desde entonces esta situación se convirtió en un secreto familiar, y en una gran carga de culpabilidad en mi persona. Mi hermano es “un triunfador” con profesión universitaria desde su juventud, una “familia modelo” y propiedades materiales, además muy religioso, contó con el apoyo incondicional para que concluyera sus estudios; yo con la carga de la minusvalía he ido por la vida con esa etiqueta bastante pesada...

La alta tasa de feminización de la profesión merece atención por su efecto sobre las autopercepciones del magisterio y el estatus de la profesión, lo que históricamente ha influido en el prestigio profesional que tienen las maestras y por ende, con la perspectiva educativa guía de sus prácticas. Dicho proceso generalmente conlleva una interpretación devaluadora que tiene que ver con los estereotipos de género. Es por esa designación que las maestras han enfrentado sólo en razón de su sexo, un discurso de incorporación al ámbito público que poco las beneficia profesionalmente, aunque por otro lado su

ingreso al magisterio también les ha representado “una tabla de salvación”, frente al disciplinamiento tradicional y el peligro de su integridad física. En el campo identitario existe una doble posibilidad, una doble vía, la dependencia o la autonomía como lo expresa el siguiente fragmento testimonial:

Como verdadera tabla de salvación, llegué al campo educativo, pues ya no quería trabajar en el medio carcelario (ella, con pareja e hijo, estudió para técnico profesional en sociología lo que le permitió trabajar en ése medio), el ambiente se tornaba cada vez más peligroso para mi integridad física, la cual no me importaba mucho cuando no tenía a mi hijo, pero él me hizo optar por el cambio...

Esto se entiende como resultado de la pretendida homogeneidad que encierra la cultura androcéntrica que hace creer que ciertos valores, creencias y costumbres no cambian. La guía del tejido argumentativo la proporcionó el reconocimiento acerca de cómo las mujeres maestras dan sentido a sus circunstancias y condiciones de vida actual y la identificación simbólica que realizan como actores sociales y de la experiencia con las personas que interactúan. El ingreso a la Universidad representa para ellas una ventana, un posible “escape” del territorio en el que han sido delimitadas, otra de ellas expresa:

Hace doce años incursiono en el campo educativo del nivel inicial, como trabajadora social y me he interesado cada vez más, a tal grado que inicie el estudio de la Licenciatura en Educación Plan 94, la terminé y titulé, me es muy satisfactorio arrancarle a mi existencia un hecho del que me siento feliz aunada a esta especialización que estoy haciendo, que me ha dado valor para escribir en medio de un “chilladero”, pero me vencí y escribí.

Fue en este espacio educativo que me percaté de las dificultades reales y simbólicas que enfrentan las maestras: falta de tiempo, violencia física y psicológica, abandono, culpa, menosprecio, soledad, poca preparación, que se traducen en experiencias de vida de un magisterio feminizado. Las que deciden continuar con estudios superiores se complican la existencia. En su mayoría son trabajadoras que además de su desempeño laboral de lunes a viernes, algunas con doble plaza, estudian los sábados, atienden hijos, casa y marido. A nivel individual les genera necesidades de apoyo y/o corresponsabilidad de la pareja, familia e institución en el desempeño de las tareas culturalmente

consideradas “propias” de su sexo. Las maestras, son personas que enfrentan una doble jornada, una mal remunerada y otra no. A nivel social se pudiera pensar que el desempeño de su profesión es más autónomo que el doméstico. Sin embargo, el control de sus acciones es cada vez más cerrado, pues la feminización, como bien lo señala Apple (1989), está asociada a un proceso de intensificación y de supremacía en el que las condiciones laborales de las trabajadoras se van minando en la medida en que se fortalece la tendencia a controlar sus actividades.

Estudiar en la Universidad no las libera de la carga simbólica que llevan auestas, obtienen habilidades e interacciones sociales y la visión de otras formas de leer el mundo, pero no es extraño observarlas con sus hijas e hijos pequeños en el aula y salir corriendo al final de las sesiones para alimentarlos y atender la segunda jornada: la doméstica; o escucharles decir que estudian a altas horas de la noche y elaboran tareas escolares después de que dejaron la casa limpia y el compañero e hijos duermen. Hacerlo de otra forma o no hacerlo les genera culpa acerca de un “deber” ser no cumplido.

Ellas estudian pero no dejan de cuidar a sus hijos, deben trabajar y tienen que estar atentas a las necesidades del esposo, hijos y familia. En su trabajo, redoblan esfuerzos para “justificar” el tiempo que les es otorgado para actualizarse, como si no fuera una obligación y un derecho que la institución debe cumplir. De esa forma el Estado sigue imponiendo la subordinación a través de la legislación. Esto perpetúa la imagen construida históricamente acerca de su falta de autonomía, y desempeño primordial como madres, y cuidadoras en menoscabo de cualquier otro proyecto individual. Además de que desde su formación y después como enseñantes no tienen acceso a las historias de las mujeres, de los grupos minoritarios ni de los pueblos indígenas. Exclusión que siguiendo a Giroux (1993), no es políticamente inocente cuando se considera la forma en que las disposiciones sociales existentes son parte constitutiva y dependen, de la opresión y eliminación de las historias y voces de grupos marginados por parte de la cultura dominante. Si partimos del hecho que la sociedad está registrando cambios, percibí que éstos no están a la altura de lo que las maestras requieren para vivir con equidad. Esto implicaría la construcción de una nueva relación entre los géneros en la escuela, familia y en el campo educativo, y el combate de todas las inequidades y desigualdades

vividas por las mujeres que detonan procesos variados. Uno de éstos es la violencia; ilustro lo expresado con el siguiente relato.

En un día como cualquier sábado, llegué a la escuela secundaria sede de la Unidad UPN 096 DF Norte, instancia educativa en la que trabajo. En ésta dábamos asesoría a los grupos de profesores y profesoras estudiantes de la licenciatura que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en una de sus 75 unidades. Al cruzar la puerta principal fui testigo de manoteos, palabras fuertes y dos bofetadas que le fueron propinadas a una estudiante. No intervine en el momento, pero lo observado generó preguntarme ¿qué le pasa a esta estudiante?, ¿por qué los golpes?, ¿quiénes son? Las respuestas las recibí de la propia alumna quien refirió molestia por parte de su esposo por no tener quien cuidara de los hijos de ambos mientras ella iba a estudiar y él tenía que asistir a un partido de fútbol. Éste no quería molestar a su mamá “por las necesidades de ella”.

La escena me invitó al planteamiento de preguntas en el ámbito de la relación del espacio público y el privado en los que nos constituimos las mujeres: ¿cómo viven y enfrentan la opresión o ejercicio violento y presión sobre su persona? ¿de qué manera afecta en su desempeño como docentes? ¿cómo se las arreglan con sus hijos /as? ¿por qué ellas tienen que ser las únicas responsables de la familia? Y en el ámbito profesional y académico ¿qué discursos manejan las instituciones que reproducen, invisibilizan o justifican las jornadas múltiples y la violencia contra las mujeres? ¿de qué manera resiste el magisterio estas formas de disciplinamiento? ¿cuáles son sus estrategias de resistencia? ¿de qué forma se constituye la identidad femenina y cuáles son los espacios, acciones, valores, actitudes e imágenes que privilegia? Además, en términos de ciudadanía ¿de qué manera viven las maestras los derechos y nociones que permite el ser ciudadanas?, en suma ¿cómo viven su “ser mujer” desde este sector magisterial?

Responder a toda esta maraña de interrogantes fue paulatinamente posible a través de dos momentos: la incorporación de los estudios de género en su vínculo con la educación y el análisis de los espacios laborales como terrenos culturales en los que se desarrollan luchas silenciosas y estridentes por una identidad femenina y profesional. Y el estudio de los procesos históricos y mecanismos sociales a través de los cuales es construida y debatida la identidad de las mujeres y “su” elección por el magisterio como profesión.

Las relaciones de género en la escuela revelaron profundas desigualdades entre los sujetos femeninos y masculinos. Esto evidenció una problemática vinculada con la construcción de identidades sexuales y genéricas del tipo tradicional, que repercute en la formación tanto de las maestras como del alumnado. Desde ésta se limita o favorece las posibilidades equitativas para conocer, explorar, cuestionar y adquirir nuevos conocimientos, valores etc. Incorporar dichos aspectos implicaría fomentar una educación sin prejuicios, como bien lo señalan los artículos el artículo 3° y 4° Constitucionales.¹ El primero de los mencionados es el marco legal que revela una aspiración moderna y socialmente compartida, pero aún no cumplida cabalmente.

Los sistemas educativos no cuentan aún con el conocimiento que les permita generar las prácticas y acciones docentes necesarias para el cambio. La acción docente la entiendo como una instancia de mediación y agencia cultural entre creencias, costumbres, prácticas y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de actitudes de las nuevas generaciones. Su reconocimiento permitió ubicar puntos de apoyo para nuevas respuestas a los cuestionamientos que orientan los estudios del vínculo condición de género de las mujeres maestras y el sistema educativo.

El primer reto fue conocer y reflexionar el papel de la vida escolar de las mujeres en la construcción de la identidad de género. Tarea arropada bajo el supuesto de que la identidad sociocultural de mujeres maestras es proceso y resultado de la dialéctica entre sujeto y sociedad, cuya construcción social tiene lugar en un contexto marcado por relaciones de poder y, a su vez, fincadas en el sistema sexo - género². En dicho supuesto se sintetiza el argumento que revela un magisterio marcado por la idealización e historia de un rol, una determinada relación de poder entre mujeres y hombres permeada por estructuras sociales jerárquicas y una dimensión subjetiva de devaluación en quienes ejercen su profesión.

¹ Fracción II artículo 3° de la Constitución, en éste queda señalado como criterio central la lucha contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

² El sistema sexo/ género, término acuñado por Gayle Rubyn (1986), es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y cultural, en la cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas. . Gayle Rubyn. "Tráfico de Mujeres: notas sobre la economía política del sexo". En: Lamas, Martha (1996). *El Género: La construcción Social de la diferencia sexual*, 37.

Encuadre y referentes teórico metodológicos

Estudiar los rasgos de la identidad docente femenina, me llevó a entenderla desde referentes socioculturales históricamente contruidos, como resultado y origen de la identificación que las maestras realizan de su sexo/género y su profesión. Un proceso de construcción del ser mujer maestra que suma atributos culturales femeninos estereotipados, a los que da prioridad en el quehacer docente sobre las demás fuentes de sentido que la educación tiene. Así mismo, comprender que el contenido de la cultura es contradictorio, que las sujetos maestras no poseemos una sola identidad lo que genera tensión y contradicciones tanto en la representación de sí mismas como en la acción social.

Desde estos referentes son develados los supuestos educativos que cobraron fundamento en un discurso filosófico, científico y educativo, surgido en el siglo de las luces; cuyo discurso ofrecía una identidad de mujer sujeta por su peculiar naturaleza y la vinculaba como maestra inexorablemente a una función reproductora y nutriente. El análisis de la literatura mexicana del siglo XIX de permitió comprender que la elaboración del mundo simbólico, del significado y del sentido de ese momento histórico respondió a los principales ideales y propósitos del pensamiento liberal mexicano (Susana Montero 2002). Parto de una idea de identidad imaginaria referida a la identidad simbólica de la feminidad, resultado de la confluencia entre autopercepción y percepción imaginaria social, que se constituye en un proceso incesante y eventual a través de imágenes que se entrecruzan, frecuentemente de manera contradictoria y con referencia a diversos planos del orden imaginado. Recupero las distintas concepciones del ser mujer que se juegan en varios discursos feministas en sus referentes ilustrados y románticos (Serret 2002).

Para entender la configuración de la identidad femenina, hubo que tener en cuenta que todo el pensamiento occidental está fundamentado en una serie de dicotomías: mujer vs hombre, naturaleza vs cultura, privado vs público, reproducción vs producción, intuición vs razón, cuerpo vs intelecto (Bourdieu, 1998). Esta visión dicotómica de la realidad localizada en la relación feminismo educación, conlleva a reconocer una jerarquización de las partes implicadas y la asociación de la mujer con los términos menos prestigiosos de esa realidad

dual: con la naturaleza, con el ámbito privado, con la reproducción, con la intuición y con el cuerpo, en tanto que al varón se le asocia con la cultura, con la esfera pública, con el ámbito de la producción y con la razón.

La identidad de género de estas mujeres la analizo como fuente de la reproducción del sentido que social y culturalmente se otorga al ser mujer y maestra. Este orienta el punto de encuentro y construcción de los rasgos de su identidad y su presencia en la educación inicial o de primaria; conocer cómo llegaron al magisterio, con qué salarios, en qué condiciones, con qué preparación. Así mismo, en qué consisten las diferencias de género frente a sus compañeros varones y los problemas que enfrentan para conquistar un espacio en la educación. Recupero el conocimiento elaborado de maestras orientadas al estudio de dichos procesos (Cortina 2001, López 1997, Arredondo 2003, Delgado 2001, Morgade 2001, Rockwel 2001).

El reconocimiento de los vectores de la diferencia de género, la sexualidad, la clase y la raza, en el interior de los discursos educativos con el fin de favorecer la crítica de los sistemas de dominación, se hizo posible por el entrecruzamiento de los saberes de los estudios de género con la educación (Belausteguigoitia y Mingo 1999). Los referentes de la construcción cultural de la diferencia sexual y el término cultura remitieron a la significación de las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida "*dadas*". Asumida aquí como marco explicativo de los procesos de diferenciación entre hombres y mujeres, niñas y niños en la escuela (Lamas 1996).

Acudí a los aportes explicativos de la construcción de la identidad sociocultural, para situar la problemática en una crítica de la cultura. O más precisamente, concebir la identidad como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como "*habitus*" (Bourdieu 1979) o como "*representaciones sociales*" por los actores sociales (Abric 1994), sean éstos individuales o colectivos (Giménez 1997, Castells 2001). La identidad del mexicano construida con sus mitos, así como su proceso de legitimación por el Estado, el territorio del nacionalismo mexicano y la configuración del carácter de lo nacional o de una cultura política emanaron de los argumentos de Bartra (2003).

Para dar expresión teórica a un cambio social acudí al feminismo y a la perspectiva del género en las voces de Marta Lamas, Celia Amorós, Marcela Lagarde, Gayle Rubin, Carmen Ramos, Graciela Hierro y más. El análisis del discurso, la teoría de la subjetividad, y la corriente crítica de la pedagogía (en las voces de Giroux, Apple y Freire), encontraron eco en la búsqueda metodológica y en la configuración e interpretación del discurso y práctica educativa. Son miradas que además de la de Gayle Rubin (1986), pionera en estas cuestiones, permiten comprender cómo se reproduce y perpetúa el imaginario femenino y el masculino al formar parte de un discurso legitimado por la sociedad y, que al reproducir los sistemas sexo- género, permite que en nuestra cultura persista la desigualdad de oportunidades entre sujetos femeninos y masculinos. Aunque desde la escuela se promueva y acepte un discurso formal de igualdad.

Reviso la experiencia del magisterio femenino orientada por el reconocimiento del papel primordial que las maestras juegan en la construcción de las identidades en los sujetos que educan. Tarea que sucede desde las teorías de la resistencia y el reconocimiento de cierto margen de autonomía en el aula, como base para la distinción entre prácticas educativas reproductoras o transformadoras³. Finalmente, reconocí que la construcción de una identidad no es definitiva, las mujeres maestras nos vamos formando en las relaciones y acciones sociales. Siempre podremos saber, descubrir, hacer cosas nuevas, diferentes. No se puede afirmar que seamos obras terminadas, sino que por el contrario, somos seres en proyecto, en cambio constante.

La interpretación de cómo viven las maestras y cómo lo hacen se cruzó con las miradas de feministas como Belausteguigoitia (1999) quien desde la transdisciplina y la crítica cultural tiene puesta la mirada en las mujeres zapatistas⁴. La subversión de la identidad para el movimiento feminista se traduce en pensar la transformación social sin el apoyo en mitos, sin la

³ Willis (1977), Apple (1979), Giroux (1981), entre otros son críticos respecto al reduccionismo de la teoría de la reproducción. Las teorías de la reproducción se basan en la categoría clase social para explicar la función de la escuela y la reproducción de las desigualdades de clase. Así determinan la contradicción en las relaciones sociales de producción capitalista, situando la contradicción en el nivel socioeconómico y político, y sólo en algunos casos se visualizan tensiones en la escuela, producto de desigualdades como la división sexual del trabajo, la reproducción cultura de los géneros y la interpretación del currículum escolar.

⁴ Véase: Belausteguigoitia R (2006). "Rajadas y Alzadas: de Malinches a comandantes" En: LAMAS M. (coord.) *Miradas Feministas sobre las mexicanas del siglo XX*. FCE, México.

perspectiva obligatoria de que las acciones femeninas deban instituirse desde una identidad estable, unificada y acordada (Butler 1990). Reconocí que la organización del sentido social tiene lugar en el orden simbólico, que opera siempre de modo binario. Las parejas simbólicas como femenino – masculino están construidas de tal manera que lejos de ser pares complementarios, cada uno de los miembros juega una función, no opuesta, sino radicalmente diferente a la del otro (Serret 2001).

Los aportes del subalternismo y la identidad nomádica revelaron una imagen de identidad femenina y problematizar la construcción del género como una elaboración cultural, como un repertorio de imágenes principalmente ligadas a jerarquías o clases sociales. Una identidad hecha de transiciones, translaciones sucesivas y cambios aún en contra de la misma (Ana Forcinito 2006). Con Rita Laura Segato (2005) revisé el análisis de los ejes del poder inscrito en el cuerpo de las mujeres. Con Martínez de la Escalera y la violencia de género. Con Honneth (1997) y su propuesta de reconocimiento, este punto se orienta a la necesaria ampliación y superación de la exclusión de que son objeto las maestras como grupo subalterno.

Organizo el conocimiento de los testimonios de las maestras, objeto de interpretación, como saberes constituidos en el día a día al hacer frente a las tensiones que les genera vivir en las fronteras simbólicas que construyen principalmente dos formas hegemónicas del poder: la del Estado moderno y la del poder masculino. Son formas identificadas en sus voces testimoniales, de éstas destaco las estrategias que revelan las percepciones de sí mismas, en términos no definitivos sino como constructos móviles, flexibles, legitimadores de sus decisiones, que revelan una identidad de género en tensión, en proyecto, en resistencia y/o sutilmente transgresoras.

La justificación de este trabajo se ubica en la necesaria construcción de fundamentos para la generación de alternativas educativas, que estructuren caminos posibles para la crítica y autocrítica de prácticas, identificaciones, sentimientos y deberes expresados por las maestras. Como mujer, madre, pareja, hermana, hija, amiga, estudiante y maestra asumo mi presencia en el mundo como objeto de un análisis crítico, el tiempo y el espacio que me ha tocado vivir así lo exigen. No asumo mi permanencia en los patios internos de la vida, ni quiero apagar las antorchas al terminar la tarea del día, ni aguardar a

que me den la orden de retiro. Me gusta hablar en primera persona y deseo intentar un nuevo sentido de la vida para lograr terminar ésta en plenitud y hacerlo acompañando pedagógicamente a otras mujeres a descubrirse como personas con dignidad al tiempo que me reencuentre yo como mujer en plena madurez.

La mirada metodológica

Con el propósito de estudiar cómo las relaciones hegemónicas entre “lo femenino” y lo “masculino” (sistemas sexo – género) han intervenido en el proceso de formación de las maestras en México y a la vez, en forma dialéctica, cómo las maestras actúan sobre sí mismas y sobre el magisterio en virtud de su apropiación particular de esas relaciones, me propuse encontrar las vías para explicitar lo implícito en las concepciones de su identidad y quehacer magisterial.

Como fue expresado utilice una metodología de corte cualitativo interpretativo. Desde ésta se reconoce que las acciones humanas están siempre inmersas en un medio social y cultural que les confiere sentido; los individuos y colectivos orientan sus acciones sociales considerando el significado que tiene para los demás y en su interacción recíproca se reconstruyen y negocian dichos significados. Opte por el enfoque biográfico que como método permite reconocer la necesidad de ver las acciones individuales y las colectivas en forma relacional. Dicho método ilumina el proceso de construcción de identidades, permitió reconocer su carácter histórico, dinámico, interaccional, sin dejar de lado lo contradictorio y su movilidad. Esto con la posibilidad de encontrar o apreciar “cursos” inacabados en éstas, es decir, procesos de construcción y reconstrucción continuos de - identificaciones de las maestras. El enfoque apunta aquí a la descripción e interpretación del proceso del “como se llega a ser”; a diferencia de cuando se quiere definir la identidad como un estanco de “lo que se es y se tiene”. Por ello, lo que le interesa a la perspectiva interpretativa es la comprensión del mundo subjetivo de la experiencia social, encontrando las reglas sociales que estructuran dichas experiencias y significados, es decir que le dan sentido. Opción posible con la construcción de los siguientes tres escenarios objetos de indagación e interpretación.

Primer escenario: las docentes

Este escenario Integró tres dimensiones objeto de análisis teórico:

a) la cultural, b) la relacionada con la construcción de los géneros sexuales y c) la profesional. La primera condujo a la necesidad de cuestionar y organizar una concepción de cultura con la que se esclareció la identidad y cultura magisterial, la genérica “amarrada” al imaginario docente, que orientó la búsqueda, en los testimonios escritos por ellas mismas, del vínculo identidad de género y formación docente del nivel educación primaria, el análisis del quehacer docente cotidiano y las expectativas a futuro del desempeño de niñas y niños. La profesional, condujo el análisis e identificación de redes de pertenencia (modelos de maestra y su contexto) y la escolarización de los sujetos docentes. Cabe señalar que al ser interpretadas las voces de los sujetos, a través del enfoque biográfico, que como método ilumina el proceso de construcción de identidades; reconoce su carácter histórico, dinámico e interaccional sin dejar de lado lo contradictorio y su movilidad, cobraron vínculo las tres dimensiones señaladas y permitieron una interpretación del “ser docente” y su pertenencia al magisterio de educación primaria, con todo lo que ello implica desde la perspectiva del género.

Opté por los testimonios de vida y teorías que lo apuntalan (Bertaux 1980, Aceves 1994, 1999, Aguirre 1998), ya reconocidos como instrumentos clave para combatir la constante invisibilidad de la vida de las mujeres en distintos ámbitos de lo social, lo económico, político y cultural - hegemónico, pero también por ser herramientas de acceso a la experiencia y subjetividad de género. El material objeto de interpretación lo obtuve de once maestras asistentes a uno de los cursos que ofrece la universidad. Son testimonios autobiográficos escritos por ellas mismas. Voces de mujeres docentes que viven circunstancias y condiciones de existencia sin dejarse abatir por éstas. En ellas se reconoció cómo es modelada la identidad de la mujer docente, los estereotipos que le guían, las transformaciones en la condición femenina, así como los mecanismos y los medios con que enfrentan esos cambios.

La indagación biográfica sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de la identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en la historia, la evolución de sus demandas y

expectativas, así como los factores que condicionan una actitud hacia la vida y hacia el futuro. A través de esta metodología se puede mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos, sus testimonios biográficos y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que – desde su perspectiva – han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (Bolívar 2003).

La decisión adquirió fundamento en el inusitado interés que ha generado las críticas a las teorías totalizadoras, y a los enfoques epistemológicos que fundan sus criterios de objetividad en la estricta medición de los fenómenos sociales, concretamente el positivismo. En nuestro caso, no se trató de contabilizar cuántas mujeres trabajan en educación básica, sino comprender por qué se dedican a ello y qué sentido le otorga a la acción social que realizan a partir de su pertenencia a un género. Junto con los testimonios, el uso de registros de observación de la práctica docente y entrevistas se hizo necesario, con la finalidad de obtener otros ángulos en el abordaje de la problemática objeto de estudio.

Segundo escenario: el aula

Directamente en el aula interpretada como territorio de cultura institucionalizado, realice observaciones acerca del tratamiento de contenidos, dinámica de trabajo en el aula y relaciones interpersonales, mismas que ofrecieron evidencias de los rasgos de un quehacer cotidiano en un espacio rico en interacciones entre sujetos que han asumido roles institucionalmente definidos. A partir de esto último, surgió la necesidad de tejer más fino y preguntarse ¿cómo aproximarse a la experiencia de las mujeres dedicadas a la docencia? esto en relación con la percepción de sí mismas y de los niños y niñas que educan, de los problemas que se suscitan en su vida cotidiana y cómo han interiorizado los cambios demandas de la escuela como organización social.

Tercer escenario: Propuesta

Del análisis de los datos obtenidos con el trabajo realizado en los dos escenarios anteriores; aula y magisterio, cobró cuerpo la posibilidad de un tercer escenario. Una propuesta orientada al cuestionamiento desde la

perspectiva del género, de la propia práctica docente y la construcción de nuevos significados de una educación que busca la superación de visiones educativas reduccionistas de las potencialidades de niños y niñas y del propio quehacer docente cotidiano. La intervención pedagógica, se vislumbra desde lo cultural, en donde se reconoció los sujetos docentes no sólo determinadas por sus condiciones materiales sino también como agentes activas que reivindican aspectos de su historia personal profesional, de género y de grupo.

El contenido del trabajo

La tarea adquirió cuerpo en los siguientes capítulos: En el primero se parte de una mirada al contexto histórico de los siglos XVIII y XIX en los que se registran cambios, sociales, culturales, políticos y económicos derivados del proyecto ilustrado, ideas acerca de un ser humano autónomo, capaz de organizar su vida y entorno social. De este periodo, destaco que la organización de las relaciones equitativas entre hombres y mujeres no fue orientada por dichas ideas, es decir la ilustración como proyecto de modernidad fue interpretada como una promesa no cumplida para las mujeres. Derivamos los efectos de la ilustración en mujeres latinoamericanas y mexicanas.

La lucha de las mujeres por sus derechos humanos todavía tiene que pugnar por el derecho al cuerpo, al lugar que queremos jugar en el mundo privado y en el público. Será por ello, parafraseando a Carmen Ramos (1987), que las maestras constituyen una presencia que ha terminado por parecer invisible. Yo agregaría que su papel en la historia apenas empieza a formar parte de una memoria colectiva, por lo que es necesario comprender el significado de su trabajo en momentos históricos diferentes, entenderlas en su espacio y grupo social completo.

En el segundo capítulo se integra la mirada teórica del feminismo y la perspectiva de género como movimiento colectivo de las mujeres. Desde allí se busca explicar procesos y prácticas de diferenciación entre los hombres y las mujeres, así como el surgimiento de voces e identidades paradigmáticas cuyos ecos fundamentalmente políticos cobraron presencia en la sociedad. Esto nos ubica en la dimensión cotidiana de la vida; así como el análisis de los

ámbitos público y privado en donde es construida la identidad. Donde surge la voz de las maestras.

En el tercer capítulo, la identidad de género es el objeto de análisis teórico y de estudio en relación con la institución escolar y los sujetos que a ella acuden. Desde la óptica del género y a través de establecer una relación entre las identidades femeninas y las instituciones educativas llamadas Normales para maestros, se reconoció cómo fueron desarrollados los argumentos acerca del porqué de la representación femenina del magisterio en educación básica. Se ofrece una tipología que revela el rol desempeñado por las mujeres maestras y los avatares de cada momento histórico.

El cuarto capítulo se integró con el encuadre teórico - metodológico que avala la interpretación de los testimonios de las maestras desde la perspectiva de género, la crítica cultural y el enfoque biográfico. El objetivo era acercarse a la interpretación de las voces que delimitan y trasgreden la condición de género a través de la dimensión identitaria y los testimonios autobiográficos. La pregunta central a responder es ¿cuál es la manera en que las maestras están hoy en día enfrentando, reproduciendo y/o resistiendo, los referentes de género socioculturales disponibles?

El quinto capítulo lo integran los testimonios autobiográficos de las once maestras. Como cierre del trabajo ofrezco una serie de líneas desde la perspectiva asumida, orientada a argumentar la necesaria incorporación de los saberes y cultura de las mujeres en el trabajo del aula - más allá de los tratamientos androcéntricos y tradicionales- a partir de miradas distintas, más ricas, amplias y comprensivas, que haga de la escuela un lugar de la civilización, un lugar de autoridad más que poder.

Capítulo I. MIRADA MODERNIZADORA DEL PROYECTO ILUSTRADO Y SUJETO DOCENTE FEMENINO

Este capítulo se enfoca en la revisión del devenir histórico- social del imaginario ideológico ilustrado. Nos centramos en las concepciones del lugar, identidad y función de las mujeres en el papel de maestras, así como las del quehacer “propio” de la profesión¹. El pensamiento que le da sustento a los siguientes argumentos es el carácter construido de la realidad social. Esta se crea y se transforma a través de procesos de interacción social en los que se vinculan personas y se generan colectividades e instituciones, que se influyen continuamente unas sobre las otras.

Históricamente es evidente como el sector magisterial ha estado controlado por la estructura institucional, que se caracteriza por ser jerárquica y vertical. Una línea jerárquica, en la que nadie tiene autonomía o nadie toma decisiones, si no es por medio de la aceptación o permiso de la autoridad inmediata superior; lo cual ha limitado la expresión, autonomía, creatividad y participación en los asuntos escolares y gremiales. En todo momento y en cada uno de sus integrantes, sobre todo en las maestras, está presente el temor de no estar haciendo bien las cosas, es decir, no cumplir como lo manda la normatividad o las autoridades superiores (en su mayoría varones), dado el arraigo de estas prácticas.

Las reglas y normas que durante un largo período de la modernidad han regulado las relaciones entre hombres y mujeres cristalizan la mirada hegemónica y una manera de concebir lo femenino y la enseñanza como tarea propia de las mujeres; la distribución de manera desigual de los recursos, las oportunidades y el poder entre hombres y mujeres, afecta las motivaciones y expectativas que unas y otros tienen de sí y las posibilidades de incidir en los sistemas sociales. Por ello, un primer propósito se orienta al análisis de los rasgos del contexto en el que se origina el proyecto ilustrado y con él la configuración de un paradigma que no consideró a las mujeres seres humanos

¹ Sigo a Jacques Le Goff, quien considera al imaginario, “como el conjunto de ideas ó imágenes que la conciencia colectiva creó en el pasado para la nostalgia de los individuos. El imaginario se encuentra en los documentos del pasado .No se trata de algo que construya el historiador, sino que solamente lo reconoce” En: Luz Elena Galván Lafarga (1996: 22).

autónomos, capaces de organizar su vida y entorno social en equidad con los hombres. No fueron consideradas sujetos con derechos y obligaciones, capaces de dirigirse a sí mismas sin la tutela del hombre, y con la capacidad de representarse a sí mismas.

En la lucha por instaurar las luces de la razón que posibilitara la emancipación de la humanidad, los pensadores ilustrados tejieron finamente los hilos que mostrarían un ser humano como sujeto autónomo, que fuera capaz de definirse y dirigirse a sí mismo gracias al ejercicio de la razón. Los rasgos y opiniones de los pensadores políticos liberales están en la noción de que los seres humanos son agentes autónomos y racionales, que será la sociedad quien deberá garantizar la libertad de todos sus miembros para que éstos realicen todas sus capacidades. La insistencia de la igualdad humana, la concepción del individuo como portador de derechos formales, calculados para protegerlo de los demás y para garantizarle las mismas oportunidades o derechos, igual que a los demás (Dietz, 1987).

Sin embargo, la obligada abstracción que provoca la generalización de cualidades peculiares en las personas concretas sólo consideró a un número limitado de hombres. Fueron excluidos los incompatibles con la raza, la religión y el género dominantes. La representación del hombre blanco centro “europeo” como sinónimo de la norma, así como de sujeto universal, en el pensamiento político y social occidental, fue construida en gran medida, como marco de referencia definitorio en relación a los “otros” (mujeres, sujetos coloniales, mestizos, indígenas, orientales) (Nash 2006).

Ubicada en ese momento, argumento acerca de cómo y por qué las mujeres maestras en este proyecto ilustrado quedaron relegadas a disciplinas y trabajos marcados por su sexo. Y, cómo a través de la educación se va logrando formar a la mujer para que fuera súbdita, maestra, compañera del varón y consagrara su vida a los ideales patriarcales que no siempre coincidían con sus posibles inclinaciones.

Los objetivos de la educación femenina en la ilustración serán los emanados de la posición socialmente dominante, destacarlos orientó la recuperación de las contribuciones, sobre todo de mujeres estudiosas de la historia de la educación femenina y del género en nuestro país. Sus voces nos revelan las raíces que explican la sobrevivencia y reproducción de prácticas

opresivas, también la ruptura del sometimiento y marginación de las mujeres en un mundo moderno que se proclamó sustentado en los ideales de libertad, igualdad y democracia. El enfoque que descubre sus voces, muchas veces apagadas por su formación de mujeres, es el que busca rescatar a las maestras de educación primaria como actores sociales y a sus circunstancias, relegadas y oscurecidas por la llamada historiografía tradicional.

El rango temporal recorre los siglos XVIII y XIX mexicanos para finalmente reconocer la influencia o secuelas en el siglo XX. El análisis se plantea sobre dos ejes. El primero busca responder a las preguntas: ¿Qué supuestos del pensamiento ilustrado dieron sustento a las inequidades en las relaciones entre hombres y mujeres? ¿Cuáles fueron los objetivos prioritarios de la educación femenina? ¿Cómo se modificó su vida? ¿Qué representó para ellas la revolución de la ilustración? ¿Qué significó para la mujer el rol asignado de maestra como posibilidad de liberación?

En el segundo eje se revisa el imaginario cultural que modeló la identidad de las mujeres y maestras. Un tipo de identidad imaginada que junto con el significado de nación, como lo argumenta Anderson (1993), tenía escasa presencia antes de que llegara la modernidad ilustrada. La identidad es adjetivada como un artefacto cultural de una clase particular, lo que implica conocer cómo ha llegado a ser en la historia y en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo.

De esta forma el contenido del capítulo obedece al necesario reconocimiento de la incidencia del llamado pensamiento liberal² ilustrado y patriarcal que siguiendo a Montero (2002), consolidó valores marcados por la identidad de género en la sociedad y la cultura occidentales de la época. La democracia, la ciudadanía y la igualdad emergieron como elementos fundantes del orden político normativo de la modernidad ilustrada, pero no para todos por igual.

Estos elementos forman parte de un proyecto en el que cobró importancia analizar los cambios y continuidades de la historia de las maestras;

² El liberalismo surgió en medio de la desintegración final de lo que Marx (en Dietz: 1987) denominó aquellos "abigarrados vínculos feudales", en la decadencia de la aristocracia y en el surgimiento de un nuevo orden de comerciantes y empresarios, con propensión a traficar, transportar y trocar. Es decir, esta ideología se inicia en las sociedades capitalistas de mercado, como la conciencia práctica o la legitimación teórica de valores y prácticas que beneficiaran a un sistema económico basado en la producción en aras de la ganancia.

los obstáculos más frecuentes para su realización profesional, los conocimientos y estereotipos femeninos que alimentaban la "natural" habilidad de mujeres para el magisterio y sus estrategias para conservar el empleo y cambiar su situación. También se reconoció que es al interior del horizonte cultural e institucional de la modernidad donde se generan las condiciones para aumentar el caudal de conciencia social sobre la desigualdad entre mujeres y hombres y explicar la condición de posibilidad para la lucha de las maestras.

Proyecto ilustrado una promesa no cumplida para las mujeres

Con el nombre de Ilustración se reorientó a algo más que un movimiento filosófico. El término representa la promesa de un diferente modo de ser social, el cual imprimió su sello en los orígenes de la llamada cultura moderna (Serret 2002). El concepto sirve ahora para dar cuenta de un vasto movimiento intelectual y social, cuyo argumento central fue que al universalizar el acceso al poder se transforman ya por ello mismo las relaciones de poder (Amorós 1991).

El término "moderno", tiene su origen en el latín "modo", que significa "recién". De él se derivó en el siglo V, el adjetivo "modernus", que quiere decir "formado hace poco tiempo". Según fuentes históricas apunta Kurnistzky (1994), los cristianos utilizaron por primera vez en Occidente la palabra "moderno" con un sentido político – social. Cuando en el siglo V, en la época de Constantino el Grande, se formó la iglesia cristiana, los evangelistas emplearon esa palabra para distinguirse del pasado pagano del mundo grecorromano y su multitud de dioses y cultos.

Se trata entonces de un término que desde el siglo V lleva implicaciones con doble significado; abolir las viejas ideas con sus correspondientes prácticas y la implantación de las nuevas que también implican prácticas diferentes tanto a nivel país como a nivel grupos humanos.

La modernidad en el periodo de la ilustración se revela como una forma de pensamiento que generó renovadas visiones de un mundo repleto de riesgos y peligros, pero también de oportunidades, por ello Giddens (1997), utiliza el término modernidad para referirse a las instituciones y modos de comportamiento impuestos primeramente en la Europa posterior al feudalismo,

imposición que habla de procesos de cambios en los individuos y las instituciones sociales, sobre todo derivados de procesos socioeconómicos, como brevemente enseguida describo.

La modernidad ilustrada y liberal se concretó en nuevas prácticas de organización cultural, del capital y en acontecimientos que modificaron la vida y pensamiento de los sujetos. Las nuevas ideas en el siglo XVII, entraron en contraposición con las del feudalismo y los regímenes absolutistas, lo que significó un cambio radical en la historia de la humanidad: en la vida y pensamiento de los sujetos. Fue postulada la autonomía de los seres humanos y su capacidad (y obligación) de darse a sí mismos las reglas que organizaran su vida, la convivencia social y las instituciones.

Los eventos que sucedieron entre el siglo XVII y XVIII fueron:

- a) En lo *religioso*, la crítica severa a la Iglesia Católica y a la religión en general, secularización del saber y emergencia del librepensamiento;
- b) En lo *cultural*, el papel preponderante del saber, con base en la razón, en la idea de progreso, y en la responsabilidad humana de dominar el mundo;
- c) En lo *económico*, inicio del capitalismo y expansión económica de Europa en otros mercados mundiales;
- d) En lo *social*, ascenso de la burguesía;
- e) En lo *político*, configuración del Estado moderno y estados nación, absolutismos y parlamentarismo, burocracia y crecimiento de mecanismos de coerción; y
- f) En lo *internacional*, expansión colonial, relaciones internacionales entre estados y eurocentrismo (López 2005).

Esto implicó una profunda crítica a la iglesia católica y a la religión en general, la secularización del saber, la emergencia del librepensamiento, la preponderancia del saber con base en la razón. Las innovaciones se tradujeron en un proyecto ilustrado que cobró fundamento en que la razón libre de todo vínculo engendraría una sociedad más libre de toda imposición, incluso del mismo hombre. La racionalidad fue entonces postulada como una actividad crítica que pretendía liberar de todo prejuicio exterior a la razón, como son la tradición y la autoridad religiosa o política.

De este modo la razón sería la guía adecuada para la conducta humana. Las célebres palabras de Kant resumen ejemplarmente el proyecto ilustrado:

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. 'Sapere aude' !Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración (I. Kant, Filosofía de la historia, México,1981:85).

La noción de razón crítica y autónoma implicó una gran confianza en el progreso histórico, en tanto la razón fuera utilizada sin cortapisas, la humanidad se iría emancipando de la ignorancia y de las servidumbres de toda índole; sería paulatinamente más dueña de sí misma. Una crítica al respecto es la que hace Adorno (1998) en su *Dialéctica de la ilustración*, para él la razón ilustrada se presentó de un modo eminentemente destructivo en menoscabo de los potenciales liberadores que siempre tuvo la modernidad. La idea de progreso y la idea de responsabilidad humana acerca del dominio del mundo, junto con el inicio del capitalismo y la expansión económica europea, la configuración del estado moderno y la burocracia aparejada con mecanismos de coerción, revelarían desde su óptica, el tejido de una civilización occidental masificada con un tinte sombrío; el surgimiento de una comunidad de hombres-masa en los que la libertad se va atrofiando por los manejos de la industria cultural o sistema capitalista³.

De esa forma la modernidad ilustrada será y dará inicio a un proceso progresivo e irreversible de racionalización de todas las esferas de la vida social, y al mismo tiempo, la potenciación de la progresiva funcionalización e instrumentalización de la razón. La historia humana será concebida como un proceso lineal y ascendente en el que lo venidero siempre sería mejor que lo

³ Adorno, como teórico de la teoría crítica, se orienta a la defensa de la "autonomía estética" en el siglo XX. Acuña el concepto de industria cultural, para hablar del fin de esa autonomía, pues a pesar de estar postulando el triunfo absoluto de los valores mercantiles de la industria cultural por sobre los valores de la autonomía estética, sigue pensando en la necesidad de defender los tres postulados centrales de la autonomía, a saber: la separación (contradicción) del arte respecto de la praxis vital, la producción individual, y la consiguiente recepción individual.

acaecido en el pasado. Junto con ello, se albergó la idea de que se lograría una organización social futura que transformaría radicalmente las relaciones humanas. Es decir, un proyecto que dibujó nuevos posibles, pero ¿para quiénes? ¿quiénes serían convocados? ¿quiénes se beneficiarían?

La promesa ilustrada se convierte en el núcleo de un proyecto que ofreció abatir desdichas, resultado del dogmatismo con la fuerza esclarecedora de la razón. Ésta sería el ariete para derribar cada uno de los muros ideológicos que resguardaban el antiguo orden, principalmente la desigualdad natural y la fundamentación teológica del orden social. Sin embargo, el asunto de los géneros femenino y masculino y específicamente la condición de la mujer, aunque fue punto de debate entre los ideólogos de la ilustración, se hizo mediada por la mirada occidental europea en donde los pensadores manifestaron la libertad del ciudadano, pero no creyeron que las mujeres podían tener igualdad de derechos⁴.

El proyecto fue elaborado en un momento de coyuntura histórica que dio lugar a la promesa: todo individuo adquiriría la capacidad de ser sujeto de derechos. El problema fue que en la lucha por instaurar una era de las luces, que posibilitara la emancipación de la humanidad, los ilustrados se sirvieron del concepto de individuo. Con éste pretendieron construir el entramado conceptual que mostrara al ser humano como sujeto autónomo, que se definiera a sí mismo gracias al ejercicio de su propia razón. Una construcción que les exigió abstraer todas las cualidades de las personas concretas, de modo que sólo quedara de ellas lo que aparentemente las hace iguales: la razón considerada un universal y prioritaria frente a cualquier característica distintiva. Así, quedaba claro que las diferencias no pueden, legítimamente, implicar desigualdad (Serret 2002).

Ese fue el atractivo de la promesa; el progreso de la razón entrañaría el progreso moral del mundo porque mientras aquella reinara, las sociedades no podrán permitirse sino dominios legítimos. Pero algo falla, al construir la idea universalista, algunos ilustrados incluyen en ésta un número limitado de hombres. Apunta Serret (2002), que:

⁴ El pensamiento feminista en el nacimiento de la modernidad occidental, llamado también "Querelle des Femmes" recorrió Europa y más tarde Estados Unidos, entre el Renacimiento y la Revolución Francesa (Gomáriz 1992:4).

No sólo fueron marginados grupos excluidos del concepto de razón por considerarlo incompatible con su clase, su raza o religión, sino por principio, la mitad del género humano: las mujeres. A fin de cuentas fueron pocos, los que cupieron en el concepto de individuo (49).

Queda claro que dicha promesa no incluyó a las mujeres, a pesar de que éstas habían participado en dicho movimiento. “Las mujeres de las clases altas ofrecieron sus salones a la efervescencia intelectual de la época y las mujeres pobres formaron parte fundamental del pueblo revolucionario” (Gomariz 1992: 6).

Las maestras también participaron en el movimiento y su culminación como momento revolucionario, de manera más clara en el cambio ideológico. Sin embargo, éste es también el contexto en el que la experiencia femenina quedó fuera del relato histórico legitimado junto con la exclusión que derivó de él. La radical separación y valoración de lo femenino y lo masculino entraron en abierta contradicción con los ideales de igualdad y de autonomía. Mientras que a los hombres (no todos; por ejemplo se excluyó a los esclavos y los sujetos coloniales) se les reconoció como seres racionales y merecedores de autonomía en el ámbito social público, el papel asignado ideológicamente para las mujeres fue definido en el ámbito de lo privado y en él la enseñanza. Estos son rasgos de una modernidad junto con la que se busco perpetuar las relaciones (vía instituciones; familia, Estado, Iglesia etc.) no equitativas entre unas y otros.

Como lo expresa Dietz (1987), la distinción entre privado y público que inspira gran parte de la perspectiva liberal sobre la familia y las instituciones sociales parten de la noción de derechos subyacentes a la libertad individual y a la igualdad formal, “los derechos individuales corresponden a la noción de un ámbito de libertad privado, separado y distinto al público” (8).

Las mujeres fueron formalmente excluidas de la participación pública y de los sistemas de representación política al ser recluidas en los espacios privados estructurados por el poder familiar (la casa, el convento, el hospital, la enseñanza, el cuidado de niños, viejos y ancianos y enfermos). Al mismo tiempo que se les negaba la racionalidad legitimada por el naciente estado moderno y nacional, y se les impedía el acceso a lo público, se las sometía a la autoridad de otros en el ámbito de lo privado. Un espacio que para los liberales

y en palabras de Agnes Heller (en Dietz 1997), representó el ámbito de las “emociones domésticas”, es decir, matrimonio, familia, trabajo doméstico y cuidado de los niños.

De esa forma las mujeres y maestras, junto con otros grupos minoritarios, no fueron consideradas como ciudadanas capaces de administrar por sí mismas sus vidas, bienes y servicios; a ellas el marido, el sacerdote o cualquier autoridad masculina podían prohibirles trabajar y vivir libremente de acuerdo con su idiosincrasia. Les fue negado un conjunto de derechos a los que tienen las personas como ciudadanas y los deberes que de ellos derivan. Esto evidencia la estrecha unión con las relaciones de poder o de dominación de los hombres sobre las mujeres negándoles el ejercicio de la ciudadanía. Por ello el derecho al voto, a la propiedad privada y la libertad para organizarse, son derechos a los que las mujeres accedieron más tardíamente que los hombres, encontrándose en la actualidad relegadas a una ciudadanía de segunda: nutridos grupos de mujeres constituyen las bolsas de pobreza más severas, soportan mayor grado de violencia, reciben los salarios más bajos y cuentan, en definitiva, con muchos menos recursos que los hombres (Amorós 2006).

Históricamente y en el marco del orden simbólico patriarcal, la delimitación de las fronteras de género cristalizó, en un sentido espacial, marcado por una base patriarcal, mediante la constitución de dos esferas de acción pública-masculina y privada-femenina⁵. Dicho orden se tradujo en procesos de elaboración de un mundo imaginario recargado y cerrado en la fabricación de representaciones, así como elementos discursivos y estereotipados con apariencia de unión y duración, producidos tanto dentro como fuera de las fronteras simbólicas de género y de los grupos sociales.

⁵ Etimológicamente patriarcado significa "gobierno de los padres". En términos conceptuales podemos definirlo como la forma de organización social en la que el varón ejerce la autoridad en todos los ámbitos, asegurándose la transmisión del poder y la herencia por línea masculina. Las interpretaciones críticas desde el feminismo nos dice Amorós, se refieren a él como un sistema de dominación masculina sobre las mujeres que ha ido adoptando distintas formas a lo largo de la historia. Se trata de la forma de organización social que, a partir de diferencias biológicas mínimas, origina y reproduce la subordinación, opresión y explotación de las Mujeres. Es una estructura de opresión de las mujeres por los hombres y es, además, un elemento del modo de producción: la producción y reproducción de la especie humana (Amorós 2006).

El Estado Nacional y la Educación

Junto con la modernidad y el implemento de nuevas prácticas culturales se constituyó el Estado Nacional, sus antecedentes más inmediatos aparecen en el siglo XV a causa de los conflictos entre la nobleza feudal y el poder centralizador que tendió a concentrarse en la figura del monarca o príncipe. Dicha estructura social dio lugar progresivamente al surgimiento del absolutismo como una forma social eficiente para organizar y dirigir la guerra por el poder en todas sus posibles dimensiones, de la que no escapó la ideológica. Su devenir, siguiendo la perspectiva sociológica de Figueredo⁶ (1999), puede ser entendido como sigue.

En sus inicios el desarrollo del comercio producto del descubrimiento de nuevas rutas comerciales en el siglo XVI generó una extensa pero frágil economía global; sin embargo, los estados que surgieron en esa época fueron subordinados a la voluntad del soberano y a la existencia de un territorio variable en el tiempo en función de la evolución de las distintas dinastías en poder. El momento de creación del estado moderno, históricamente remite a la paz de Westphalia en 1649, que puso término final a la Guerra de los Treinta Años (la lucha por la hegemonía europea se manifestó en una guerra que duró de 1618 a 1648), y en la que se estableció el concepto de soberanía no solo para el soberano sino también para el territorio, que a partir de ese momento fue considerado como un atributo esencial de la nación y por lo tanto una parte inmutable del estado (Figueredo 1999).

Habrá que esperar hasta la revolución francesa para que se incorpore como otro elemento esencial del estado, el pueblo o población. Para poder entender al Estado Nación tal como lo conocemos hoy en día, es necesario considerar el cambio, que provocó en la sociedad del siglo XIX la difusión de la Revolución Industrial originada en Inglaterra. Esta revolución al cambiar los

⁶ Figueredo, sociólogo que analiza y evalúa el efecto de los rasgos de la compleja situación en la que estamos viviendo. Recupera como antecedente la combinación de los fenómenos económico-sociales, como lo que sucedieron en la revolución francesa y la revolución industrial. A nivel de la humanidad recupera el desarrollo del lenguaje, de la escritura y de la imprenta (Figueredo 1999: En Revista Analítica, Marzo, año 3 No. 37).

modos de producción y facilitar la mecanización de los modos de transporte, puso en evidencia la importancia de la economía en la organización social y política de los nuevos estados.

El Estado Nacional en el siglo XIX se erige entonces como respuesta a las necesidades de un capitalismo emergente, producto de las modificaciones económicas y sociales causadas por la revolución industrial en Inglaterra y por los cambios políticos generados por la Revolución Francesa. Es en dicho momento cuando el pueblo francés es incorporado como otro elemento esencial del naciente estado nacional.

Por consiguiente la combinación de los cambios políticos generados por la Revolución Francesa y los cambios económicos producidos por la revolución industrial son los creadores del concepto de Estado-Nación o, como bien dice Hobsbawm (en Figueredo 1999),

Si bien es cierto que la economía del siglo XIX fue el producto de la influencia de la Revolución Industrial inglesa, su ideología y la organización política que se crea es consecuencia de la revolución francesa. Francia produjo el primer gran ejemplo, el concepto y el propio vocabulario para el nacionalismo (2).

La difusión del nacionalismo o conciencia nacional fue posible con el desarrollo de la imprenta como mercancía para la generación de ideas del todo nuevas de simultaneidad, y con ellas la primacía del capitalismo. Junto con la repercusión de la Reforma Calvinista que a su vez debía su éxito al capitalismo impreso, Anderson (1993) apunta, “la coalición creada entre el protestantismo y el capitalismo impreso (...) creó rápidamente grandes grupos de lectores nuevos” (67).

La literatura se convierte en otro aspecto importante, por ser medio y herramienta en la difusión geográfica de las lenguas locales o regionales como instrumentos de la centralización administrativa. Es decir el capitalismo impreso vía escuela creó lenguajes de poder diferente al de las antiguas lenguas vernáculas administrativas. Este proceso en Hispanoamérica da inicio a una batalla cultural. La lengua adquirió un rol fundamental: a través de ella podía conseguirse la unidad lingüística necesaria para las relaciones culturales y comerciales. En el caso de la versión ilustrada de la lengua materna, Andrés Bello tomará partido por un “hablar correcto”, articulado en su libro *Gramática*

(1847) en términos del “buen uso” de la gente educada. Los letrados son quienes mantienen la regularidad de un cuerpo (lengua) uniforme en sus funciones. Su exigencia se sustenta en el trabajo de quien posee el arte para determinar un uso debido a fin de establecer un parentesco lingüístico homogéneo en Hispanoamérica.

La literatura, tendrá la misión de pulir las costumbres y afinar o purificar el lenguaje con la finalidad de que el entendimiento sea un punto de llegada. Desde ésta se enfatiza la importancia de la fraternidad de la lengua, para establecer vínculos mercantiles entre pueblos. Este intercambio amenaza con romperse si subsisten los disparates y dialectos, dado que la lengua es uno de los poderosos instrumentos de correspondencia y comercio. Bello, según Cecilia Sánchez (2004), emprende una ruta para “limpiar” los desvíos del castellano. Su propuesta busca la fijación del castellano para colectivizarlo y vivificarlo, y no duda de la necesidad de darle a los estados nacientes una civilidad “letrada”.

En suma, la convergencia del capitalismo y la tecnología impresa en la diversidad del lenguaje hizo posible una nueva forma de comunidad imaginada, y el escenario para la nación moderna. Para que el nuevo concepto de nación se afianzara, fue necesario que surgiera la educación masiva y que la ciudadanía adquiriera una mayor importancia política, así como el que la industrialización se transformara en un proceso necesario en la mayoría de los países del planeta.

Junto con los cambios mencionados, y siguiendo los aportes del feminismo en la voz de Celia Amorós (2001), el paradigma patriarcal cobró presencia en la abierta manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres, y la ampliación de éste sobre la sociedad en general. La base epistemológica de la perspectiva feminista generó el cuestionamiento de la constitución del género, originada precisamente en la modernidad, momento en el que las personas fueron contempladas como sujetos sociales, históricos y genéricos involucrados de manera protagónica en los procesos de construcción del conocimiento, de desarrollo de la cultura y de continuación de la vida social.

Y, aunque no a todas las mujeres se les consideró por igual, se encontró que la base ideológica del feminismo se debe a las y los filósofos, además a mujeres de letras del siglo XVIII, momento histórico en el que la Ilustración es su magno proyecto cultural y al mismo tiempo una gran herencia con la que se pretendía conseguir una sociedad más justa para un nuevo mundo y un nuevo ser humano, aunque quedaron fuera las humanas.

Mientras que a la mayoría de los hombres se les reconoció como seres racionales y merecedores de autonomía en el ámbito social público, el papel asignado ideológicamente para las mujeres fue definido en el ámbito de lo privado y dentro de éste cupo la enseñanza, también considerada un rasgo de la misma modernidad que algunas mujeres supieron aprovechar.

El varón fue destinado a producir en el campo de la razón y la política, la mujer quedó relegada al trabajo doméstico, un trabajo invisibilizado como tal porque no produce bienes, ni mercancías. En el ámbito laboral, la división colocó al varón como productivo y a la mujer como reproductora. Áreas complementarias, pero desde las que fueron valorados los varones (a diferencia de las mujeres) como sujetos de la historia: dignos de ser protagonistas, sujetos importantes y destinados a lo importante (Montero 2002).

La división y jerarquía entre unas y otros, afianzó siguiendo a Bourdieu (1998), la dominación masculina, ésta como la condición difusa y penetrante, por la cual vastas áreas de la vida cotidiana son permeadas por sutiles órdenes normativos, en los que las formas y el lenguaje en que las personas se expresan resultan las herramientas de su propia opresión. Los sujetos femeninos y masculinos son determinados de múltiples maneras, en su mente y en su cuerpo, por un orden simbólico relativo a la diferencia sexual traducido en jerarquías sociales.

El trabajo doméstico y privado, en tanto conjunto de actividades destinadas a producir bienes y servicios orientados al mantenimiento y desarrollo físico, psíquico y social de hombres y mujeres, fue valorado como reproductor de esquemas y relaciones. Apreciación que alcanzó a la tarea magisterial desarrollada por mujeres. Las mujeres se hicieron maestras reconocidas socialmente, como trabajadoras al servicio público, aunque cobrasen cuotas a las niñas "acomodadas"; su papel de docentes se ligó desde

el principio a su papel de reproductoras del orden social, papel que se vería fortalecido a lo largo del siglo XIX; las maestras, en tanto brazo del estado, tendrían como función contribuir al fortalecimiento y conservación de la sociedad capitalista y patriarcal (Arredondo 2001).

Con la Ilustración y el triunfo de la razón, amparados por los principios de libertad e igualdad, no podían justificarse las desigualdades en el acceso a la educación de las mujeres. En esta época, se favorece su acceso a ella. A lo largo de la historia, la educación había estado al alcance de las mujeres, pero se trataba de mujeres singulares: princesas, nobles. La educación no estaba al alcance de las clases bajas, y mucho menos al alcance de las mujeres de clases bajas.

La preocupación de los pensadores ilustrados por la educación de las mujeres, se derivó de los avances e inquietudes pedagógicas europeas. Estas encajaban en una corriente de pensamiento que partía de los escritos de Juan Luis Vives y de Erasmo de Róterdam en el siglo XVI. Erasmo y Luis Vives aconsejaban “educar” a las mujeres para ser única y exclusivamente hijas y esposas sumisas y buenas madres de familia; por tanto, tenían que hablar poco, someterse a las decisiones del marido, salir a la calle lo menos posible y abstenerse de amistades femeninas⁷. Además de los trabajos domésticos, al tiempo que sucedió la creación de instituciones religiosas femeninas dedicadas a la enseñanza, las diferencias surgen al abordar los temas, ¿en dónde impartirse?, ¿por quiénes? y sobre todo ¿cuál debía de ser su contenido?

Con la modernidad se amplía el acceso a la instrucción a las mujeres consagradas a Dios. Esto permite el acceso a la educación a niñas de clases populares, pero sólo a aquellas destinadas a ingresar en alguna congregación religiosa. El conocimiento de las mujeres, por tanto, sigue siendo privado ya que no sale de los muros de los conventos, no tiene otro alcance social.

A continuación presento una mirada por periodos históricos, de los principales objetivos educativos de autoría masculina, que hicieron posible la

⁷ Juan Luis Vives. Su contribución a la pedagogía se registra en la obra *La instrucción de la mujer cristiana*, que significa una reivindicación de la pedagogía femenina. Para el autor, la virtud cristiana y la cultural intelectual se apoyan mutuamente en la educación femenina (J. L. Vives, en *Tratado de la enseñanza*. Edición de La Lectura. Madrid, 1923), en: LA TAREA. No 7, *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, octubre – diciembre 1995.

construcción del imaginario que idealizó la identidad de las mujeres y las maestras.

Los objetivos prioritarios de la educación femenina en el México colonial

El impacto del proyecto ilustrado en la Nueva España, se tradujo en propuestas y perspectivas acerca de la formación de individuos acorde con el nuevo orden social. Por ello, la “ilustración” del pueblo era considerada la clave para el progreso en aquellas naciones recién constituidas como sistemas liberales y representativos.

Como antecedente de los propósitos educativos femeninos cabe señalar que en Mesoamérica, y de acuerdo con Bonfil Batalla (1990), la imposición de occidente sobre la civilización, provocó la segregación de una cultura en aras de la imposición de lo ajeno y superior, y que los proyectos excluyentes de unificación cultural, lejos de promover la unidad, fomentaron la eliminación.

La historia de México registra que “en los tiempos modernos, todos los pueblos de Europa coincidieron en atribuir a los españoles un rasgo o característica peculiar: el orgullo o la altivez, cuya secuela obligada fue la intransigencia” (Jiménez 1967: 296). No resulta extraño que dicho rasgo hiciera que percibieran a los naturales como salvajes e incomprensibles, sujetos de eliminación y/o explotación.

Esto, tuvo su origen con la conquista en donde el choque brutal de los dos mundos dejó a la civilización mesoamericana en calidad de dominada bajo dos rubros: la violencia y la religión. Sin poder decir cuál fue peor, ni cuál más destructiva. Ambas causaron bajas a los pobladores. Y aunque se habló de progreso, éste fue salpicado de barbarie; el pueblo indio fue sometido y forzado a integrarse a una realidad a la que no pertenecía.

La evangelización fue el medio para la imposición, Jesús y la Virgen de Guadalupe sustituyeron a las deidades prehispánicas. El dinero sustituyó al trueque, los tlatoanis fueron cambiados por gobernantes españoles; nada de lo que poseían era para entonces, suyo. El Español se impuso sobre los dialectos, las herramientas artesanales fueron cambiadas por yugos; su salud por enfermedades; su libertad por feudos; su identidad quedó marcada por la opresión.

La evangelización, según Gonzalbo (2003), puesta en práctica por los misioneros y los principios rectores de la contrarreforma, la educación institucionalizada y la inquisitiva vigilancia del Santo Oficio, los controles sociales, la legislación represiva, la influencia de la Iglesia secular y los paradigmas del pensamiento devoto; expuestos en sermones y lecturas ejemplares, fueron los cauces de expresión representativos de una forma de vida y religiosidad que no se limitó a las creencias ni a las prácticas piadosas, sino que aspiraban a moldear las formas de convivencia entre los individuos.

El sometimiento de los naturales a los nuevos señores requirió que éstos aceptaran formas de trabajo y de tributo antes desconocidas y que sin demasiadas protestas se incorporasen a la cultura europea. Los conquistadores recurrieron primero a la encomienda, que les daba derecho a exigir servicios laborales de los indios sujetos a ella. Después al servicio personal de éstos, sistema que permaneció durante toda la colonia.

La educación fue el recurso y medio en el que materializó la nueva realidad. En el transcurso del siglo XVIII la forma y el contenido de la enseñanza cambió, el antecedente, destaca Tanck de Estrada (2003), fueron las cédulas reales que al final del siglo XVII anunciaron la nueva práctica educativa para los indígenas. El propósito explícito era fomentar el uso de la lengua castellana entre los indios, ya que antes se impartía la instrucción catequística en el idioma local. “Entre 1685 y 1693 se expidieron más de 10 cédulas referentes a la educación indígena; la del 11 de febrero de 1688 era fundamental porque por primera vez se ordenó que, además de explicar en castellano la doctrina cristiana, se debería a enseñar a leer y escribir a los indios muchachos” (Tanck de Estrada 2003: 45).

Con respecto a las mujeres y su educación, las instituciones educativas se esforzaron por inculcar en las jóvenes los principios de la vida familiar regida por normas canónicas. La religión y familia, fueron las instituciones encargadas de fomentar los valores que debían regir las relaciones entre familias y entre hombres y mujeres.

En la Nueva España tuvieron que reinventarse modelos de vida familiar, para ello, las autoridades religiosas y civiles dictaron normas que tendían a establecer en el nuevo mundo los patrones que la iglesia española recomendaba. Aunque éstos, no eran obedecidos en Castilla, donde se

imponía la tradición por encima de las normas y menos lo fueron en las Indias, donde los españoles disfrutaban de libertades antes desconocidas y de una posición de privilegio que les permitía saciar sus apetitos. Pronto abundaron las jóvenes doncellas de origen español pero pobres sin posibilidad de reunir la dote adecuada para contraer un matrimonio acorde con su condición social (Gonzalbo 2003).

Este es el contexto en donde se consolidó un modelo de mujer con un doble significado de su identidad. Uno con base en Eva, fuente de tentación y origen del pecado, otro en la Virgen de Guadalupe, fuente de la redención. El destino “correcto” de la mujer fue la maternidad y con él, la justificación del varón como autoridad y cabeza de familia. La familia fue la encargada de alentar la manifestación externa de las creencias religiosas de cada uno y una de sus integrantes.

La educación que recibía la doncella en el seno familiar respondía al deber de ser casta, sumisa, pacífica y humilde, deberes emanados de la ideología religiosa. Además de ser considerada, dulce, discreta, atenta, solícita a los deseos de los demás y, sobre todo, laboriosa. Aunque, al mismo tiempo y, en todos los niveles sociales y en cualquier circunstancia, también eran el símbolo de las más peligrosas tentaciones.

El esfuerzo educativo se concentró, de forma dominante, en lograr su “domesticación”. En una preparación para el matrimonio; lo que se les enseñaba no tenía otra meta que la formación para desempeñarse como buenas esposas y madres. La educación se resumió en una virtud: *la obediencia*. No solo en la forma sino también en la actitud de las mujeres al aceptar internamente el mandato.

Y, aunque la clase social fue un elemento determinante para las oportunidades educativas de las niñas y señoritas, compartían una misma imagen: ser identificadas como fuente de tentación y objeto de sometimiento. Su destino principal era el matrimonio y como segunda opción la vida religiosa.

Las provenientes de familias opulentas, recibían clases particulares con maestros extranjeros sobre música, dibujo, inglés, francés y algunas otras materias adjetivadas como “propias de las damas distinguidas”. Las de menores recursos, podían acudir a las escuelas de la “Amiga”, generalmente

dirigida por alguna señorita o viuda que utilizaba su propia casa como aula escolar para niñas.

La “Amiga” les enseñaba a bordar, tejer, doctrina cristiana, a veces las primeras letras, no siempre la maestra sabía leer y escribir. Las niñas y mujeres indias fueron instruidas por monjas. Sin embargo, el mensaje para todas era el mismo: que las mujeres fueran instruidas como una forma de sacarlas de la ignorancia y protegerlas del pecado, y sólo en su función de madres.

Por esto último, las instituciones educativas encargadas de la virtud femenina también lo hicieron de su protección con base en la alfabetización funcional que en ellas adquirían. Castañeda y Cortés (2003), recuperan “la protección” como un elemento articulador de dos situaciones: la subordinación de las mujeres que era considerada esencial para el funcionamiento del sistema corporativo de control social y la debilidad femenina explicaba la protección que la iglesia y el Estado otorgaron a las mujeres durante la época colonial y en la primera mitad del siglo XIX. La protección se convierte así en un concepto clave que permite comprender las relaciones entre hombres y mujeres y entre la sociedad y las mujeres.

La condición de protegidas generó situaciones de explotación, ya que bajo el argumento de que “la ociosidad es la madre de todos los vicios” se impuso en conventos y colegios femeninos la norma de ocuparlas en labores mujeriles la mayor parte del día, sin descanso u horario determinado. En sus inicios se hizo para preservar su virtud, pero después, ya avanzado el siglo, obedeció al fomento de la producción, el aprovechamiento de la fuerza de trabajo aportada por las mujeres y la incorporación al consumo de una parte considerable de la población. Lo que nos habla del naciente capitalismo en vínculo estrecho con el patriarcado (Castañeda y Cortés 2003).

La laboriosidad se convirtió en norma de vida para la mayoría. En los conventos, colegios iglesias y viviendas se elaboraban dulces, comidas, lavaban ropa, molían maíz y chocolate, elaboraban delicados tejidos para su venta al exterior. Sin dejar a un lado las actividades propias de mujeres piadosas recomendadas por el confesor.

Sin embargo, en el caso de las doncellas que estaban dentro de su hogar, cuando alguna demostraba saber administrar con eficacia sus bienes y,

su esfuerzo le proporcionaba beneficios económicos, a la vez que cierta independencia de la tutela familiar, era acusada de soberbia. De acuerdo con Gonzalbo (2003), “tal atrevimiento entrañaba un pecado y un desordenado afán de alterar las jerarquías establecidas” (34).

En síntesis, durante los inicios de la colonia el ideal guía de la educación femenina fue logrado con su encierro en lo privado, de manera real y simbólica en conventos y en el ámbito doméstico. Con el propósito de perfeccionar su educación cristiana y bajo argumentos de preservar un orden social con base en el ideal evangélico. Desde él, la mujer fue subordinada y confinada al ámbito privado.

Las dimensiones privadas y públicas de la vida se constituyeron en “cautiverios” que sujetaron a un orden instituido desde lo externo, los deseos e intereses más profundos de las mujeres se vieron borrados en comparación con los de los hombres. Cruzándose esto con la condición de clase, etnia y raza.

Obedecer los mandatos de la religión católica, servir o la servidumbre a lo masculino y resistir el orden instituido representado por la iglesia y la familia, fueron los ejes centrales identificados en los propósitos educativos que orientaron la educación femenina. Esta, puede ser ordenada en tres etapas: La del catecismo, la de la cultura media y la de la educación superior.

El contenido de enseñanza en la primera consistía en la educación de la cultura occidental católica o verdades básicas, incluidas en éstas la explicación de la existencia humana y la creación divina. En la segunda se enseñaba a leer y escribir y las reglas de la aritmética, además de los oficios femeniles. Contenidos que se enseñaban en las escuelas públicas, conventos y beaterios. También en las escuelas llamadas “Amigas” y en otros colegios e internados.

La tercera etapa “autodidacta”, señala Hierro (1993), fue reservada para las mujeres acomodadas. La figura que resume la inquietud de algunas de las mujeres por recibir una educación tan excelente como la de los hombres ilustrados del siglo, es la de Sor Juana⁸.

⁸ En el texto, *Respuesta a Sor Filotea*, Sor Juana, ofrece la biografía de su educación. En esta se resumen las etapas que siguió la educación colonial femenina. Su lectura revela que será la fase autodidacta, el modelo de excelencia mayor al que ha llegado mujer mexicana alguna, probando la idea educativa de que toda verdadera educación culmina en autoeducación.

Mujer paradigmática, cuya lengua se convirtió en arma o “treta del débil” contra la opresión. Ejemplo o modelo que revela cómo los sujetos en contextos contradictorios y adversos construyen herramientas para decir, saber y callar o negar lo que al otro (el opresor) no le gusta escuchar, pero que necesita ser expresado. En la *Respuesta* de Sor Juana Inés de la Cruz a Sor Filotea, destaca Ludmer (1985), cómo el saber y decir, constituyen campos enfrentados para una mujer; toda simultaneidad de esas dos acciones acarrea resistencia y castigo.

Decir que no se sabe, no saber decir, no decir que se sabe, saber sobre el no decir: esta serie liga los sectores aparentemente diversos del texto (autobiografía, polémica, citas) y sirve de base a dos movimientos fundamentales que sostienen las tretas: en primer lugar, separación del campo del saber del campo del decir; en segundo lugar, reorganización del campo del saber en función del no decir (callar) (1).

El acceso al convento fue el modo de "estar" en el mundo colonial si se quería ser mujer letrada, Sor Juana pone en evidencia la inestabilidad de las definiciones esencialistas acerca de las mujeres.

Los contenidos educativos para la educación femenina adquirieron sustento en teóricos y juristas, quienes expusieron argumentos que justificaron el dominio del varón y la sumisión de la mujer. Un ejemplo es Tomás de Aquino, máxima autoridad de la Escolástica, quien había establecido que “la mujer tiene necesidad del macho, no solamente para engendrar, como los otros animales, sino también para gobernarse, porque el varón es más perfecto por su razón y más fuerte en la virtud” (Gonzalbo 2003: 30).

En el mismo tenor habrá que señalar la idea traída por los españoles acerca de la condición femenina cristiana, que fue copiada de las enseñanzas de Platón y Aristóteles, en unión con la concepción judeo – cristiana de la mujer normada por la legalidad romana. Junto con los modelos educativos importados del viejo mundo que fueron descritos en los tratados sobre educación de Luis Vives (1492 – 1550): *instrucción de la Mujer cristiana*, y de Fray Luis de León (1527 – 1591): *la perfecta casada* y la novela *La Quijotita* y su prima del mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827) *Manuales rectores de la práctica educativa cristiana* (Hierro 1993).

Acerca de los espacios educativos, cabe destacar que la creación de colegios⁹, y el acceso a éstos de mujeres de clase baja encontró justificación en la necesidad de ofrecer merced o caridad ante la pobreza y orfandad, o falta de una presencia masculina en la vida de éstas. Sin embargo, con el transcurrir del siglo, la respuesta a dicha necesidad fue valorada como un peligro. El acceso de las mujeres a la alfabetización abría posibilidades antes inexistentes, aunque ésta fuera limitada. El acceso a una educación práctica, fueron frenadas. Un nuevo discurso, en proceso, la describía como reina del hogar.

El propósito era convencer a las mujeres de no invadir los espacios profesionales e intelectuales reservados para los varones, junto con el peligro imaginario de ver abandonados el hogar y los papeles domésticos tradicionalmente asignados como suyos. La presión familiar, la costumbre y la educación, operaron como razones que limitaron sus opciones de vida. Aunque algunas querían seguir estudiando, otras se dedicaban al comercio, o querían ser maestras aún estando casadas, a todas les limitaba la idea dominante acerca de que, “el bienestar de la sociedad, sobre todo la urbana, dependía de la domesticidad del sexo femenino” (Staples 2003: 86).

El período Independiente y el papel asignado a la mujer

La desigualdad reinante en el país, la situación económica de la corona española, el gobierno despótico, la decadencia de España y una mayoría inconforme, son las causas internas que la historia de México registra como las que provocaron el movimiento de independencia. Las externas eran: el pensamiento liberal francés del siglo XVIII, la independencia norteamericana, la revolución francesa y la invasión napoleónica de España.

El pensamiento liberal francés en las voces de los ilustrados como Rousseau y Montesquieu, cobró presencia en el país. Fue recuperado para justificar el levantamiento contra España, la edificación del nuevo Estado y también dar continuidad en los papeles a desempeñar por las mujeres. Estos se reducían a cuatro (Staples 2003):

⁹ Ver. Gonzalbo, Pilar. La Educación de la mujer en la nueva España. Secretaría de Educación Pública, Dirección general de Publicaciones.

- 📖 Instruirse en casa con maestros particulares si sus padres tenían los recursos financieros.
- 📖 Asistir con una amiga hasta la edad de 10 o 12 años para aprender la doctrina cristiana, costura, bordado y, si la maestra tenía los conocimientos necesarios, a leer y escribir.
- 📖 Matricularse en una escuela pía, municipal, lancasteriana o particular.
- 📖 Quedarse en casa, donde le enseñarían la doctrina cristiana y los quehaceres domésticos la madre o la nana. Esta última era la más común (88).

Sin embargo, la independencia había despertado gran entusiasmo y confianza en el porvenir del país. Educar al pueblo para poder disfrutar de los beneficios de esa nueva libertad se convirtió en acción prioritaria del gobierno. Había que formar ciudadanos responsables, conscientes de sus deberes y dispuestos a defender las instituciones políticas. La tarea prioritaria de la escuela sería la formación de ciudadanos, categoría en la que las mujeres no eran contempladas. Aunque ellas se encargarían, como maestras, de dicha aspiración.

El movimiento o Guerra de Independencia había dejado un país con pocos recursos y los centros educativos escaseaban. “Si después de crear una escuela para niños sobraba dinero, entonces se pensaba en una para niñas. Rara vez se disponía de fondos para un objetivo tan secundario” (Ley que prevalecía en Veracruz en 1840).

En esas condiciones la escuela pública y el quehacer magisterial, en el México independiente adquirieron características emanadas de un doble discurso: Por un lado había germinado, en el discurso oficial, la idea acariciada por los ideólogos de la ilustración: ofrecer una instrucción pública y gratuita, administrada por el Estado. Por otro, no contaba con suficientes recursos materiales ni humanos para lograrlo. Es decir, una cosa era el discurso y otra la puesta en práctica del mismo.

El discurso ilustrado español valoraba la importancia de la instrucción femenina como un medio de favorecer el cambio en las mentalidades de los ciudadanos, en cuyo concepto, desde luego, no estaban incluidas las mujeres; sin embargo, a ellas se les confería un lugar sólo como madres con marcada

influencia en la formación de los hijos, de la misma manera que lo había asumido la Iglesia Católica (Arredondo 2003).

Para los ilustrados la educación formal de las niñas debía ser una función del Estado, quien debía encargarse de promover y supervisar que a través de las escuelas se les inculcasen los principios del catolicismo, las buenas costumbres y las labores propias de su sexo; si bien los valores que se buscaba favorecer en las mujeres seguían siendo la obediencia, el recato y el respeto al orden social establecido, el sentido cambiaba al poner al Estado en el centro del sistema de referencias, hacia él debían dirigirse las lealtades adquiridas a través de la escuela y la familia. Así pues, los ilustrados ponderaban la necesidad de educar a las niñas de todas las etnias y sectores sociales y, muy especialmente, a las niñas indígenas y a las pobres.

Sin la pretensión de generalizar, sino por el contrario particularizar la generalidad reinante en la etapa independiente, ilustro la situación de las maestras y el cambio de “Amiga” a preceptora, con segmentos del relato de Arredondo (2003), donde describe las condiciones materiales en que se desempeñaban las maestras de la época.

Este es el caso de una escuela (no se señala nombre) para niñas en el estado de Chihuahua en 1824 dirigida por la maestra Manuela Sáenz. En ese entonces los miembros ilustrados de las élites locales encabezaban el ayuntamiento y el gobierno estatal y habían manifestado en el discurso y en los hechos su intención de impulsar seriamente la difusión de las luces (o sea la alfabetización) entre los niños y las niñas del estado de Chihuahua.

Se apunta que bajo el impulso de miembros de la Sociedad Vascongada de Amigos del País llegaron a Chihuahua funcionarios borbones, con ellos se abrió la primera escuela para niñas en 1810, administrada por el ayuntamiento de la villa de Chihuahua, cinco años después que la primera escuela pública o municipal para varones. Lo destacable es que desde los primeros intentos de establecer esta escuela, en 1802, se habló de la mujer que debía atender a las niñas como “la maestra” y no como “la amiga”, confiriéndole la misma categoría, por lo menos nominal, que al maestro de los varones.

Ante la muerte de la directora de la escuela se emite una convocatoria. Las mujeres que se presentaron como aspirantes a ocupar el puesto en su mayoría eran viudas que se ganaban la vida como Amigas. En sus casas

enseñaban niños y dijeron encontrarse desamparadas. Las que eran casadas presentaron permiso del marido para enseñar. Las solicitudes presentadas fueron en papel oficial y todavía con el sello de la corona española.

La maestra que obtuvo el puesto convocado, se comprometió a enseñar en su propia casa, ser auxiliada por su hija, y además a respetar el plan de condiciones respectivo. Los “deberes” y “haceres” comprometidos eran:

1. Se le admitía en unión de su hija bajo el sueldo de 120 pesos anuales para ambas, pagables por mes.
2. Debía instruir a sus discípulas en: leer y algo de costura, máximas de política y buena crianza e infundirles el temor de Dios por medio de la doctrina cristiana y principalmente oraciones.
3. Debía enseñar a las pobres gratuitamente y a “las niñas pudientes”, es decir, las que podían pagar, por cuatro reales si leían cartilla o catón, un peso si leían en libro y carta y dos pesos si se dedicaban a la costura. Lo que mejoraría sus ingresos.
4. No admitiría a ninguna niña sin la boleta del regidor, quien se encargaría de determinar “la clase” a la que pertenecía cada niña, es decir si debían pagar o si se consideraban pobres. Tampoco podría despedirlas sin la autorización del rector.
5. El regidor del ayuntamiento visitaría la escuela o podría exigir informes.
6. No se impediría el establecimiento de una escuela (Arredondo: 2003).

El último punto, de acuerdo con la autora citada, seguía la tendencia liberal ilustrada de suprimir las restricciones gremiales que habían caracterizado a la época colonial, que limitaban la apertura de nuevas escuelas.

Las maestras eran objeto de selección a través de un examen que consideraba, su religiosidad, modestia en el vestido, el peinado, el calzado. Debían mostrar habilidad para la instrucción, que fuera de su agrado el sistema republicano federal y mayores de 35 años. Lo que subrayaba su función como preceptoras y no sólo guardianas de los niños.

Arredondo también apunta que se llamaba indistintamente maestro o preceptor al docente dedicado a la enseñanza de la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y la aritmética a los niños, distinguiéndolo del catedrático o lector, que era el docente dedicado a la enseñanza del latín, la filosofía o las

cátedras mayores. Las mujeres, aún cuando rebasaran las enseñanzas tradicionales de doctrina y costura, no eran llamadas preceptoras. Todavía en los primeros años del México independiente se les seguía llamando Amigas a las maestras que alfabetizaban a las niñas (Arredondo 2001).

El reglamento que regia su trabajo, indicaba horarios precisos, actividades rutinarias, reglas de conducta para las alumnas y contenidos generales de estudio, incluyendo el aprendizaje de la escritura, junto a la lectura, la aritmética y la costura¹⁰. Tareas que no le dejaban espacios para sí misma.

Los salarios eran de la forma siguiente: mientras la maestra ganaba 20 pesos al mes, el preceptor de la escuela de niños, ya director para entonces, ganaba 75 y sus ayudantes ganaban 25 pesos al mes. Para 1831 había 50 niñas registradas en la única escuela de niñas sostenida por el gobierno, mientras que había 70 escuelas de niños en el estado, dos en la capital. Tan sólo en la ciudad de Chihuahua asistía a la escuela una niña por cada cuatro niños, proporción que disminuía significativamente al considerar a la inscripción total en la entidad federativa.

En el mismo tiempo, en la ciudad de México, el número de niñas que asistía a la escuela igualaba al de los niños, aunque seguían llamando Amigas a las maestras, y la mayoría de ellas era costeada por los padres de familia. El cabildo de la capital de la república se ocupó menos de la instrucción pública que otros ayuntamientos del país. La iniciativa privada y el gobierno general fueron quienes más se esforzaron por normar e impulsar la educación gratuita en la ciudad de México (Arredondo 2001).

Sin embargo, el proyecto original de la escuela pública, que era atender a las niñas pobres y huérfanas para alejarlas de una vida de pecado, se transformó bajo la responsabilidad del Estado, en un proyecto esencialmente distinto: una educación típicamente urbana orientada a las niñas de las clases medias, que habían venido engrosándose como consecuencia de las

¹⁰ La tendencia era presentar a las Amigas como ignorantes, en tanto que apenas podían leer y escribir, cuando en realidad las labores de aguja eran toda una ciencia y podían ir desde lo más básico y general como coser, remendar, bordar y tejer, hasta lo más complejo como cortar, confeccionar prendas, hacer encajes, deshilados y flores de tela, dependiendo de la disponibilidad de materiales tanto como de las competencias de las maestras. (Arredondo 2001: 21)

oportunidades económicas generadas por la independencia y el rompimiento de los monopolios coloniales. Las oportunidades para las maestras fueron mayores, también los requisitos a cubrir, en especial, por ellas.

Este proceso corrió de la mano con el de estatización educativa. Si bien, con él conquistarán un reconocimiento que se expresó en el sueldo, los contenidos, los útiles escolares y la deferencia que se les mostraba a través del discurso gubernamental. También, se ajustaron a las normas que la autoridad respectiva implementó como requisito de un ejercicio, ahora reconocido oficialmente. Obtuvieron un estatus diferente; la Amiga, fue llamada maestra, al ser reconocida socialmente su capacidad para enseñar, como un oficio o profesión pública.

De tal manera que, de las Amigas pagadas por los padres se pasó a las preceptoras empleadas por el ayuntamiento y luego a las maestras contratadas por el gobierno estatal, todo esto en el marco y por la difusión de las ideas ilustradas, republicanas y liberales. La formación se resolvía mediante la transmisión de los secretos de oficio; las maestras tituladas a quienes se les reconocía experiencia y prestigio, capacitaban lentamente a un grupo reducido de alumnas y alumnos en los ramos de la instrucción.

Sin embargo, si bien el pensamiento ilustrado, difundió el principio de que era al Estado a quien competía promover la instrucción, se otorgo desigual importancia al establecimiento de escuelas para niñas que para niños sostenidas por los fondos de los ayuntamientos o las comunidades. De igual forma, aunque el aumento significativo de la educación pública y gratuita auspiciada por el Estado permitió la aceptación abierta de las mujeres como maestras y hubo no sólo el reconocimiento de un "título", sino también el de trabajadora al servicio público, las condiciones en que se realizaban su trabajo eran muy distintas a las de los varones. Además de los salarios, por lo general las mujeres dedicadas a enseñar, solían ser viudas o solteras. A quienes sus padres o maridos les habían heredado una vivienda. O bien, ser esposas que debían buscar ingresos adicionales para sostenerse. Muchas de éstas no sabían leer y escribir, pero bastaba con que fueran devotas cristianas, que dominaran las labores de la aguja, recitaran el catecismo y ser capaces de mantener a las niñas quietas.

Las niñas apunta Sonnet (en Arredondo 2001), se quedaban a estudiar unos dos años en las escuelas gratuitas y unos cuatro en las de paga. Aprender el catecismo, la costura y la lectura era suficiente para la mayoría: una mezcla de moral, civilidad y religión. “Siempre se teme enseñar demasiado a las niñas”. Importante era que aprendieran a ser dóciles, a servir. Toda la vida escolar estaba impregnada de piedad, orientada a obtener el control de los gestos, del cuerpo. Aprendían a leer en las plegarias descompuestas en sílabas y ejercitan la escritura copiando sentencias piadosas. La lectura estaba al servicio de la instrucción religiosa. Enseñarles a escribir y calcular en caso de que permanezcan el suficiente tiempo en la escuela era una preocupación secundaria (21).

Se podría afirmar, que los sistemas de género dominantes, que ubicaban a las mujeres en un nivel de inferioridad con respecto a los hombres, fueron aprovechados socialmente a través de los particulares y del gobierno -- municipal, estatal o federal--, para contratarlas en condiciones a veces denigrantes y exprimir las al máximo de sus capacidades. Y sin embargo, aunque recibieron migajas, esta situación les permitió un salario y cierta “libertad”, como se ilustró con el relato de la maestra Manuela Sáenz en Chihuahua, cuando la sociedad chihuahuense se organizó y comenzó a tomar en sus manos la cuestión escolar y se normaron las condiciones para la contratación de las maestras, mediante concurso de oposición.

Gracias a ello y siguiendo a Arredondo, en 1826 se dio un paso significativo en la educación pública del estado de Chihuahua cuando el gobierno de la entidad decretó que se encargaría de cubrir el sueldo de las maestras, lo que sucedió con regularidad mes con mes, la figura docente femenina no sólo había pasado de ser una Amiga a una preceptora pagada por el municipio, sino que recibía el reconocimiento tácito de ser una empleada pública al servicio del estado¹¹.

Esto se formalizó a través de un minucioso reglamento para la escuela elaborado conjuntamente con representantes del gobierno estatal y del municipio, en donde se declaró que su finalidad era educar a las niñas para la

¹¹ Para ampliar este tema véase María Adelina Arredondo López, (1998), “El financiamiento de la instrucción pública durante las primeras décadas de la independencia en Chihuahua”, en Relaciones, Vol. XIX, núm. 79, El Colegio de Michoacán, Zamora, pp. 195-218 (Arredondo 2001).

conservación de la religión y el gobierno del estado. Además se formalizaba el examen de oposición como mecanismo de selección de las maestras y las condiciones que debían reunir fueron: ser mayores de 35 años, mostrar religiosidad, modestia en el vestir, habilidad para instruir y ser afectas al sistema de la nación. Tenían que presentar exámenes públicos, como las escuelas de niños, lo que significaba que quedaba sujeta no sólo a las visitas del inspector de escuelas, sino también a la evaluación social.

A las maestras antes de esta medida, se les solía contratar hasta por la quinta parte del sueldo que se pagaba a los hombres, y cuando había problemas en las finanzas públicas, los sueldos de las maestras eran los primeros en ser suspendidos. Mientras a los maestros se les solía proveer de una casa y muebles para la escuela, a las maestras se les demandaba la provisión de ese espacio con los muebles. Los maestros de las escuelas grandes podían tener ayudantes y porteros que se encargaban de la limpieza, las maestras tenían que hacer ellas mismas todas las labores; enseñaban el catecismo mientras cosían, su trabajo no tenía pausas, reposo o espacios para sí.

Mientras los gobiernos ilustrados (de cabildo o entidad federativa) trataban de surtir al maestro de los útiles necesarios (pizarras, papel, tinta, cortaplumas, cartillas, catecismos, libros, estantes) y hasta de dinero adicional, las maestras apenas recibían algunas cartillas y una buena provisión de hilos, sedas y agujas.

El currículum de las escuelas de niños debía ser completo en cuanto a los contenidos básicos (lectura, escritura, gramática y aritmética, además de religión y civismo) y, a veces enriquecido con otras materias útiles como dibujo o geografía, lo común era que las maestras estuviesen limitadas a la enseñanza de costura, religión y lectura. Por ello los sistemas de género continuaron reproduciéndose. De los niños se esperaba que ocuparan puestos de gobierno, el comercio, la milicia y la iglesia. Las niñas, simplemente por serlo, deberían ser amas de casa, y madres de familia piadosa, disciplinadas, obedientes y laboriosas. Los maestros para los niños tenían que ser hombres, para las mujeres sólo cabía la posibilidad de llegar a ser maestras de enseñanza elemental (Arredondo 2001).

El símbolo esencial del reconocimiento social a la labor docente eran los exámenes públicos que presentaban los alumnos sobresalientes, pero sólo de las escuelas de niños, a las maestras no se les exigía éste, aunque algunas llegaran a trabajar en escuelas para niños, por considerarse que no tenían la capacidad para ello. Prevalecía el concepto de que las niñas no tenían que mostrar sus conocimientos, lo cual deformaría su educación, era mal visto que una mujer se exhibiera. De ésa forma se ignoraba su esfuerzo y trabajo en el escenario público.

Lo descrito revela la contradicción existente entre la responsabilidad que socialmente se les exigía y el valor que la sociedad confería al quehacer docente femenino. Esto construyó un imaginario incorporado a propósitos educativos de una educación formal en la que las mujeres fueron interpretadas como seres pasivos, reproductoras del orden socialmente establecido. Sin embargo, es esa parte de la humanidad la que poco a poco irá accediendo a nuevas y más amplias oportunidades educativas potencialmente liberadoras, lo que nos habla de otro proceso: el de su transformación en actores conscientes de su papel y su devenir en sujetos de su propia historia.

Es el momento en que mujeres educadas, como Leona Vicario y Josefa Ortiz de Domínguez, mostraron con su ejemplo el poder de la educación, y la resistencia. Ambos casos, resultado de la autoeducación para el desarrollo de las mujeres y la experiencia de vida emanada de su participación en el movimiento de Independencia.

La inquietud de las mujeres comienza a visibilizarse, los tiempos anuncian cambios importantes que se hacen evidentes en las escuelas que para ellas surgen en el siglo, como fue la de las Vizcaínas¹². En ella, como en las Normales, se comulgara con un mismo propósito: la formación de mujeres madres y esposas. Todavía no surge como señala Hierro (1993), “la idea de

¹² En 1732 los miembros de la Cofradía de Aranzazu dictaminaron fundar el Real Colegio de San Ignacio de Loyola o Colegio de las Vizcaínas, para niñas naturales y oriundas de las vascongadas y cualesquiera otras de raza española, amparando también a las viudas, abriéndose así en la Nueva España una renovación pedagógica que dio a la mujer novohispana las posibilidades educativas con una sólida instrucción religiosa, pero sin las limitaciones del claustro, ya que no era regentado por el clero, sino que tenía patrocinio real, aunque independiente en el manejo de sus constituciones. Josefa Ortiz de Domínguez, principal personaje independentista femenino estudió en el Colegio de Vizcaínas (en: Larroyo (1962). *Historia comparada de la educación. Porrúa/ México*.

que las mujeres se eduquen para desarrollar sus propias capacidades, y para contribuir al desarrollo social” (60).

Los discursos de la época en voces como las de Joaquín Fernández de Lizardi (1776 – 1827), Guillermo Prieto (1818- 1897), así como de Ignacio Ramírez (1818 – 1879), expresaron la preocupación por la educación femenina, aunque sin alejarla de los roles de madre, esposa y maestra¹³.

Con respecto a las maestras, y a pesar de las vicisitudes descritas, aprovecharon la coyuntura para iniciar una silenciosa pero tenaz lucha. Su puerta de entrada a la educación fue muy estrecha: unos cuantos años de estudio formal, les bastó a algunas para cruzar fronteras vedadas e invadir el espacio público y con él, la posibilidad de una cultura diferente.

El Estado educador nacional y mexicano

En el siglo XIX la pugna entre liberales y conservadores, matizó los diferentes espacios, ámbitos y niveles a través de los que se va conformando la nueva nación mexicana. Un proceso que sucederá hasta las últimas tres décadas de transcurrido el siglo. La idea de nación, observa Montero (2002), implica dos rasgos básicos: su suficiencia sociopolítica (que se baste a sí misma interna y externamente) y su soberanía, lo que quiere decir que México, al inicio del siglo, estaría aún lejos de alcanzar la unificación y la estabilidad política mínimas inherentes a la idea moderna de nación. Según esta autora,

La realidad territorial estaba por entonces distante de un México moderno, imagen utópica convertida en ideal y meta de los políticos de cualquier partido, habida cuenta del estado de miseria creciente de los sectores mayoritarios y las constantes luchas intestinas de carácter político y étnico que agravaron el desmembramiento de una población ya de por sí minada en este sentido por una raigal heterogeneidad cultural, por los privilegios seculares de la minoría y por un bandidaje endémico, incrementado cada vez más por debido al caos generalizado en todos los órdenes de la sociedad y a los numerosos soldados de la independencia que, al licenciarse, no recibían ningún apoyo económico por parte de los gobiernos (26).

¹³ Cfr. Montero, Sánchez Susana (2002). La Construcción simbólica de las Identidades Sociales, un análisis a través de la literatura mexicana del siglo XIX. PUEG/Plaza y Valdez.

La idea de un México nuevo y civilizado en vías de progreso se erigió como referente de todos los discursos, sobre todo en el de los intelectuales y políticos en el poder. El educativo fue central. Los largos años de lucha interna que siguieron a la emancipación de la corona española, mantuvieron a la educación en una crisis prolongada. Al restaurarse la República, los liberales estaban dispuestos a seguir con la idea de arrancar a la educación de las garras del clero y difundir ampliamente la enseñanza.

Fue también, delineándose como un propósito fundamental de la política educativa estatal, extender la instrucción de las primeras letras. Estableciéndose escuelas para niños y niñas en todas las poblaciones del país que fueran públicas, gratuitas y obligatorias, sostenidas y administradas por los ayuntamientos y supervisadas por el Estado. De acuerdo con Aguirre (1990), “de 141 que había en 1867, a 464 hacia 1900, cifras significativas en relación al desarrollo del Estado Educador” (53).

El proyecto educativo mexicano, se erigió en heredero y receptáculo de la cultura liberal ilustrada proclamada en su etapa independiente, este proyecto respondió al orden y progreso de un estado naciente. La libertad como valor universal fue subordinada al orden social, pensamiento que no fue aplicado a la educación de las mujeres. Su educación, a diferencia de la de los hombres, continuó sin centrarse en el desarrollo de su autonomía y autodeterminación, sino en el logro de un destino que la sociedad siguió imponiéndole, su desempeño en el espacio hogareño, como única y legítima opción.

En términos simbólicos la idea de nación y patria se busco incorporar a la identidad, era necesario fundar el sentimiento, los símbolos y una imagen colectiva de nacionalidad mexicana. Para lograrlo, se exaltaron las costumbres populares, ridiculizaron y satanizaron figuras y criterios extranjeros, ensalzaron virtudes del territorio mexicano y de los habitantes, de las comidas y bebidas etc. Liberales como Juventino Rosas y Guillermo Prieto, se inclinaron por la veneración de los héroes como forma de imbuir en la juventud el nacionalismo. Fueron aprovechados los modelos románticos en cuanto a temas históricos, la fijación de tipos populares, los tópicos de moda y la idealización extrema.

La situación educativa de mujeres fue objeto de la crítica liberal que vio en la seudoeducación (adiestramiento y domesticación para las mujeres) un obstáculo para el progreso del género humano. Esta posición se erigió en un

obstáculo y doble filo para la teoría y prácticas patriarcales. Se manifestó de diferentes maneras en algunos diarios de la época; se hizo la denuncia de las luchas cotidianas de las mujeres por una educación emancipatoria en lugar de un elemento de sujeción. Por una instrucción gratuita y obligatoria como medios de emancipación y progreso¹⁴.

Es por esto último que se habla de la continuación de un proceso educativo deliberado de adiestramiento orientado por la ideología patriarcal nacionalista. En la sociedad patriarcal novohispana los intereses masculinos se ostentaron como intereses de la humanidad, y, una vez que fueron elevados a rango de normas socialmente sancionadas, se impusieron por la fuerza del derecho y su cumplimiento fue garantizado por los aparatos coercitivos del Estado (Yurén 1987).

Cabe señalar la presencia del androcentrismo como prejuicio extendido consistente en creer que la visión androcéntrica del mundo es la que poseen sólo los hombres, pero esto no es totalmente cierto, también la comparte los sistemas y los sujetos: seres humanos, hombres y mujeres, que educados en esta visión no han podido desprenderse de ella.

La prensa mexicana, comenta Hierro (1993) denunciaba que las mujeres sin educación eran un verdadero parásito social, claro al ser compararlas con los logros masculinos y sin aclarar los ámbitos de desempeño de cada quien. Argumentos que justificaron fuera enriquecida la concepción praxeológica de lo que debía ser la educación de las mujeres con las ideas que sostenían algunos socialistas utópicos, es decir se encontró derivado de la denuncia el pretexto para educarlas en el desempeño de tareas prácticas y del ámbito doméstico. Por esto señala Yurén (2003), “los ensayos en los que se reivindican los derechos femeninos fueron conocidos en México ya muy avanzado el siglo” (141).

La imagen femenina encontró fundamento en los principales ideales y propósitos del pensamiento liberal mexicano: la construcción de una nación soberana moderna y la fijación de tipos individuales y colectivos en

¹⁴ Al respecto, Susana Montero ofrece el título de las publicaciones que ella consultó para el análisis de la construcción simbólica de las identidades sociales del siglo XIX. En éstas se encuentran las diferentes manifestaciones de esa lucha cotidiana.

consonancia con la tarea nacionalista y con la tradición ideológica dominante (Montero 2002).

Según Vigil (en Montero 2002), la caracterización idealizada de la imagen femenina nacional fue consolidada por la literatura de la época en tres figuras: el ángel del hogar, la heroína y la mujer ilustrada. Y aunque cada una logro un desarrollo independiente fueron integradas en el discurso hegemónico en una sola imagen; la de un deber ser femenino, que Montero (2002), con apoyo en Vigil describe “la mujer mexicana es, (...) el ángel del hogar, de ese santuario en que han tenido poco acceso las teorías disolventes de la familia, y que forma la piedra angular y solidísima del edificio social” (92).

La figura del “ángel del hogar”, con sus matices, producto del pensamiento conservador, fue la de más larga duración durante el lapso que aquí nos ocupa; en cambio la de la mujer ilustrada (entiéndase alfabetizada y educada hasta cierto punto) vino a ser el producto más representativo del discurso liberal decimonónico. Apunta Montero (2002),

La que tuvo una más exacta correspondencia con el proyecto de modernización nacional, habida cuenta de su caracterización como sujeto culto, racional, amante del orden y la higiene, ajeno a todo fanatismo, útil a su familia y, a través de ésta, a la sociedad (95).

Puede asegurarse que su peso fue mayor por su correspondencia con el orden patriarcal, con el dogma católico y la reactualización del reparto de roles de género tradicional de roles y jerarquías sociales. El cuestionamiento fuerte de dicha imagen, sólo fue planteado por las mujeres, era exaltada la importancia del sujeto femenino y de la familia como valores sociales con lo que se fue delimitando al sujeto femenino histórico, contrastando dicha imagen con la realidad.

La imagen de heroína en cambio, no encontró aceptación, un ejemplo es la respuesta que Leona Vicario expreso a Lucas Alamán (1792 – 1853), cuando éste declara que las mujeres estaban incapacitadas para un patriotismo desinteresado; insistía, que las acciones de Leona Vicario y todas las mujeres heroínas o no, se guiaban por la emoción y no por la razón. A lo que, de acuerdo con Hierro (1993), ella le respondió,

Admita Sr. Alamán, que no sólo el amor es lo que mueve las acciones de las mujeres; que son capaces de sentir un intenso interés en todas las materias, y que el deseo de gloria y libertad del propio país, no son sentimientos ajenos a las mujeres, más bien actúan sobre ellas con mayor fuerza, porque los sacrificios de las mujeres, siempre son, sin importar su objeto o causa, más interesados y parece que las mujeres buscan no más recompensa por sus sacrificios que ser aceptadas (65).

Desde la literatura femenina, era cuestionada la figura falseada y sublime del ángel con la figura de la matrona doméstica, figura más terrenal y útil. Sin embargo, la figura emergente de la mujer ilustrada no alteró en su esencia la concepción patriarcal sobre la mujer, por cuanto ésta siguió siendo sujeto para los otros, limitada al espacio hogareño o, aún más, concebido en función exclusiva de éste; aunque ahora tal dependencia fuera el elegante resultado de su elección y no de la carencia de alternativas (Montero 2002).

Por parte de las mujeres escritoras, la pugna continuó y no se diluyó la idea de hacer realidad la imagen de la mujer ilustrada; ya apoyándose en las propias razones androcéntricas relativas a la importancia de la familia, ya subrayando los aportes femeninos a la cultura y a la soberanía nacionales, en contraposición con las múltiples trabas, que en ese entonces enfrentaban las mexicanas para su desarrollo intelectual, pues pese a los esfuerzos liberales, ésta siguió, hasta fines de siglo y para los efectos de la práctica pública y privada, un objetivo secundario dentro de las prioridades educativas ciudadanas.

La imagen de la mujer maestra y mexicana era destacada, se les adjetivó como sacerdotisas del saber, lo cual busco compensar su precario salario y reconocimiento social con homenajes póstumos. Hierro (1993), cita el ejemplo de una maestra hidalguense: María de Jesús Soto, que cuando muere, en Pachuca, se cierran ese día las escuelas para asistir a su funeral al que asisten “altas” personalidades educativas. Este homenaje pudiera interpretarse antecedente de los festejos dirigidos a las mujeres: día de las madres, de la enfermera, de la secretaria etc., que pretenden dar importancia al esfuerzo de las mujeres en nuestro país, extensión de sus destinos de madres y esposas glorificadas, pero poco apreciadas económica y socialmente.

Poco a poco se va haciendo sentir la necesidad de transitar de la maestra por experiencia a la profesional con conocimientos teórico- prácticos.

Era necesario (para la ideología dominante) que tuviera conocimientos para la formación del ciudadano. Esta figura arquetipo se establece tanto para la sociedad rural como para la citadina, apunta Aguirre (1999), integrada por gente de sectores medios de la ciudad instruidos, civilizados. A la vez, estos ciudadanos habrían de obedecer al Estado, obediencia que se expresaba en la disciplina, entendida como el orden en el tiempo y el espacio. Quien así lo hacía expresaba su pertenencia al Estado y a la Patria, grandes abstracciones del pensamiento moderno mexicano. El ideal de maestra sería construido alrededor del orden y administración de lo emocional, conocimientos institucionalizados y obediencia al Estado.

El régimen del porfiriato y las mujeres ilustradas

La existencia de una generación de mujeres ilustradas nació y creció durante los años del gobierno de Porfirio Díaz que gobernó al país de 1877 a 1910 contexto en el que surgió el discurso del sufragismo en México. Un movimiento que desde el comienzo aspiró al logro de poder femenino, es decir a ser parte de la dinámica de cambios sociales que la Revolución ofrecía.

Sigo a Portugal (2003), para señalar que muy tempranamente sectores de mujeres vinculadas al anarquismo y al socialismo se involucraron abiertamente con los grupos que lucharon por derrocar al régimen de Porfirio Díaz. En los llamados clubes reeleccionistas del movimiento de los hermanos Flores Magón y Francisco Madero, las mujeres realizaron una intensa actividad de propaganda exigiendo la renuncia del Presidente Díaz y paralelamente, el derecho a sufragio.

Por su creencia liberal eran mujeres anticlericales y partidarias de una educación racionalista; que con el mismo valor con que empuñaron el fusil, participaron en confabulaciones, y afrontaron la cárcel, pusieron toda su energía en la causa del sufragio. Fueron maestras, periodistas, escritoras y militantes de organizaciones políticas y gremiales, a la manera de Hermila Galindo, Elvia Carrillo Puerto y Refugio García, quizá las figuras más simbólicas del sufragismo mexicano. Con una visión específica sobre la importancia política del sufragio para las mujeres, consideraron que el voto era

el punto de partida para ejercer la ciudadanía. “Expresaron un deseo de poder, y se afirmaron como personas y sujetos políticos”, advierte la historiadora mexicana, Gabriela Cano (1999).

La maestra y periodista Hermila Galindo (1886-1954), es un ejemplo de esto. Al afirmar que la igualdad política debía extenderse a la educación, al trabajo y a las relaciones personales. Desde las páginas de su revista *La Mujer moderna*, (1914-1919) defendió la educación laica, reclamó educación sexual y el derecho de las mujeres a ejercer libremente su sexualidad, sosteniendo que las mujeres a igual que los hombres, tienen los mismos deseos sexuales, tesis que le acarreó severas críticas de sectores conservadores, y el rechazo social.

En 1914, fue secretaria particular de Venustiano Carranza, el primer gobernante de la revolución triunfante. Carranza la nombró su representante en Cuba y Colombia, donde asistió con la misión de dar a conocer la doctrina internacional del gobierno mexicano. Su acceso al poder le permitió presentar al Congreso Constituyente de 1916-1917, una propuesta para que en la nueva carta constitucional se incluyeran los derechos políticos de las mujeres. Pero el voto femenino no estuvo en la agenda de los constituyentes. Fue el primer desengaño que sufrió la maestra, confiada en que la Revolución daría el voto a las mujeres.

El compromiso de Venustiano Carranza de restablecer la igualdad de los mexicanos entre sí y asegurar a todos los habitantes del país la efectividad y el pleno goce de sus derechos y la igualdad ante la ley, nuevamente no incluyó a las mujeres. Sin embargo, la maestra Hermila, decide presentarse como candidata a diputada por el 5º distrito electoral de la ciudad de México. Gabriela Cano (1999), asegura que fue la primera vez que, en México, una mujer contendió por un cargo de elección electoral.

La realización del Primer Congreso Feminista de Yucatán convocado por el General Salvador Alvarado, fue un momento clave para el sufragismo mexicano. Él vio en las mujeres una fuerza para el cambio. Consideraba un error social educar a la mujer para una sociedad que ya no existía. Durante su gobierno estableció la educación laica, fundó la Casa del Obrero Mundial, la Escuela Normal de Profesoras, escuelas nocturnas para artesanos y organizó el Primer Congreso Pedagógico (Portugal 2003).

En dicho congreso, Hermila Galindo y otras connotadas sufragistas, en su mayoría maestras y periodistas, externaron el deseo de impulsar acciones a favor de la educación femenina, especialmente la educación laica, tal vez porque la concurrencia de maestras fue mayoritaria. Y, si bien, no hubo consenso a favor del sufragio amplio y general, pidieron que éste fuera efectivo a nivel de los municipios. Cierro el apartado con la convicción de que más allá de la importancia de este Congreso, Yucatán representa un lugar simbólico para el sufragismo y feminismo mexicano.

Las perspectivas dominantes no vencieron a las maestras ni en Tabasco ni en otros sitios del país, en su afán por sostenerse en un proyecto que no las contemplo en términos equitativos. En la vida cotidiana la lucha continuaba. Por ejemplo, el gobierno de Michoacán reconoció públicamente que existía una deserción de profesores varones, pese a las mayores concesiones para perdonar la falta de título y disminuir los requisitos de ingreso. En tanto había una oferta considerable de mujeres para el magisterio a pesar de que les aumentaban los requisitos para obtener el empleo.

El gobierno ahora señalaba que de acuerdo con su presupuesto sólo podría sostener las escuelas del estado con mujeres, ya que las profesoras y directoras aceptaban salarios más bajos e irregulares. Argumentos que orientan uno de los aspectos fundamentales de la feminización del magisterio en México. Ante la falta, por parte del Estado, de salarios sólidos para cada maestro en las escuelas de pueblos y municipalidades, se reclutaba y dejaba reproducir la participación de las mujeres, porque sus salarios siempre fueron vistos como complementarios al gasto familiar. Otro argumento, en el mismo sentido, se refiere a la reproducción de las enseñanzas mujeriles en las escuelas de niñas. El ramo de costura en las escuelas primarias, como apunta López Oresta (1997), era obligatorio y ampliamente detallado. Esto nos rebela una tradición en la formación de mujeres donde el alfabeto era acompañado siempre de la costura. Este ramo era un espacio vedado para los maestros varones y era la puerta segura de ingreso de las mujeres al trabajo de maestras de niñas. Antes de describir las secuelas del proyecto modernizador ilustrado en el siguiente siglo cabe puntualizar a manera de síntesis las ideas emanadas de esta revisión.

La educación a lo largo de los siglos XVIII, XIX e inicios del XX nos habla de la sobrevivencia y reproducción de prácticas opresivas, conciente e inconscientemente aceptadas y ampliadas por las mujeres maestras. También revela formas en que ellas de manera lenta y difícil fueron rompiendo algunas condiciones de sometimiento y marginación en un mundo moderno que se proclamó sustentado en los ideales de libertad, igualdad y democracia, pero no para todos.

Los fines educativos revelan posiciones jerárquicas y diferenciadoras además de contradictorias entre hombres y mujeres. Vale señalar que dicha educación cobró sustentó, entre otros, en el pensamiento rousseauiano, sostenido en la idea de que los hombres debían recibir el beneficio de la ilustración, porque ésta era la base de la autonomía y de la libertad.

La mujer sin embargo, debía mantenerse sujeta al hombre, Yurén (2003) destaca,

La mujer no sólo debía contribuir a formar hijos respetuosos de la moral social sino, sobre todo, había de transmitir los ideales del hombre civilizado, es decir, debía formar ciudadanos buenos e industriosos, y para ello requería adiestramiento (139).

La historia nos habla de que las decisiones al respecto fueron para los niños: recibir la enseñanza en el hogar completado su instrucción con un sistema de escuelas públicas, que paliara las posibles deficiencias de los padres o tutores. Las niñas se educaban solamente en el hogar, su formación cumplía un doble cometido: enseñanza de las labores domésticas como enseñanza no formal y alguna profesión, como la magisterial. Considerada la enseñanza y el cuidado de otros como “don” natural de la condición femenina.

La imagen de la carrera del magisterio como una profesión perfecta para la mujer por su condición de abnegación, apostolado, amor, paciencia, y entrega patriótica, se consolidó. Sin embargo, el tránsito al siglo XX revela que ante la persistencia de las profundas desigualdades económicas, étnicas y de género, poco a poco se ha debilitado la confianza en la razón ilustrada para llevar a cabo sus ideales democráticos.

De aquí que la producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres sea reconocida como dice

Conway (1996), una función central de la autoridad social mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.

La función reguladora de las instituciones sociales ha sido y es cuestionada por las propias mujeres, quienes apoyadas en diversas perspectivas y organizaciones poco a poco han construido y adoptado las tareas que necesitan realizar y además desean. A esto responde el movimiento feminista, y los estudios de género en sus distintas expresiones, que a lo largo de las últimas décadas han contribuido a ampliar concepciones y sujetos de la modernidad y a reconocer la exclusión de las mujeres en los proyectos apoyados en su nombre.

Las mujeres maestras, con el tiempo, han tenido que rechazar las definiciones tradicionales de lo femenino, han tenido que comprender que su identidad no es sólo ser madres, esposa o trabajadora domesticada sino que significa la posibilidad de alcanzar a ser sujeto ciudadano capaz, autónoma, crítica y autosuficiente, además de comprometida consigo misma y con los sujetos que educa.

El rechazo a los esencialismos y al trato diferenciado por razones de sexo, construir y recrear un conjunto de saberes, normas y valores alternativos, así como la defensa de los derechos, es la empresa que emprenden las mismas mujeres, pues el Estado no hace lo necesario en este sentido. Esta empresa encuentra apoyo en lo expresado por Giddens (1997), al afirmar que:

Ciertas formas sociales diferenciadas, de las cuales la más destacada es el Estado nacional, que en cuanto entidad política, contrasta fundamentalmente con la mayoría de los tipos del orden tradicional y nace sólo como parte de un sistema de Estado nacional más amplio que (en la actualidad tiene un carácter mundial), posee formas muy específicas de territorialidad y capacidad de vigilancia y monopoliza eficazmente el control sobre los medios de coacción (27).

Las maestras como trabajadoras al servicio del Estado moderno viven y se identifican con las formas que el Sistema Educativo Nacional define acerca del deber - ser de su quehacer y se acoplan a lo que el Estado les ofrece y lo que coacciona.

La continuidad del quehacer feminista y la ruptura en el tránsito al siglo XX

Llegamos al siglo XX y el naciente XXI, para unos el proyecto racional ilustrado está liquidado y para otros es menester rescatarlo en sus aspiraciones emancipatorias básicas, aunque por vías diferentes a las ilustradas. Unos abogan por la muerte total de la razón ilustrada, ya que identifican en ella la causa de la unidimensionalidad y la uniformización cultural. Ante lo que demandan el reconocimiento de la pluralidad de racionalidades específicas de grupos, clases, etnias, orientaciones sexuales, géneros¹⁵.

Los feminismos y la perspectiva de género encontraron en la razón ilustrada el punto de referencia central de las controversias acerca de la construcción de la identidad de los géneros, al valorar la modernidad como “una promesa no cumplida para las mujeres” concebidas como sujetos sociales con derechos y obligaciones. Es por esto que a finales del XIX empiezan a plantearse algunas propuestas que defienden la necesidad de que las mujeres entre ellas las maestras, recibieran una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones. Conseguir la igualdad educativa significará, en esta etapa, que las mujeres puedan tener acceso a los estudios medios y superiores. Porque, si bien existe un acuerdo general respecto a que nacer hombre o mujer es un hecho natural que no necesita muchas demostraciones, es cuando se analizan los comportamientos y actitudes de las personas y surgen preguntas respecto a cuáles son las diferencias biológicas o las diferencias socialmente adquiridas en la diversidad de modelos de conducta (Subirats 1994).

Las feministas desde el siglo XIX hicieron cuestionamientos cuando acudían a los argumentos con base en la naturaleza de lo femenino y de lo masculino, utilizados durante tantos años para negarles, entre otros, el derecho a la educación. Argumentos cada vez más difíciles de mantener a medida que

¹⁵ En el documento “Razón Ilustrada, Razón Sentiente y Crítica Feminista” (en: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/razon.html>) se sostiene que la Ilustración constituye el punto de referencia central de la mayoría de los pensadores, tanto para distanciarse como para identificarse con ella. Los feminismos también han entrado en las controversias desde su propia perspectiva, lo que ha producido nuevas reflexiones y desencuentros en la teoría feminista. Documento creado por [La UCA de Managua, Nicaragua](#). El 12 de febrero de 1996.

más y más mujeres se mostraban capaces de estudiar, de ser creativas, ser maestras o de desarrollar actividades que antes les estaban vedadas.

Es claro que el progreso del Estado moderno, no consistió solamente en un desplazamiento de las viejas instituciones, sino su destrucción, creando un orden social nuevo, para ello la difusión de nuevas perspectivas no esperó. Como se ha descrito, en paralelo al desarrollo industrial poco a poco se sugiere el acceso de la mujer al trabajo (del ámbito privado al público) como una forma de recuperar su condición como persona.

Las aportaciones de la antropología, y muy especialmente los estudios de Margaret Mead¹⁶ sobre los comportamientos de hombres y mujeres en diversas sociedades no occidentales, introdujeron una crisis importante en la creencia de que la naturaleza es la que marca los comportamientos de unos y otras. A partir de sus investigaciones, esta antropóloga llega a la conclusión de que en todas las sociedades analizadas por ella se hace distinción entre aquello que se considera propio de varones y aquello que se considera propio de las mujeres: pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y otras, como características propias, varía. Siempre aparece la diferenciación aparejada a una mayor valoración de las actividades de los hombres, pero lo que es muy significativo es que estas actividades varían de una sociedad a otra.

Weber (en Gomariz 1992), considera a la familia como factor de estabilidad social, se reconoce a este autor como el primero que teoriza sobre el sistema de patriarcado, al reflexionar acerca de la dominación patriarcal y matrimonial en su obra, *Economía y Sociedad* (1922).

A principios del siglo XX desde la antropología surge el reconocimiento de la familia y el matrimonio como medios para la consolidación de los roles del hombre y de la mujer. Así como la tesis que habla de la necesaria apertura en el terreno de la sexualidad humana desde la infancia, como fuente de una heterosexualidad sana, sustentada por Malinowsky (1929) en su obra, *La vida*

¹⁶ Subirats (1994) En: Conquistar la igualdad. Revista Iberoamericana de Género y Educación. Número 6, Septiembre - Diciembre 1994

sexual de los salvajes. También es el momento histórico en el que se obtiene el derecho al voto por parte de las mujeres, en los países occidentales.

A este periodo histórico se le llamó fase clásica de la reflexión feminista, (1940 – 1965), pues el fin de la Segunda Guerra Mundial propicio un clima social orientado a la no discriminación por razones de sexo, raza o nacionalidad. Los horrores de la guerra vividos, emanados de una ideología segregacionista, crearon una coyuntura valórica favorable; se extiende el derecho al voto en los lugares que no se había conseguido, es el caso de América Latina.

En los 50's, aparece la obra, *El segundo Sexo*, de Beauvoir, en él la autora declara que “no se nace mujer, se llega a serlo” y con ello trabaja el argumento de que las mujeres pueden adquirir la ciudadanía (logro del sufragismo) desde el lugar que ocupan en la sociedad, pero que es la dinámica de ese lugar la que las convierte en ciudadanas de segunda clase, no se nace mujer: llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana: la civilización en conjunto es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino. Solo la mediación de un ajeno puede constituir a un individuo en otro (De Beauvoir 1999: 15).

De forma paralela la teoría feminista radical en la obra *Política Sexual*, de Kate Millet (1969), sostiene como argumento central señalar al sistema patriarcal como un sistema político que tiene como fin consciente la subordinación de las mujeres. Y señala a la familia como corresponsable junto con el Estado de esta tarea. Bajo una similar perspectiva teórica Firestone escribe *La dialéctica de los sexos* (1970), en la que sostiene de forma explícita que las mujeres constituyen una clase social, cuya liberación sólo puede proceder de una nueva organización en la sociedad. Será hasta los años 80 cuando se desarrollan los estudios del género en las universidades. Surge una discusión entre el feminismo de la diferencia y las distintas corrientes del feminismo de la igualdad. En el ámbito académico se consolida el sistema teórico sexo – género, trabajado a profundidad por De Barbieri (1990), quien identifica tres orientaciones en el desarrollo de la teoría de género: como un sistema jerarquizado de estatus o prestigio social; la que privilegia la división social del trabajo como motor de la desigualdad y la que considera los sistemas

del género como sistemas de poder, resultado de un conflicto social de dominación (en Gomariz 1992).

Las maestras y el positivismo

Habrá que destacar que en las primeras dos décadas de liberalismo en México, la búsqueda de figuras arquetípicas de la mujer maestra, fue prioritaria para el naciente Estado Nacional, esto explica la invitación de Vasconcelos a Gabriela Mistral. Ella venía de escuelas rurales donde se inició como maestra en Chile, y careció del apoyo necesario para llevar a cabo sus proyectos. En México se encuentra con un jefe de estado quien la escritora calificó como un “mestizo ilustrado”, nacido en Oaxaca, la misma tierra originaria de Benito Juárez. A esto se agrega el contar con un ministro-filósofo; José Vasconcelos eminente pensador latinoamericano, portador de ideas opuestas al positivismo. Tendencia filosófica que surgió en el siglo XVIII en Europa y que hicieron suyos gobernantes de diversos países latinoamericanos también “ilustrados”, durante más de una centuria.

El positivismo abogaba por un desarrollo eficiente, y aséptico, donde predominará el orden, la disciplina, producto de tesis europeas, no importó tanto el hombre originario de estas tierras, por considerarlo proveniente de una raza inferior, sin una mayor evolución intelectual. Tesis que implicó para los intelectuales positivistas mexicanos, el siglo del progreso, en donde la sociedad en su conjunto podía ser objeto de un perfeccionamiento progresivo. Este perfeccionamiento incluía, a cada uno de los miembros de la sociedad, y de modo específico a las mujeres. Esta idea, particularmente importante, implicaba también la posibilidad de adecuación de cada uno de los individuos que conforman el aparato social, para desempeñar, dentro de este, una función específica, insustituible. Esto dio lugar a una diferenciación de los grupos sociales y de los individuos lo que a su vez propiciaba un tipo de relaciones sociales jerárquicas e inmutables entre éstos (Ramos Escandón: 2005).

Es el momento histórico en el que México está creando la idea de nación y articulando las bases para la expansión acelerada de la educación pública. La presencia de Mistral contribuye en la construcción de la imagen profesional otorgada a las maestras, al idear a la docencia como una vocación de servicio, una responsabilidad individual con proyección social, fundamentada en el amor

filial y en la imagen de la madre. Desde ésta se legitima y facilita la rápida feminización del magisterio y el establecimiento de las jerarquías de poder que perduran hasta hoy, donde la mujer enseña y los hombres ejercen el liderazgo político y administrativo de la labor educativa.

Según Vasconcelos, las profesoras normalistas poseían más que nadie, las cualidades que requiere el magisterio, entendido como apostolado, de ahí la figura de Mistral como arquetipo de la maestra. Estas son moralidad, sensibilidad, espiritualidad y la entrega sacrificada. En suma, todas las condiciones de tinte maternal apropiadas a juicio del Ministro de Educación para la niñez mexicana (Hierro 1993).

En cuanto a la proyección pública de la función docente, Mistral dedicó muchas páginas a explorar los problemas educativos. Enfatiza una y otra vez que el futuro de América está en manos de los docentes, señalando, "...el maestro debe ser el sacerdote de la nueva religión del culto por la patria, siendo la escuela su templo y el libro su ritual." En referencia a la reforma educativa en México, escribe acerca del compromiso de Vasconcelos de levantar al país y al pueblo indígena después de la revolución, a través de la enseñanza (Cortina 2001).

Con toda esta mezcla de rupturas y carga cultural diversa pero con renovadas aspiraciones, se vislumbra el siglo XXI como el escenario en el que las oportunidades para las maestras en educación básica ha experimentado un sustancial aumento y prácticamente todas tienen acceso a ellas en igualdad con los maestros.

Aunque su permanencia en los centros escolares siga perneada por la inequidad de género. Esto se manifiesta en distintas formas y modalidades según las condiciones de cada centro escolar. Los estereotipos y la discriminación basados en el género, así como las manifestaciones de sesgo sexista, aún son evidentes particularmente en zonas rurales y remotas. Se espera que las maestras desempeñen papeles que estén de acuerdo con normas y perspectivas tradicionales o convencionales de acuerdo con el sexo. Roles que ellas a su vez, internalizan a través de actividades sociales dentro del hogar y fuera de éste, incluidos la escuela y su entorno.

Por consiguiente, la condición de la mujer maestra y el papel que se espera de ella en la familia y en el desempeño profesional permanecen, no sin

resistencias, básicamente intactos y la injusticia basada en el género también. A pesar de los notables logros en educación alcanzados para las niñas y las mujeres en general, aún no ha desaparecido de nuestra sociedad el peso cultural androcéntrico.

Por esto se enfatiza en la necesidad de integrar la perspectiva de género en un contexto nacional e inclusivo de aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuya finalidad sea alcanzar la igualdad de género en un sistema social y de aprendizaje que incluya sobre todo a las mujeres. Afirmación que adquiere cuerpo en el documento elaborado por Messina y Hyacinth (2001) quienes abogan por una educación para la igualdad de género que busca transformar estas relaciones para que las mujeres en equidad con los hombres dispongan de las mismas oportunidades para desarrollar su potencial y puedan establecer nuevos vínculos entre ellos, basadas en el respeto mutuo y el diálogo, así como el compartir funciones y responsabilidades públicas y privadas en sistemas sociales y educativos inclusivos.¹⁷

Como pudo apreciarse, el peso cultural hacia el servicio y cuidado de los demás es mayor para las mujeres que para los hombres. Este se revela en el paulatino abandono de las oportunidades educativas por cuestiones de género. Al respecto es pertinente recordar lo que escuché de Graciela Hierro, ella decía, “no basta con que las niñas asistan a la escuela es necesario revisar qué es lo que en ella aprenden”. Tal pareciera que la escuela hace muy poco para contrarrestar dicho peso, al contrario las iniciativas en el plano político instituido siguen en sus iniciativas, invisibilizando las condiciones de vida específicas de las mujeres maestras.

La mujer maestra y la modernización educativa en el nivel educativo básico

En 1990 surge una perspectiva de cambio para la educación básica, se hablo entonces del desarrollo de propuestas con nuevas formas para enfrentar los problemas educativos del país. Fue suscrito un acuerdo el 18 de mayo de 1992 por el Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León,

¹⁷ El documento citado fue presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe: Cochabamba, Bolivia, 5-7 de marzo de 2001.

los gobernadores de las 31 entidades federativas, la secretaria General del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) Profra. Elba Esther Gordillo y como testigo de honor, el presidente Carlos Salinas de Gortari. En el acuerdo se habla de la búsqueda de un desarrollo para los mexicanos, del fortalecimiento de la soberanía, la presencia de México en el mundo, de una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, así como de una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia.

El entonces Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari puso en marcha el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. En este se expresó que:

La modernización educativa implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones; imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento; actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades es la respuesta (Poder Ejecutivo Federal 1989 -1994, Separata V).

Un análisis de las escuelas de México en el nivel básico hablan de atraso o tradicionalismo, de necesidades y problemas de cobertura, de falta de calidad y equidad en el servicio que ofrecen. Los tres aspectos se recuperan en el discurso del proyecto de modernización educativa y en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, en los siguientes términos:

La educación nacional afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo, (...) encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Pese a los avances logrados hasta ahora, el desigual desarrollo de nuestro país, ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población, persisten niños y niñas, numerosos adolescentes y jóvenes que aún no son atendidos por nuestro sistema educativo (Programa Nacional de Educación 2001 – 2006: 5)

Los desafíos surgieron de una población cada vez más pauperizada, diferenciada y diversa, formada por múltiples sujetos sociales divididos en un espectro social polarizado por las grandes diferencias socioeconómicas

(incluso regionales, étnicas, culturales o de otro tipo) ahondadas por el modelo neoliberal impuesto en México desde los años ochenta.¹⁸

Así las cosas, fue valorada la actual transformación educativa como clave central para la generación de una auténtica competitividad (imperativo social derivado de la globalización y modernización) y el surgimiento de una moderna ciudadanía como componente de una perspectiva crítica de la era que estamos viviendo. Pero sin falso optimismo, valió la pena preguntarse ¿qué puede cambiar y qué permanecer en la tarea educativa? ¿Cómo reaccionan las maestras ante los imperativos justificados en los cambios descritos?

Hubo que reconocer que la escuela pública mexicana históricamente está en crisis; bajos presupuestos, iniciativas de otros sectores como el religioso que históricamente aprovecha el espacio para inculcar sus propias ideas. Mujeres docentes con deficiente preparación y escasa actualización, mal pagadas, y la lista pudiera ser larga. Pero la suma de dicha crisis es el doble discurso del Estado en cuanto a las aspiraciones que sobre las escuelas construye: les encarga fuertes responsabilidades y no les apoya integralmente.

Situación difícil en la tarea educativa, el Estado en su papel de regulador no está solo, los demás aparatos ideológicos le acompañan. Por ello se tienen dificultades para enfrentar los cambios que el devenir humano impone. La complejidad de los fenómenos ha cobrado presencia, resultado de la lucha de intereses individuales, y va en aumento. En contraste el quehacer escolar se observa apegada a un lenguaje del orden, la certeza y la superioridad, tecnologías morales, políticas y sociales que legitiman una fe permanente en la tradición cartesiana de la racionalidad del progreso y la historia, entendidas como el vivir la modernidad (Giroux 1998). De aquí salen expulsadas las mujeres y su experiencia de género.

¹⁸ De acuerdo con la tesis de Rivera (1990), El modelo neoliberal o de libre mercado fue el resultado de que México a partir de los 70 entró en un proceso contradictorio resultado por un lado, de la configuración de un modelo económico social único a nivel mundial, que hizo necesarias la reorganización de la economía en todo el planeta y la reorganización instrumentada por el Estado mexicano en el período 1940 – 1970, que entro en crisis a mediados de la década de los 60. Proceso que obligó al Estado mexicano a modernizar las estructuras económicas y sociales del país, es decir, a replantear la inserción de la economía nacional en el mercado mundial, mediante la construcción de un nuevo modelo de desarrollo, en el cual el Estado debería jugar un papel protagónico distinto.

Reconocer a la educación como vehículo de cambios implica la necesidad de colocarnos en la crítica y reconocimiento de las tensiones y contradicciones que enfrentan las maestras y la apropiación que hacen del espacio de enseñanza y como contribuyen a que los cambios sucedan. Además de reflexionar en la enseñanza y las formas en que es orientado el aprendizaje de las mujeres en comparación con las utilizadas con los hombres.

Las tensiones y contradicciones que la modernidad suscita en las maestras

Colocada ante la tarea orientada a destacar la apropiación del espacio áulico por parte de las maestras considero necesario reflexionar acerca de ¿Hasta donde percibían las primeras mujeres maestras la contradicción entre sus condiciones de vida provocadas por la opresión ideológica patriarcal y el objetivo de su acción educativa? ¿Hasta dónde ellas mismas contribuían a reproducirla? ¿Hasta dónde manifestaban su insatisfacción y su inconformidad y ésta se transmitía a las jóvenes generaciones?

Son las propias mujeres las que lograron ser maestras reconocidas socialmente, como trabajadoras al servicio público, su papel de docentes se ligó desde el principio a su papel de reproductoras del orden social que se veía fortalecido a lo largo del siglo XIX. Las maestras como brazo del estado, tuvieron entonces como función, contribuir al fortalecimiento y conservación de la sociedad capitalista y patriarcal. Sin embargo, también y, de manera contradictoria, ellas serían portadoras de la resistencia a esos órdenes, porque simbólicamente representaban la ruptura con el papel que la sociedad ilustrada y moderna pretendía imprimir a la mujer, sujetándola a su función como madre y esposa.

De esa forma las maestras a nivel aula desempeñaron un papel dual, hacer de las niñas, mujeres virtuosas, sumisas, reprimidas y a la vez sostén moral de la familia y servidoras del marido. Pero por otra parte, a través de su trabajo asalariado y de su propio ser, mostraron a las niñas la posibilidad de ser mujeres que aprendían, que enseñaban, que podían ejercer un oficio o una profesión, que producían por si mismas su sustento diario; a la vez, al enseñarles la costura o a leer les proporcionaban por lo menos pequeñas

rendijas para atisbar una posición más libre y plena. Ellas encontraron en la docencia una forma de realización humana. Algunas utilizaron su influencia sobre las niñas y otras mujeres para cuestionar los papeles que la sociedad pretendía imponer a su género abriendo veredas para su emancipación.

Sin embargo y a pesar de las vicisitudes descritas las maestras, apunta Hierro (1993),

Aprovecharon la coyuntura para iniciar una silenciosa pero tenaz lucha, que dará sus frutos en los albores del siglo XX, Hierro, declara que “fueron las maestras mexicanas que estudiaron en las escuelas vocacionales y normales (...) las que cambiaron la fisonomía de las mujeres mexicanas de hoy, a través de su acción revolucionaria (71).

En la actualidad se demanda de las maestras impartir una enseñanza que contribuya a la formación de personas de modo tal que todas puedan participar plenamente en la vida y en la cultura de la de la sociedad en la que se ha nacido y crecido, esto se traduce en objetivos que buscan guiar la práctica educativa. Los actuales objetivos del Programa de Educación primaria señalan:

1. Que los alumnos y alumnas adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
2. Que adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Cabe destacar que el tercer objetivo es básico para el presente trabajo, puesto que la equidad en las relaciones de género requieren de la práctica en la vida cotidiana escolar de valores como la democracia, la solidaridad, la justicia y el respeto ya expresados en el Artículo Tercero y la Ley General de la Educación, y que se concretan en éste.

Con el Programa de Modernización Educativa los objetivos citados cobraron presencia e impacto en los centros escolares a través de nuevos libros, renovados contenidos y programas, programas de actualización “emergentes” para las maestras en servicio, entre otros. Pero ¿Cómo los nuevos lineamientos repercuten en la situación laboral y personal de las maestras? ¿Cómo asumirlo como elemento modernizante y democrático desde la situación de las mujeres maestras? Aunque son cambios necesarios resultado de determinaciones macrosociales, al llevarlos a la práctica e interpretar sus logros pareciera que no son contempladas las condiciones específicas de trabajo y situación de los sujetos y los centros de trabajo.

Preguntarnos, a partir del supuesto de que sólo a través de la representación de lo individual y específico del sujeto docente (en nuestro caso la mujer) y de su quehacer puede ser materializada cualquier propuesta educativa. No hacerlo genera una fuente de expectativas que no se cumplen o que sólo quedan en mandatos a cumplir sin que se comprendan completamente los procesos y el involucramiento del sujeto.

Esto provoca que las condiciones laborales de las maestras sean valoradas como parte de una realidad ficticia, pues los intentos de eficientizar la enseñanza a través de nuevos diseños curriculares, de la evaluación del trabajo y de otras medidas de control, tienen sus límites en los sujetos en los que intentan imponer dichas medidas.

En este sentido comparto la opinión de Sandoval (1993), cuando expresa que “el mero hecho de que el Estado desee encontrar vías más eficientes de organización de la enseñanza no garantiza que los maestros con su largo historial de prácticas laborales y autoorganización, una vez cerrada la puerta del aula, hagan efectivo un proyecto que se les impone” (82).

Por ello habrá de tenerse en cuenta que las maestras viven el efecto de los discursos, como el de la modernidad, que las nombra como sujetos pero no en igualdad con los hombres. Mujeres, que al mismo tiempo son incorporadas y excluidas de un proceso que involucra la totalidad de sus vidas.

Todavía hoy las maestras tienden a jugar un papel muy conservador con respecto a las diferencias de género en las escuelas primarias, institución por excelencia para la socialización de las nuevas generaciones. Cabe preguntarse hasta dónde y en qué formas asumen ellas mismas una posición de inferioridad

dentro de su propio gremio y hasta donde ellas mismas reproducen la desigualdad de género objetiva y subjetivamente.

Aspecto éste que demanda como prioritario reconocer su voz en el desempeño cotidiano directamente en relación con el cómo se asume cada una. Y cómo desde lo externo son construidas e incorporadas a un discurso expectativas acerca de un quehacer educativo.

En relación con el nivel básico donde en su mayoría son mujeres, éstas enfrentan las difíciles condiciones en que se encuentra actualmente el trabajo docente, matizado de baja valoración social, escasos apoyos institucionales y salarios precarios. Apunta la maestra Etelvina Sandoval (1995), como referencia de esta situación a los investigadores Namó de Melo (1985) y Apple (1989), quienes plantean que es precisamente la composición femenina mayoritaria lo que ha permitido a la institución justificar la condición de marginalidad profesional, social y económica en que se encuentra el magisterio, en tanto se le ubica como una labor más existencial y de servicio asistencial que un trabajo que requiere de competencia técnica y especialización profesional.

Esta afirmación busca dejar claro que tanto la identidad como la experiencia femenina docente no están dadas sino que se constituyen a todo lo largo de la vida profesional, a través de múltiples procesos y discursos; con autoridades, alumnos-as, colegas y contenido curricular. Tanto la identidad como la experiencia femeninas han sido herederas de un largo proceso histórico cultural de exclusión y diferenciación. En donde se nombra a la docente y su práctica, junto con expectativas acerca de quién es ella y cómo debe ser su desempeño.

A manera de recapitulación

Pudiera afirmarse que de los procesos de modernidad nadie escapa, las mujeres menos que los hombres. Procesos que han enfrentado a la humanidad con formas de organización social e individual, del tiempo y del espacio con características específicas de acuerdo con la región. Esto habla de procesos diferenciados y diferenciadores que a partir de la ambigüedad – desintegración – renovación – hacen posible reconocer su impacto tanto en las instancias sociales, a través de sus prácticas concretas (por ejemplo las prácticas

educativas), como en los agentes socializadores a nivel de crisis (como la que han vivido las mujeres maestras de educación básica). Impacto que cada región y sujeto enfrenta y vive en términos particulares.

El reconocimiento de las formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de las mujeres, como una función reguladora y central de la autoridad social mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas, es cuestionada por las propias mujeres quienes apoyadas en diversas perspectivas y organizaciones poco a poco han construido y adoptado las tareas que necesitan realizar y además desean.

A esto responde el movimiento feminista, en sus distintas expresiones y los estudios de género, que a lo largo de los últimos siglos han contribuido a ampliar las concepciones de la modernidad y a reconocer la exclusión de las mujeres en los proyectos apoyados en su nombre.

Parafraseando a Pérez Gómez (1999), cabe agregar que cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, las maestras aparecemos sin iniciativa, arrinconados /as o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas.

Aunque a lo largo de la historia las conductas y papeles sociales femeninos y masculinos han sido justificados apelando a las “diferencias naturales”, éstas sin embargo, no son producto de diferencias biológicas sino de construcciones sociales. Por éste se afirma que los cambios que estamos viviendo en las relaciones entre hombres y mujeres están estrechamente vinculados a un imaginario histórico cultural que se ha venido reproduciendo junto con procesos de tipo económico, político, social y cultural.

La historia nos reveló que a las mujeres docentes a diferencia de los hombres, les ha implicado, asumir una carga cultural que les otorgó el ámbito privado como única opción legítima para su desarrollo. Además, enfrentar la necesidad de “reorganizarse” para el desempeño de las tareas tanto profesionales como las “propias” de su sexo. Adquirir nuevos conocimientos, capacidades y destrezas, pues todos los días se presentan requerimientos de

nuevas competencias y el descarte de conocimientos que resultan obsoletos en un cortísimo tiempo.

No cabe duda que los acelerados cambios económicos y tecnológicos, aunados a la persistente crisis económica de la última década en nuestro país son factores que si bien han favorecido una mayor integración femenina también provoca mayores y pesadas cargas que tradicionalmente no eran sólo asunto de las mujeres. Por lo mismo y de manera especial la mujer vive las nuevas formas de explotación que el neoliberalismo (libre competencia en el mercado) impone a la clase trabajadora, como es la flexibilidad en el trabajo y la competencia.

En el siguiente capítulo son descritas las reflexiones feministas, raíces de la perspectiva del género que han fundamentado otro discurso posible. Como sustento teórico de la significativa lucha que han enfrentado las mujeres, destacándose las dedicadas a la docencia, orientado principalmente al combate del sexismo, la inequidad y maltrato sufrido como consecuencia de una estructura social de corte patriarcal, resquicio del proyecto ilustrado.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Theodor y Horkheimer, Max. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos filosóficos. Madrid. Trotta.

AGUILAR. Et.al. (2002). *El México de hoy, sus grandes problemas y qué hacer con ellos*. Universidad Autónoma de Zacatecas / Miguel Ángel Porrúa, México.

ARTEAGA, Castro Belinda. (2003). "Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934 – 1946". En: ARREDONDO Adelina María (coord.), (2003). *Obedecer, Servir y Resistir, La educación de las mujeres en la Historia de México*. Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa, México.

ARREDONDO Adelina María (coord.), (2003). *Obedecer, Servir y Resistir, La educación de las mujeres en la Historia de México*. Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa, México.

_____ (2001). "De amiga a preceptora: Las maestras del México Independiente". En: *Memoria del Segundo Congreso de Feminización del Magisterio (COLSAN)*, San Luis Potosí México.

ARRIARAN, Samuel (1997). *Filosofía de la Posmodernidad, Crítica a la Modernidad desde América Latina*. Facultad de Filosofía y Letras/ UNAM. México.

ANDERSON Benedict (1993). *Comunidades imaginadas: el origen de los nacionalismos*. Fondo de Cultura Económica, México.

AMORÓS, Celia (2001). *Feminismo: igualdad y diferencia*. Colección de libros del PUEG/ UNAM, México.

_____ (s/f). "Palabras y conceptos clave, 10 palabras clave sobre mujer". En: <http://www.nodo50.org/mujeresred/vocabulario.html>. Consulta el 12 de diciembre 2006.

BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Araceli Mingo (Eds), (1999) *Géneros prófugos: feminismo y educación*, PUEG/ UNAM/ Paidós, México.

BONFIL B. (1990) Guillermo. México Profundo: Una Civilización Negada. 2a ed., México, Ed. Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Editions du Seuil (Collection Liber), París. 1989.

BUTLER, Judith. (1998) "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista." En: *Debate Feminista*. Vol 18, octubre, México.

CANO, Gabriela (1999). "Las feministas en campaña: La primera mitad del siglo XX". *Debate Feminista*. Año 2. Vol.4. Septiembre, México.

CASTELLS, Manuel.(2001). *La Era de la Información, economía, sociedad y cultura*. Vol. 1, Siglo XXI, México.

CORTINA, Regina (2001) La maestra en México: "Asimetrías de poder en la Educación Pública". Ensayo preparado para ser presentado en el Primer Congreso Internacional Sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, México, Febrero 21, 22, y 23 del 2001.

CHARLES C. Mercedes.(1993). "*Construcción de la identidad de género en la comunicación masiva*". En Estudios de Género y Feminismo. Edit. UNAM, Fontamara.

DE BEAUVOIR, Simone (1991). *El Segundo Sexo*. Alianza Editorial, México.

DIETZ, Mary G. (1987). "El contexto es lo que cuenta: feminismo y teoría de la ciudadanía", DEADALUS.

DELGADO, Gabriela (2001). "Derechos a la Educación y Políticas Públicas" en: Memoria del Segundo Congreso de Feminización del Magisterio (COLSAN), San Luis Potosí México.

DE CERTAEU, Michel (1985) *La escritura de la Historia*. Universidad Iberoamericana, México.

DIAZ, Mirón Salvador. (1945). "A Gloria". En: Poesías completas. Edición y prólogo de Antonio Castro Leal, México Porrúa.

FIGUEREDO, Planchart Emilio. (s/a) *Estado-nación, globalización y revolución informática*. <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/efiguere/apocalipsis.asp> , consulta octubre de 2006.

GALVÁN Lafarga Luz Elena (1996) "La enseñanza de la Historia, sus imaginarios y la vida cotidiana".En Básica revista de la escuela y del maestro N°. 13, año III, Septiembre-Octubre.

GEERTZ, Clifford. (1994). *Conocimiento Local, ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós, México.

GIDDENS, Anthony.(1997). "*Los Contornos de la Modernidad Reciente*", en: Modernidad e Identidad del yo y la sociedad en la época contemporánea. Península, México.

GIROUX, Henry. (1998) *.Educación posmoderna y generación juvenil*. Siglo XXI, México.

GOMARIZ, Moraga Enrique. (1992). Los Estudios de Género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. FLACSO, Serie Estudios Sociales N° 38, Santiago, noviembre.

GONZALBO, Aizpuru Pilar. (2003) "Religiosidad Femenina y Vida Familiar". En: ARREDONDO Adelina María (coord.), (2003). *Obedecer, Servir y Resistir, La educación de las mujeres en la Historia de México*. Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa, México.

GONZALEZ, Soledad y Julia Tuñón (1997). *Familia y mujeres en México*. México, El Colegio de México

GUZMÁN, Virginia y Bonan Claudia. (s/a) "Feminismos latinoamericanos y sus aportes a la experiencia moderna" <http://www.cem.cl/pdf/moderna.doc> consulta 28 de marzo de 2007.

HIERRO, Graciela (1993) *De la educación a la domesticación de las mexicanas*. Torres Asociados, México.

JIMÉNEZ, et.al. (1967). *Historia de México*. Editorial Eclal.

KANT (1981). *Filosofía de la historia*, México, FCE, p. 85

KURNITZKY, Horst. (1994). "¿Qué quiere decir la modernidad?". En: La jornada Semanal. No 259, 25 de Diciembre.

LAMAS, Marta. (1996). El Género: La Construcción cultural de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), Miguel Ángel Porrúa, México.

LOMAS, Carlos (comp.), (1999). *¿Iguales o Diferentes?* Paidós Educador, Barcelona.
_____ (1996) *¿Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras?* Vol. II Paidós, México.

LOPEZ Oresta (1997). "Hilvanando historias: dos estudios de caso de maestras mexicanas", En: *El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, CIESAS-FONCA 2001.

LOPEZ, Barrientos Mario Estuardo. "Los escritos políticos de Emmanuel Kant". En www.cibernous.com/autores/kant. Consulta julio de 2005).

MESSINA, Graciela y Evans, Hyacinth. (2001). *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe: Estado del arte*. Santiago: UNESCO.

MORENO Montserrat (1986). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria ocho de marzo, Barcelona España.

MONTERO, Sánchez Susana (2002). La Construcción simbólica de las Identidades Sociales, un análisis a través de la literatura mexicana del siglo XIX. PUEG/Plaza y Valdéz.

NASH, Mary (2006). "Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina" En: Revista CIDOB d'Afers Internacional, núm. 73-74. Barcelona España.

NORIEGA, Chávez Margarita (2000). Las Reformas Educativas y su financiamiento en el Contexto de la Globalización: el caso de México, 1982 – 1994. Plaza y Valdez, México.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Separata, Educación Básica, V.

PORTUGAL (2003), Ana María. "Abriremos las puertas del congreso". En: Memorias/efemérides. <http://www.mujereshoy.com/secciones/1374.shtml>.

RAMOS Escandón carmen (1987). *Presencia y transparencia: La mujer en la historia de México*. Colegio de México. México.

_____ (2005). *Mujeres Positivas: los retos de la modernidad en las relaciones de género y la construcción del parámetro femenino en el fin de siglo mexicano, 1880-1910*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. En: www.iih.unam.mx/publicaciones/publicadigital/pdf/05moder014.pdf

RIVERA, Miguel Ángel. (1990). "El Contexto internacional y la integración de México a la economía mundial en los años 70" en: *Crisis y reorganización del capitalismo en México: 1960 – 1985*. México, Era.

ROLDAN Vera Eugenia. (s/f) "El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México". http://www.ocaribe.org/observatorio/grupos/historia_caribe/7/ p 1 (consulta agosto 2005).

SALINAS, Gisela (1988) *Las maestras de primaria una visión antropológica de su vida cotidiana y de su trabajo docente*. Tesis de Licenciatura. México ENAH.

SANCHEZ, Cecilia (2004). "Lengua materna, cuerpo y normatividad. De la América Hispana a la América Latina" Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt (N°1040663). En: <http://www.humanidades.uach.cl/documentos>.

SAUCEDO Ramos (2003). "Entre lo colectivo y lo individual" en: *Nueva Antropología*, revista de Ciencias Sociales No. 62, CONACULTA, INAH, UCM.

SERRET, Estela (2002). *Identidad femenina y proyecto ético*. Universidad Autónoma Metropolitana Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM /México DF.

TORRES, Septián Valentina. (2003). "La Educación Informal de la Mujer Católica en el siglo XIX". En: Arredondo Adelina María(coord.), *Obedecer, Servir y Resistir, La educación de las mujeres en la Historia de México*. Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa, México.

YUREN, Camarena Teresa. (1987) *Mujer, Educación Informal y Valores*. Colección: Cuadernos de cultura pedagógica. UPN /SEP.

Capítulo 2. LAS MUJERES DEL MAGISTERIO DESDE LOS FEMINISMOS Y EL GÉNERO

En este capítulo abordo al feminismo como corriente de pensamiento cuya expresión teórica hace referencia a un proceso de cambio social que tiene implicaciones en todos los niveles de la existencia de las mujeres: en el nivel económico, en el político, en el orden cultural y en el de las organizaciones simbólicas. El foco de mi atención es la problematización de la identidad de género y la separación de actividades llevadas a cabo por mujeres y con valoraciones distintas. Analizo el caso del magisterio en educación básica, organización social que históricamente construyó una división de tareas entre ámbito público y privado, ejercido mayoritariamente por mujeres. Mi principal propósito es analizar los dispositivos sociales y culturales que rigen las relaciones entre hombres y mujeres, así como la crítica de los aspectos inequitativos producto de la organización social con base en la diferencia sexual transformada en injusticia, violencia e inequidad.

Como se explicó en el capítulo anterior, con la modernidad emergió una nueva matriz sociocultural estructurada en torno a los principios de igualdad, libertad y ciudadanía. En ella se reconoció la autonomía y capacidad (y obligación) de las personas para construir las reglas que organizan su vida personal y la convivencia social. La sociedad estaría desde entonces basada en la organización racional y articulada de múltiples aspectos de la vida social con el establecimiento de contratos sociales.

Sin embargo, ni todos los espacios de la vida social, ni todas las relaciones sociales fueron organizadas en torno a estos principios. Los de libertad e igualdad proclamados por el pensamiento ilustrado que impulsaran la modernidad no fueron extendidos a todas las personas y grupos sociales. En la organización social dominante sobre todo a la mujer le fue y continúa (por lo menos en nuestro país) impuesto hacer la “felicidad” del esposo y de los hijos, ser transmisora del sistema de valores socialmente sancionados y contribuir con ello a formar, “gente de bien” y, además acoplarse y conformarse con realizar tareas “propias” de su género.

El feminismo como corriente teórica y en términos científicos, busca comprender la realidad social, desde una perspectiva que visibilice las razones culturales que han colocado a las mujeres en desventaja sobre los hombres. Su objetivo político es distinguir que las características humanas consideradas "femeninas" son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social (trabajo de género), en vez de derivarse "naturalmente" de su sexo. La distinción entre sexo y género, permite enfrentar el determinismo biológico y expande la base teórica a favor de la igualdad social de las mujeres con los hombres.

El desarrollo teórico del feminismo creó la categoría género con la que se llega al reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales en donde la categoría de lo femenino representaba un déficit frente a lo masculino. Por ello, el género se conceptualiza como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y "propio" de las mujeres (lo femenino) (Lamas 2000).

Como categoría analítica el género perfila una crítica a la existencia de una esencia femenina inalterable y fincada en lo biológico. La variable de género es asumida como herramienta filosófica y política para leer la vida cotidiana, con lo que el análisis y la discusión acerca de la diferencia entre los sujetos sexuados sale del terreno biológico para ubicarse en el terreno cultural. La importancia de su análisis radica en comprender mejor cómo se construye la identidad de género en los sujetos femeninos, para diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología y cómo son designadas las relaciones sociales entre los sexos.

Con el referente anterior, en un primer momento abordo la reflexión emanada de los feminismos de la igualdad y la diferencia, como un cuerpo de conocimientos que se propone hacer visible la impostergable discusión al interior de las relaciones sociales opresivas e inequitativas entre hombres y mujeres. Para tales fines, busco primero dar cuenta del surgimiento del concepto género como aquel que remite a la construcción fundante de la experiencia de vida de los seres humanos como varones y mujeres.

Con ese sentido las preguntas a responder son: ¿Cuáles son las demandas de las mujeres al feminismo y cómo la expresa la teoría de género? ¿Qué supuestos subyacen a los feminismos de la igualdad y la diferencia? ¿Cómo organiza el sistema sexo – género las relaciones sociales humanas? Un sistema producto del proceso de atribución de significados sociales; es, en palabras de Gayle Rubin, quien acuña este concepto en 1975, una tecnología social que asegura la subordinación de las mujeres a los hombres. Este sistema se toma como punto de partida para emprender una tarea de explicación que desplaza el sexo como dato natural de las relaciones sociales entre hombres y mujeres para sustituirlo por el género como construcción social de dominación. ¿De qué manera se relaciona el género con la identidad social y lo político? ¿Cómo se articula la construcción de la identidad femenina con el espacio privado y con la institucionalización e inculcación de la identidad de género en las mujeres del magisterio?

Cabe señalar que las oportunidades y diferencias sociales a las que se han enfrentado las mujeres y las maestras a lo largo de la historia, provienen de la reproducción de esquemas implantados por la sociedad. La categoría analítica de “género” permite explicarlo, al dar cuenta de la construcción social de los roles asignados a mujeres y hombres. Roles aprendidos que cambian a través del tiempo siendo también diferentes con base en los aprendizajes culturales, contruidos socialmente a partir de las diferencias biológicas sexuales, reproductivas y culturales de los seres humanos.

Con este referente teórico analizaremos la identidad de las maestras y planeamos la construcción de espacios y prácticas educativas para la igualdad, la equidad y la justicia de género en la educación básica, como instancia encargada de la socialización de los sujetos. La educación básica es el tronco fundamental de todo sistema educativo, allí se realiza la formación de la ciudadanía mexicana, ya que de un total de 28 millones de estudiantes incorporados al sistema educativo nacional el 82% corresponde a educación básica¹.

Con respecto a la educación la necesidad que destaco es la falta de equidad, democracia y valoración de los sujetos mujeres de las nuevas

¹ SEP, Informe de labores 1997 – 1998, pp. 17 -28

generaciones, condición que se convierte en justificación para la intervención educativa y primer objetivo explícito de la educación pública. “La sociedad aún espera que la escuela transmita los valores nacionales y culturales, la historia de la nación e ideales de la misma, la forma de gobierno que nos hemos dado y las leyes que lo rigen, la forma como la generación adulta piense, juzgue y se comporte” (Schmelkes 1999: 8). La escuela se convierte así en un territorio cultural que con la lente del género puede contribuir a superar exclusiones, injusticias e inequidades que aún permean las relaciones sociales.

Los feminismos

Las luchas feministas por el reconocimiento de la opresión y la visibilización de formas de resistencia de las mujeres surgen en la modernidad ilustrada, en la que fue reforzado un imaginario marcado por la idea de una diferencia radical entre los sexos; una tajante separación de los significados de lo femenino y lo masculino, de los roles de hombres y mujeres y una nueva jerarquía de género, lo que entraba en abierta contradicción con los ideales de igualdad y de autonomía. En este contexto el feminismo toma en el Siglo de las Luces su primer gran impulso. El siglo XVIII, es el origen de nuestro mundo de ideas, de gran parte de nuestro marco institucional y de bastantes modos de vida actuales, es también la fuente del horizonte político femenino e incluso del horizonte de reformas sociales y morales en el que todavía estamos viviendo. Ese siglo singular presenta el primer feminismo como una de las partes polémicas del programa ilustrado (Valcárcel 2000).

El orden dicotómico de género se hizo evidente en lo público/privado la producción/reproducción que fueron marcados en relación con la constitución de dos tipos de poderes: el poder político, ejercido en las relaciones entre los “iguales” – que involucra participación, negociación y construcción de consenso - y el poder familiar o jerárquico, ejercido por los “iguales” sobre los “otros”, los “no iguales”, con base en el argumento de la eficiencia y del orden natural del poder de decisión (Zincone 1992, en Guzmán 2007).

Las mujeres, confinadas al ámbito doméstico donde también se ubicaron las prácticas de la reproducción social, se les negaba la racionalidad pública se las sometía a la autoridad de otros en el ámbito de lo privado. Ellas eran excluidas de la participación pública, de los sistemas de representación política y de la titularidad de los derechos. Sus experiencias y problemas no eran considerados materias sobre las cuales se podían tomar decisiones colectivas. En términos históricos, la diferencia de las mujeres con respecto de los hombres sucede desde que los primeros tomaron el poder y se situaron como el modelo de lo humano, lo cual ha traducido la diferencia sexual en desigualdad legal en perjuicio de las mujeres, llegando a considerarlas inferiores a los hombres. Ya Aristóteles construye el discurso legítimo de la inferioridad y con ello justifica la separación del espacio público sólo para los hombres, y el espacio privado sólo para las mujeres. Pudiéramos entender con ello el origen de la violencia doméstica, la violación de la integridad física y sexual, la falta de libertad para regular la reproducción como parte de la experiencia compartida por las mujeres, parcialmente percibidos como problemas públicos, hasta hace poco.

Es por ello que surge la afirmación acerca de que, el feminismo, hijo de la Ilustración, es la vindicación de la salida de las mujeres del mundo de "las idénticas" para alcanzar el estatus de individuo propio del ámbito de "los iguales" (Amorós: 2006). Pero la Ilustración ha de ser completada extendiendo a ambos sexos sus abstracciones (individuo, ciudadanía, derechos humanos...). Para ello Amorós (2006), propone la vía política de la acción positiva para articular medidas correctoras de la discriminación sexista, que constituye un déficit democrático de nuestras sociedades contemporáneas.

Las premisas básicas de la postura feminista son: el análisis de la existencia de un sistema que limita a las mujeres, sus posibilidades educativas, físicas, subjetivas, a partir de la reproducción de prácticas de opresión, segregación o dominación. Como corriente teórica constituye una forma diferente de entender el mundo que involucra las relaciones de poder, las estructuras sociales y las relaciones entre sujetos sexuados. Desde sus orígenes ha buscado modificar las relaciones entre los seres humanos hacia un mundo equitativo y justo. El horizonte de dichas miradas y críticas tiene

como blanco, entre otros, los productos emanados de las organizaciones sociales en relación con la otredad femenina. Se nutre de los distintos momentos históricos en que las mujeres han llegado a articular tanto en la teoría como en la práctica, un conjunto coherente de reivindicaciones y se han organizado para conseguirlas.

Desde una dimensión filosófica y ética, reconoce como tarea el desentrañar para su comprensión y transformación las relaciones desiguales y opresivas entre los géneros. Tarea sustantiva que le guía en sus históricas y contemporáneas respuestas a la opresión. Como corriente teórica ha sido considerado un movimiento colectivo de las mujeres. Su abordaje, permite en nuestro caso, obtener elementos para explicitar desde la escuela, los procesos y prácticas de diferenciación, así como la identificación del surgimiento de voces e identidades paradigmáticas, cuyos ecos fundamentalmente políticos han cobrado presencia en la sociedad. A continuación abordo dos corrientes que dan evidencia de la lucha del feminismo.

Feminismo de la igualdad

Para definir o explicar los presupuestos de la búsqueda de igualdad entre sujetos y grupos humanos sigo a Celia Amorós (1997), acerca de que el feminismo de la igualdad sentó sus raíces en las premisas de la ilustración y en el concepto de universalidad, éste establece que “son comunes las estructuras racionales de todos los sujetos humanos. Los sujetos tienen algo en común más relevante que sus diferencias: las mismas estructuras racionales en cuanto a tales” (55). Premisas que derivaron en la ética Kantiana que dio su expresión más elaborada a las tendencias ilustradas; diferencia de los códigos morales tradicionales vigentes. Es decir, desde dicha ética un código moral se justificaba y por poder fue sometido a la prueba de la universalización.

La justificación de los ilustrados fue validada en una ecuación entre lo natural y lo racional, “esto es así conforme a naturaleza”. Y cuando se dice de algo que es "conforme a la naturaleza", será sustituido como sanción lo que era la voluntad divina dentro de la sociedad estamental del viejo régimen

(Amorós 2001). Así desde la mirada ilustrada se hizo un juego de conceptos muy peculiar y muy tramposo.

El uso ideológico del concepto "naturaleza" fue doble, en un sentido clásico y tradicional se utilizó para nombrar aquello que dentro de la cultura se quiere oprimir, se quiere controlar y domesticar; entonces se valoró una condición "natural" que hay que tener a raya, que hay que domar, por ejemplo: a las mujeres y los negros, quienes entre otros seres, fueron vistos como esas panteras que si no están contenidas en un dique son como un torrente incontenible. A estas representaciones de la "naturaleza", la cultura "superior" las tenía que controlar. En cambio el concepto ilustrado de naturaleza presenta a ésta como paradigma legitimador del deseable orden de las cosas. Sin embargo, en la Ilustración, la manera de evitar que a la mujer le llegaran en toda su radicalidad las implicaciones de las premisas ilustradas, consistirá en habilitar un espacio, tanto conceptual como ideológico - el espacio privado - y acuñar conceptos diferenciales para situarla en él. En esto radica el origen de la opresión de las mujeres²: privilegiar un grupo sobre ellas y limitar sus potencialidades, recursos y condiciones a través de los elementos del género distinguidos por Scott (1990):

1. Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
2. Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado del varón y la mujer, lo masculino y femenino.
3. Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.
4. La identidad (En Lamas 1996).

² La categoría de opresión se refiere al uso de las desigualdades en función de privilegiar a un grupo social, frente a otro.

Ahora bien, en el ambiente creado por la Revolución Francesa y las declaraciones en favor de la igualdad de todos los ciudadanos, se hizo presente no sólo el fuerte protagonismo de las mujeres en los sucesos revolucionarios, sino la aparición de las demandas de igualdad. En aquel momento algunas escritoras ya habían tratado de argumentar la igualdad ciudadana también para las mujeres. El propio Condorcet defendió este principio en su documento sobre la admisión de las mujeres en la ciudadanía; *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*, aprobada por la Asamblea Nacional en agosto de 1789³.

La convocatoria de los Estados Generales por parte de Luis XVI, señala De Miguel (2006), se constituyó en el prólogo de la revolución. Los tres estados -nobleza, clero y pueblo- se reunieron a redactar sus quejas para presentarlas al rey, pero las mujeres quedaron excluidas. Por ello y por su lado, comenzaron a redactar sus propios "cuadernos de quejas o "cahiers de doléance". Con ellos, las mujeres, que se autodenominaron "el tercer Estado del tercer Estado", mostraron su clara conciencia de colectivo oprimido y del carácter "interestamental" de su opresión.

Enseguida describo la lucha contra la subordinación y opresión y los motivos de ésta, en las personas y obras de Christine de Pisan, Olimpia de Gouges y Mary Wollstonecraft iniciadora y precursoras de tal aspiración.

Christine de Pisan, poeta, prosista y humanista (1364-1430), considerada la primera mujer de letras francesa que consiguió vivir de la profesión de escritora. Tras enviudar muy joven consiguió mantener a toda su familia gracias a sus obras literarias. Mujer culta, solidaria y avanzada para su época, será una de las primeras referencias de esa forma de pensamiento igualitario que con los siglos sería llamado feminismo. Escribe *La Ciudad de las Damas* (1405). En él ataca el discurso de la inferioridad de las mujeres y

³ Entre los ilustrados franceses que elaboraron el programa ideológico de la revolución destaca la figura de Condorcet (1743-1794), quien en su obra *Bosquejo de una tabla histórica de los progresos del Espíritu Humano* (1743) reclamó el reconocimiento del papel social de la mujer. Él comparaba la condición social de las mujeres de su época con la de los esclavos. Tras el triunfo de la revolución en 1789 surgió una contradicción evidente: una revolución que basaba su justificación en la idea universal de la igualdad natural y política de los seres humanos (Libertad, Igualdad, Fraternidad), negaba el acceso de las mujeres, la mitad de la población, a los derechos políticos, lo que en realidad significaba negar su libertad y su igualdad respecto al resto de los individuos (En: Paule-Marie Duhet 1974).

ofrece una alternativa a su situación. El siguiente fragmento ilustra su inconformidad al respecto:

Si fuera costumbre mandar a las niñas a la escuelas e hiciéranles luego aprender las ciencias, cual se hace con los niños, ellas aprenderían a la perfección y entenderían las sutilezas de todas las artes y ciencias por igual que ellos, pues aunque en tanto que mujeres tienen un cuerpo más delicado que los hombres, más débil y menos hábil para hacer algunas cosas, tanto más agudo y libre tienen el entendimiento cuando lo aplican. Ha llegado el momento de que las severas leyes de los hombres dejen de impedirles a las mujeres el estudio de las ciencias y otras disciplinas. Me parece que aquellas de nosotras que puedan valerse de esta libertad, codiciada durante tanto tiempo, deben estudiar para demostrarles a los hombres lo equivocados que estaban al privarnos de este honor y beneficio. Y si alguna mujer aprende tanto como para escribir sus pensamientos, que lo haga y que no desprecie el honor sino más bien que lo exhiba, en vez de exhibir ropas finas, collares o anillos. Estas joyas son nuestras porque las usamos, pero el honor de la educación es completamente nuestro. "(En: *El Poder de la Palabra*. www.epdlp.com Barcelona - Nueva York).

Utiliza un discurso de la excelencia en que elogia la superioridad de las mujeres -"el vicio es masculino, la virtud femenina"- y confecciona catálogos de mujeres excepcionales.

Precursora de la misma aspiración podría considerarse a otra mujer, Olimpia de Gouges (1748-1793) escritora y activista revolucionaria, quien en 1791 protagonizó la contestación de la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* aprobada por la Asamblea Nacional en agosto de 1789. Su respuesta la integra en una *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, bajo similares argumentos, la comparación entre ambos textos es reveladora de su búsqueda. En la *Declaración de los Derechos del Hombre* se expresa,

Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos (...) reconocen y declaran (...) los siguientes derechos del hombre y del ciudadano (<http://Historiasiglo20.org/sufragismo/biogra.htm#gouges>).

Ella insiste en la declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana, replicado el texto base de la revolución y afirma que,

Si la mujer tiene derecho a subir al cadalso también debía tener el derecho de subir a la tribuna, se le aplicó el primero sin llegar a conseguir el segundo, puesto que, como es bien sabido, murió guillotizada bajo el “régimen de terror” impuesto por Robespierre (<http://Historiasiglo20.org/sufragismo/biogra.htm-gouges>).

Olimpia critica el documento y declara: “Las madres, las hijas y las hermanas, representantes de la nación, piden ser constituidas en Asamblea Nacional. Considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción que los gobiernos, han resuelto exponer en una solemne declaración los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer (...)” (<http://Historiasiglo20.org/sufragismo/biogra.htm-gouges>).

Con los mismos argumentos, pero a favor de las mujeres parafrasea el documento programático de la revolución, denunciando así que la revolución hubiera olvidado a las mujeres en su proyecto igualitario y liberador. Afirmaba que la mujer nace libre y debe permanecer igual al hombre en derechos y que la ley debe ser la expresión de la voluntad general, que todas las ciudadanas y los ciudadanos debían contribuir, personalmente o por medio de sus representantes, a su formación. El programa de Gouges busca el derecho al voto de las mujeres matizados de libertad, igualdad y derechos políticos. Sin embargo, el planteamiento feminista no era compartido por los varones que dirigían la revolución. El costo como militante y protagonista de la revolución fue ser guillotizada por sus declaraciones y oposición al orden que se instituía. En 1793, después de su muerte, se prohibiría toda clase de actividad pública para las mujeres. Éste, es un ejemplo de la consecuencia práctica de la construcción androcéntrica de los derechos ciudadanos, en los que no se consideraron a las mujeres como tales.

La comprensión de la condición femenina no avanzó mayormente, a esa llamada “naturaleza” femenina, “esencia eterna” e invariable, se le añadió el adjetivo deficitaria para indicar que la condición de la mujer, su opresión y tutelaje producto de su natural inferioridad frente al hombre, con lo que se intentó mantener y justificar el sometimiento de la mujer.

Sin embargo, la revolución francesa, fue un gran campo de cultivo para la acción femenina, las mujeres se movilizaron junto con las masas y participaron en los clubes políticos desarrollando acciones transgresoras de un orden que se les imponía pero no las reconocía. En la revolución francesa ya se puede ver con claridad como su avance y retroceso está ligado a los avances y los retrocesos del pueblo y la revolución. Por ello Amorós (1994), afirma:

El feminismo es un test de todo movimiento emancipatorio. Es un parámetro que mide si nos hemos tomado en serio o no una característica que desde la Ilustración tienen los movimientos emancipatorios: la universalidad, hablar en un lenguaje de universalidad. El feminismo desde ese punto de vista es la radicalización de la Ilustración, históricamente es como si fuera la última implicación que se saca de ese lenguaje de la universalidad, de ese programa emancipatorio universal; pero, precisamente por eso, es un test de su propia radicalización, de su verdadera universalidad (108).

El encarcelamiento y ejecución de Olimpia de Gouges pudiera interpretarse como una medida de los poderosos que simbolizó el fracaso de las reclamaciones feministas durante la revolución. El Código Civil napoleónico (1804), en el que se recogieron los principales avances sociales de la revolución, negó a las mujeres los derechos civiles reconocidos para los hombres durante el período revolucionario, e impuso unas leyes discriminatorias, según las cuales el hogar era definido como el ámbito exclusivo de la actuación femenina. Sin embargo, su voz se hizo presente en un paradigma que habla de inequidad y discriminación religiosa, política, cultural y laboral.

Otra precursora es Mary Wollstonecraft, la vida de esta feminista (1759-1797) cobra mérito en una escritura desafiante como espacio entonces negado a las mujeres. Es el contexto de la Revolución francesa y sus circunstancias personales las que la convirtieron en una excepción del pensamiento de la época al escribir la *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, en donde aborda la inclusión de la mujer en los principios universales de la Ilustración, así como la aplicación del principio de igualdad, la educación y la emancipación de los prejuicios.

Su perspectiva pudiera ser interpretada resultado de que vivió en un duro ambiente familiar dominado por un padre déspota, que maltrataba a su madre y lapidó la fortuna familiar intentando establecer diversas granjas por diferentes lugares de Inglaterra hasta la muerte de su madre. Una vez muerta su madre y con diecinueve años abandona el hogar para vivir por sus propios medios desempeñándose como institutriz.

En 1790 escribe *La Vindicación de los Derechos del Hombre* como respuesta a las *Reflexiones sobre la Revolución Francesa* de Edmundo Burke⁴. Dos años después publica su obra más controvertida: *Vindicación de los Derechos de la Mujer* donde aboga por la igualdad de sexos y recoge las doctrinas que servirán como base del movimiento feminista. En esta obra famosa, afirmó que el ideal del matrimonio reside en la afinidad intelectual y abogó por la igualdad educativa y de oportunidades para ambos sexos.

Participó activamente con sus ideas y su acción en los debates, en los clubes de mujeres que se abrían por todos lados, colaboró centralmente en la elaboración de manifiestos, retó al gobierno revolucionario francés a que instaurara una educación igualitaria que permitiría a las mujeres llevar vidas más útiles y gratificantes. Desde su postura afirmaba, "el feminismo no es sino una apelación al buen sentido de la humanidad", si ustedes hablan de este espacio de subjetividades de iguales, desde los presupuestos de universalidad de su discurso, pues bien, explíquennos por qué nosotras no entramos, no hubo respuesta la dictadura de Robespierre acabó con todo ello y quedó prohibida la reunión y organización de las mujeres.

Como puede apreciarse desde el feminismo de la igualdad se pensaba que una misma educación para hombres y mujeres daría lugar a la igualdad entre ambos sexos, por ello Wollstonecraft demandaba que las leyes del Estado se usaran para terminar con las tradiciones de subordinación femenina, y fuera el Estado quien garantizara un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita universal para ambos sexos, cosa que sucedió un siglo después.

⁴ Edmundo Burke (1729-1797), estadista y filósofo político británico nacido en Irlanda, famoso por su brillante oratoria y por su crítica de la Revolución Francesa. En un principio se reservó la emisión de un juicio cuando estalló la Revolución Francesa en 1789, pero pronto se volvió contra ella y contra sus simpatizantes británicos. La publicación de *Reflexiones sobre la revolución de Francia* (1790), le confirmó como el defensor más elocuente del orden establecido (En: Enciclopedia Microsoft® Encarta® online 2007).

La obra y vida de las mujeres citadas precursoras del feminismo, revelan oposición a la exclusión, la invisibilización y subordinación, presentes en los discursos y prácticas dominantes del tiempo que les tocó vivir, justificadas en los rasgos de una época en la que se puso en duda la legitimidad de las instituciones que legitimaban el discurso que las definía.

Con los acontecimientos relatados se puede afirmar que el proyecto ilustrado, fue el escenario en que la cuestión de la búsqueda de igualdad de los géneros y más precisamente la condición de la mujer fue motivo de discusión entre los pensadores iluministas. El balance al finalizar este periodo, revela que si bien era mayoritaria la posición de los pensadores que creían en la libertad del ciudadano, también lo era el que no consideraron que las mujeres merecieran tener igualdad de derechos. Por otro lado, las mujeres atraviesan una vivencia contradictoria, entre la frustración de haber sido desconocidas por la revolución victoriosa y la adquisición de la experiencia de participar en amplios movimientos colectivos, lo que progresivamente les permitirá establecer la relación entre la acción social y su reivindicación como mujeres (Gomariz1972: 6).

Como cierre de este punto se agrega que los orígenes del pensamiento de la igualdad se encontraron en el pensamiento de la Ilustración y el concepto de universalidad. Pero, para las feministas de la igualdad, la biología no era destino. Se trata, por el contrario, de una lucha por eliminar las diferencias de género socialmente construidas. En el plano político lo fundamental, fue la consecución de la igualdad de los sujetos generalizados ante la ley. Y que las normas jurídicas que se presentaron como válidas universalmente en lo formal, se extendieran a las mujeres, reconociéndolas como sujetos de derecho y como ciudadanas. Para ellas en el sistema patriarcal, el varón se instala como universal (ser humano = varón), ser mujer entonces es ser lo Otro, es decir, algo diferente e inferior que funciona como norma. Con este se genera un movimiento de reivindicación de lo femenino, optando por conseguir una autoestima política y personal reafirmando en los valores positivos del ser mujer.

La teoría feminista pone así sobre la mesa de las discusiones, la división concreta del mundo cotidiano: quehacer de los hombres (ámbito público y vida productiva) y quehacer de las mujeres (ámbito privado y vida

reproductiva). Ambos, con sus propios dominios de poder, pero donde la definición de una organización social es decidida desde una posición predominantemente androcéntrica y de privilegio, más cultural que estructural, por ello conflictiva y generadora de tensión para los sujetos que en ella participan.

Los anteriores argumentos y hechos son sólo algunas situaciones que provocaron, “la entrada de las mujeres al siglo XIX atadas de pies y manos pero con una experiencia política propia, atada a su espalda y que ya no permitirá que las cosas volviesen a ser exactamente igual (...) una lucha había empezado” (Sau 1990:123).

La oposición a la opresión se generaliza, no sólo en Francia sucedieron acontecimientos que revelan cambio. Por los mismos años en Inglaterra también fueron públicamente solicitados por las mujeres el derecho al trabajo, a la educación, emancipación económica y paridad (igualdad) de modales. En Italia surgen las mismas demandas, en Estados Unidos en 1848 la participación de las mujeres en la abolición de la esclavitud les permite darse cuenta de su propia situación de sometimiento, lo que las conduce a la lucha por el voto. Es claro, como bien lo señala Victoria Sau (1990), que las leyes legitimaron la opresión poniendo trabas a la actividad cultural, familiar, política y económica de las mujeres, lo que generó que, en ese momento histórico, se hablara más de derechos de la mujer que de feminismo. Generalizar sobre la mujer sólo ocultó las diferencias entre las mujeres. Había que hablar no sólo de muchas formas de ser mujer y muchas de ser hombre, sino de lo que implica la diferencia sexual en los distintos momentos de sus vidas.

En América Latina, una mujer cuya obra trasciende para la tarea feminista es Sor Juana Inés de la Cruz, quien se opuso al predominio exagerado del mundo masculino, al autoritarismo de la jerarquía eclesiástica de su época, ante la cual; sin embargo asume en acatamiento sus rígidas reglas. Ante los excesivos prejuicios de la corte virreinal, revolucionó el concepto del papel de la mujer dentro de la mentalidad del Siglo XVII. A través de su propio escrito "*Respuesta a sor Filotea de la Cruz*", quien no era otro que el obispo de Puebla Manuel Fernández de Santacruz., encontramos la niña precoz que a los siete años ya quería ir a la Universidad, pero que no

podía, cosa imposible, dado su tiempo y su circunstancia, lo que por su afán de conocimiento la hace ser autodidacta. Lo que aquí se enfatiza son los aspectos que no sólo explican, sino justifican citarla en este punto, su resistencia al disciplinamiento excluyente y dominante, su difícil vida y circunstancias; hija natural, pronto deja la casa familiar en la provincia para ir a la corte virreinal. Su rasgo más distintivo es su incansable afán de saber a través de los libros, lectora incansable de la reflexión sobre la naturaleza humana, empezando por sí misma, de cuya persona fue la más severa crítica. Su respuesta a sor Filotea de la Cruz más que una autobiografía, es una autodefensa.

Ella se defiende no de faltas, ni pecados, sino de los prejuicios acerca de su actividad consecuente con su extraordinaria capacidad intelectual, su genio, su sabiduría y sobre todo la posición de alguien que juzga con conocimiento de causa, que fustiga a la sociedad por las injusticias de su mundo, pero que ese alguien es una monja, una mujer que no se pliega estrictamente a lo que la cerrada mentalidad de esa época consideraba que debía ser el papel de la religiosa y de la mujer. Sin embargo, tenía ya en el Siglo XVII conciencia de ser mexicana, ésta se expresa en su literatura y en su rebeldía; vivió la vida del mestizo y contribuyó a formar una diferente manera de ser mexicana. Y una precursora de las reivindicaciones femeninas; la libertad de pensamiento y de expresión, la libertad de trabajo, la libertad para decidir el propio destino, son los motivos que estructuran la vida y la obra de sor Juana y en esta coherencia, entre las ideas y las acciones, se adelantó a su tiempo anunciando y demostrando que no se trataba sólo de planteamientos, sino de posibilidades para los que menos las tenían.

Feminismo de la diferencia

Al entrar en debate la discusión acerca de la división del mundo cotidiano en público y privado algunos grupos feministas fueron evolucionando hacia el feminismo de la diferencia, desde el que se aboga por identificar y defender la identidad específica de la mujer y marcar sus señas diferenciales. La diferencia apunta Puleo (1999), ha sido socio-culturalmente

construida y cita a la mujer victoriana laboriosa, abnegada, que desprecia el reconocimiento público, que es austera, casta y, sin embargo, conserva el gusto por la aventura, esto afirma es el resultado de la educación "gratuita" que prepara para las profesiones gratuitas, es decir, para realizar trabajos no remunerados que los hombres no hacen.

Lo que denuncia el feminismo de la diferencia es el paradigma construido de lo viril y su correspondiente femenino, la valoración que se hace de determinadas funciones, roles y actitudes. Busca las diferencias que existen entre las mujeres como sujetos plurales y además desmontar o derribar un prototipo de mujer, que por negación al hombre define el sistema androcéntrico. Lo que orienta en esta tarea es el cuestionamiento del esencialismo o la "naturalización" del lugar que a las mujeres nos han hecho ver tan sagrado e incuestionable como aquello de la maternidad obligatoria de la mano del llamado instinto materno y de la heterosexualidad obligada y fundante de una identidad de cuidadoras, sacrificadas, maestras, sumisas, leales, castas y monógamas a diferencia de los varones.

Desde esta corriente se busca una respuesta a la necesidad de asumir un nuevo sujeto colectivo, un nuevo nosotras dirá Amorós (1994), al dejar claro y siguiendo a De Beauvoir, que esto sucederá sólo cuando la mujer se convierta no sólo en sujeto de vindicación sino haga la crítica de la cultura patriarcal, con una intención sistemática. Aspiración alcanzada por el feminismo de los años 70, con la necesidad emergente de un nuevo principio de identidad y de no interiorizar "el discurso del oprimido como discurso del Otro" (66).

Como perspectiva teórica el feminismo se orientó el reconocimiento de la diferencia y en dar alternativas más generales a partir de la autoestima del propio grupo consigo mismo; una nueva forma de reidentificación que no se limitara a asumir la caracterización que el opresor hace del oprimido. Asumió la función de desinteriorizar el menosprecio del opresor que, por supuesto, es ambiguo y oportunista. Un ejemplo nos lo ofrece Amorós (1994), ella dice que cuando las mujeres ya habían salido de las fábricas ya no se les llamó "fregonas", pero cuando fue necesario que volvieran a su casa fue construido el discurso de "la mística de la feminidad", por ello opina, "se nos echan así nuevos piropos, piropos reciclados y contraculturales, pero todo piropo es

ambiguo" (67). Y, qué decir de las maestras, que de "amigas" pasaron a preceptoras, cuando el estado se hace cargo o responsable de la tarea educativa en términos oficiales.

Hoy día, existe ya un reconocimiento relativamente generalizado de las luchas feministas de los últimos años en las transformaciones que experimentan las sociedades modernas contemporáneas, que han representado esfuerzos por ampliar la ciudadanía y extender los principios de igualdad y libertad a nuevos grupos sociales, incluyendo a las mujeres. Esto último llama la atención porque como fue descrito la historia del pensamiento feminista es la historia del rechazo de la construcción jerárquica y desigual en la relación entre varón y mujer. Una historia de exclusión, invisibilización y subordinación presente aún en los discursos dominantes, las prácticas y los valores hegemónicos que han signado la vida de las mujeres y algunos otros grupos. Aunque también resistencia y lucha por la transformación y superación de los mismos.

Feminismo y género

En la teoría feminista los antecedentes del concepto de género se pueden encontrar en la obra de Simone de Beauvoir, *El Segundo Sexo*, publicada en 1949 y en la que se afirma: "No se nace mujer, llega una a serlo", con lo que se quiere significar que la feminidad no deriva de una supuesta naturaleza biológica sino que es adquirida a partir de un complejo proceso, cuyo resultado es hacer de un ser del sexo biológico femenino (o masculino) una mujer (o un hombre). De esta forma de Beauvoir inicia la crítica a los argumentos naturalistas y deterministas que justificaban la inferioridad del sexo femenino, al tiempo que enfatiza la importancia desempeñada por la cultura, las tradiciones o la historia para que las mujeres se conviertan en el segundo sexo.

En la década de los setenta, el feminismo anglosajón teoriza y sistematiza las tesis de Simone de Beauvoir. La nueva teorización se presentó y concretizó en el concepto de género, concepto que se manifestó en principio liberador para las mujeres al permitir combatir las tesis biologicistas que condicionaban el estatus y rol de las mujeres a su anatomía.

La primera sistematización del sistema sexo/género la presenta la antropóloga Gayle Rubin en un artículo titulado: *The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex*⁵, publicado en 1975, en el que defiende que todas las relaciones sociales están generizadas y que son esas relaciones sociales -y no la biología- lo que contribuye a la opresión de las mujeres.

El sistema sexo – género

Al paso del tiempo el panorama feminista se enriquece, y aunque es posible que el feminismo haya existido siempre que las mujeres individual o colectivamente han cuestionado su destino marcado por el patriarcado y han reivindicado una situación diferente, falta especificar el ordenamiento jerárquico cultural que coloca al hombre sobre la mujer, esto es el sistema sexo – género.

Será en el siglo XX en la década de los 70 cuando surge la teoría del sistema sexo-género que deslegitima la concepción esencialista de la naturaleza femenina. Desde esta plataforma se afirma que la identidad femenina y masculina es una construcción social, que la subjetividad de las personas se configura por la internalización e introyección del prototipo establecido por la cultura dominante para la masculinidad y la feminidad.

Para teóricas como Rubín (1995), la opresión de las mujeres es resultado del desarrollo de un aparato social sistemático, que emplea a mujeres como materia prima y modela como producto. A esto llama sistema de sexo / género, al que describe como “un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (37).

En dicha postura se construyen explicaciones acerca de que ser mujer o ser hombre, quedar asignados o asignadas a un género o a otro, no son fenómenos naturales, sino resultado de un proceso psicológico, social y cultural en que se asume en medida suficiente el desideratum o lo deseado,

⁵ Traducido al castellano en Gortari, Ludka de (coord.), Nueva Antropología. Estudios sobre la mujer: problemas teóricos. Coñac y T/UAM. Iztapalapa, 1986.

en cada época, y que la sociedad define como contenido de los géneros. Cada mujer y cada hombre son una producción social, cultural e histórica, no una creación orgánica. Sin embargo dichos mandatos para unos y otras son desiguales en términos democráticos: oportunidades sociales, políticas y culturales.

El sistema sexo - género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias en contextos y tiempos específicos. Analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen (Lagarde, 1996).

Las preguntas sustantivas que se plantean en este campo del conocimiento son: ¿En qué medida la organización patriarcal del mundo y sus correlativas condiciones femenina y masculina facilitan e impiden a las mujeres y a los hombres la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de sus aspiraciones y del sentido de la vida? En cuanto a la comparación entre ambas condiciones de género: ¿Cuál es la distancia entre las mujeres y los hombres en cuanto a su desarrollo personal y social? ¿Cuál es la relación entre el desarrollo y el avance de los hombres respecto de las mujeres y de las mujeres respecto a los hombres? ¿Es posible que las relaciones entre los géneros marcadas por el dominio y la opresión y las formas de ser mujer y ser hombre en las condiciones patriarcales, favorezcan el desarrollo social, la realización de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida?

En suma, fueron reconocidas las limitaciones que presenta la concepción de género como diferencia sexual. En primer lugar, al constreñir el pensamiento crítico feminista en el marco de una oposición universal de los sexos lo que hacía difícil articular diferencias entre las mujeres y la mujer, es decir, las diferencias existentes entre las mujeres mismas o las diferencias en el interior del conjunto de las mujeres (De Laurentis, en Ramos 1991).

En segundo, por la tendencia a retener o a recuperar el potencial epistemológico radical del pensamiento feminista, para encerrarlo entre las

paredes del discurso del opresor. El potencial epistemológico es enunciado por Laurentis (1986), como:

La posibilidad de concebir de una manera distinta al sujeto social y a las relaciones entre subjetividad y sociabilidad. Se trata aquí de un sujeto ciertamente constituido en el género pero no exclusivamente merced a la diferencia sexual, sino sobre todo a través de diversos lenguajes y representaciones culturales; un sujeto engendrado y que adquiere un género al experimentar las relaciones de raza y clase tanto como las relaciones sexuales; un sujeto que, en consecuencia, no es unitario sino múltiple y que no se encuentra tan dividido como en contradicción (233).

Con este argumento surge la noción de un nuevo sujeto al articular las relaciones de éste con un campo social heterogéneo, su género no se desprende de la diferencia a tal grado que resulte equivalente; una noción de género que no suponga, por un lado, que éste deriva de manera sencilla y directa sólo de la diferencia sexual y que no tenga nada que ver con las condiciones concretas de vida del sujeto.

Argumentos que destacan el imperativo de reconocer la mutua contención del género y la(s) diferencia(s) sexual (es) para su revelación y reconstrucción. Un punto de partida consistirá en pensar el género como representación y autorepresentación, producto de diversas tecnologías sociales; cine, discursos institucionalizados, diversas epistemologías y prácticas de la vida cotidiana. Con lo que se llega a plantear que el género no es una propiedad de los cuerpos ni algo existente desde el origen en los seres humanos, sino que es el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales. Dichos efectos a partir de requerimientos diferentes y a veces contradictorios, impuestos a los sujetos masculinos y femeninos (Laurentis 1986).

Teorías de género

La aparición del concepto de género se produjo cuando ya existía un conjunto de investigaciones y reflexiones sobre la condición social de las mujeres al introducir el concepto, se buscaba un ordenador teórico de los hallazgos y nuevos conocimientos a producirse, que tomara distancia del

empleo acrítico, e histórico, de la categoría patriarcado⁶, en que habían caído muchos de los informes de investigación acerca de la opresión femenina.

El propósito era crear una categoría unificadora de la diversidad de que daban cuenta las evidencias empíricas, las diferentes vertientes disciplinarias, epistemológicas y teórico-metodológicas que llevaron a conceptualizaciones explícitas de la categoría género. Otra de las preocupaciones al introducir esta nueva categoría, fue realizar el deslinde con el pensamiento esencialista, presente en el análisis y la reflexión feminista, ya sea que fuera expresada como “irreductible diferencia” sexual o biológica, como rasgos de orden psíquico o como principio metafísico. Esto dio origen al concepto de género, entendido como el conjunto de relaciones sociales que, con base en las características biológicas regula, establece y reproduce las diferencias entre hombres y mujeres. Se trata de un paradigma que revela “la construcción social, de un conjunto de relaciones con intensidades específicas en tiempos y espacios diversos” (Ramos, 1990: 12).

Hasta ese momento, los roles sexuales asumidos como naturales y basados en un hecho biológico innato habían sido el principal argumento de la discriminación de las mujeres de los espacios del poder. Y el peso de la costumbre había imperado por encima de la lógica y la creciente voluntad social y política de que las mujeres tuvieran una participación equiparable a la de los hombres en la sociedad.

A partir de entonces el género es visto no sólo como un elemento que distingue las relaciones sociales basado en la diferencia de los sexos, sino también y sobre todo el generador de relaciones de poder. Las miradas se orientaron a:

A) La crítica a la relación binaria sexo/género, sirvió para diferenciar lo supuestamente natural e inmodificable: el sexo definido por lo cultural y por lo tanto modificable: el género. Al respecto y de acuerdo con

⁶ Kate Millet tomó la categoría patriarcado de la obra de Max Weber (1974,1, pp. 303) en el sentido de sistema de dominación de los padres, señores de las casas. De ahí se expandió para emplearse como la causa o determinación remota y eficiente a la vez, de la subordinación de las mujeres por los varones, en todas las sociedades y como adjetivo que califica -indiscriminadamente- a las sociedades de dominación masculina. Para las sociedades actuales, las feministas socialistas -hacia fines de los años setenta- plantearon la intersección de dos formas de dominación, el capitalismo en el plano económico y el patriarcado en el de las relaciones entre varones y mujeres (Einsenstadt, 1979; Hartmann, 1984 en De Barbieri 1996).

Butler (1990), este binarismo es expresión de un imaginario masculino, devenido en discurso científico, en el que la naturaleza ha sido representada como un espacio vacío, inerte, "femenino", dispuesto a ser penetrado por la inscripción cultural masculina. Este tratamiento sería parte de una práctica regulatoria que produce los cuerpos de varones y mujeres como diferentes y complementarios, que asume la heterosexualidad como la norma. En este sentido el sexo lejos de ser algo dado o presimbólico es, en opinión de Butler (1990), una categoría política, "el sexo no es lo que uno es sino en lo que uno se convierte" (8). Por lo demás, este dualismo de lo biológico y lo cultural, no sería más que otra expresión de una lógica binaria que funda y legitima ordenamientos jerárquicos al oponer hombre y mujer, cuerpo y espíritu o psique, razón y emoción, etc.

B) El cuestionamiento del supuesto de que existen solamente dos géneros: femenino/masculino, como categorías inamovibles y universales, excluyentes una de la otra, desconociendo como dice Flax (en Bonder 1991), que los procesos de subjetivación son intergenéricos. Es decir, lo genérico se constituye en un proceso comunicativo, mediante el cual se construye y reconstruye así como se acuerda permanentemente la significación y vivencia de los géneros, del placer, del cuerpo, del poder, en el que está involucrada la participación de todas y todos.

C) El esencialismo hacia el que se habrían deslizado las teorías de género al construir a la mujer e incluso al género femenino, como una categoría única, y muchas veces deshistorizada. Este fenómeno activa otras políticas de exclusión al ignorar la heterogeneidad de mujeres dentro de la categoría mujer, y fundamentalmente la diversidad existente en cada una de ellas en tanto que sujetos no unitarios sino múltiples y fragmentados, en diversas posiciones genéricas y sociales.

D) El rechazo a la concepción "victimista" de la mujer que se desprende de los primeros análisis de la opresión. En los últimos años, esta visión fue contestada por estudios dedicados a recuperar y revalorizar las experiencias y cultura femenina a lo largo de la historia, demostrando la enorme riqueza y significación social de sus vidas y labores en los ámbitos "privados" a los que fue asignada, así como también su actividad en el plano de la resistencia y trasgresión de los mandatos culturales.

E) La problematización de la visión teleológica, postura que de alguna forma cristalizó los análisis iniciales de la subordinación de género, según la cual no cabría pensar en la posibilidad de los sujetos de una acción propia y la transformación de los mandatos genéricos. Este criterio es cuestionado por Butler, quien recupera la famosa afirmación de Beauvoir acerca de que “no se nace mujer sino que se hace”, y afirma que el género no es un constructo acabado, producto y productor de un determinismo social inexorable, aunque muchas veces nos lo parezca. También De Laurentis (en Bonder, 2004), desde otro ángulo, suscribe a esta crítica al modelaje diciendo "la construcción del género está también afectada por su reconstrucción, porque el género como lo real, es no sólo el efecto de la representación sino también su exceso, lo que permanece fuera del discurso como trauma, potencia, que si no se lo contiene, puede romper o desestabilizar cualquier representación. Ello coloca a la coherencia del género como una ficción y lo abre a desplazamientos de sentido"(6).

F) El progresivo giro hacia utilizar el género como una categoría de análisis de todos los procesos y fenómenos sociales en lugar de reducirlo a una cuestión de identidades y roles, al mismo tiempo que viene creciendo desde el influjo de estudiosas negras, chicanas, latinas o de otros grupos minoritarios(de Estados Unidos), el reconocimiento de la heterogeneidad interna a la categoría y la necesidad por lo tanto de comprender las diversas formas en que se articula en cada contexto con otras posiciones sociales como etnia, clase, edad, orientación sexual, etc. En este aspecto, puntualiza Bonder, son especialmente interesantes las contribuciones de la llamada corriente de feminismo "postcolonial" que plantea como la subjetividad emerge de una compleja interrelación de identificaciones heterogéneas situadas en una red de diferencias desiguales. En este sentido, el proceso de subjetivación es planteado en términos de una trama de posiciones de sujeto, inscritas en relaciones de fuerza en permanente juego de complicidades y resistencias. Esto es diferente al suponer que existe una identidad de género definida, unitaria, que en forma sucesiva o simultánea se articula con una identidad de clase o de raza, con las mismas características.

G) La crítica de la concepción de género basada en los roles sexuales que ya anticipáramos, así como también, de la idea de que exista un sujeto o identidad personal anterior al género. En contraste se asume la simultaneidad de la construcción sujeto - género, o en otros términos, el proceso de generización como una dimensión fundante del proceso de subjetivación.

En síntesis, en los últimos años el género ha dejado de ser una noción "llave" para explicar todos los procesos y fenómenos relativos a la situación social de la mujer, para convertirse en el centro de una controversia que de una u otra manera va construyendo una "genealogía política de las ontologías del género", es decir, una deconstrucción de su apariencia sustantiva, iluminando los procesos de naturalización que producen ese efecto (Bonder 2004).

Deconstrucción que para que suceda tiene que ser en y desde el plano cultural como es el educativo, territorio en el cual cobra presencia la construcción simbólica de nuestra identidad de género. A continuación describo, desde varias ópticas feministas, el trabajo en dicho escenario.

Género y Educación Formal

Como se ha dicho el género designa un sistema clasificatorio de representación cultural que divide a los seres humanos según sus diferencias sexuales en masculino y femenino; de modo que a partir de la significación atribuida al cuerpo sexuado, varones y mujeres vamos siendo socializados mediante un conjunto de prácticas, estereotipos, roles, normas, actitudes, nociones, valores, patrones de comportamiento y formas de relación vivenciadas (De Beauvoir 1994).

A partir de esto es importante que seamos sensibles a la diferencia que existe entre el pensamiento dominante sobre la escuela, que aplica su rígida regla sobre todo lo existente para excluir lo que no queda medido por ella, y justamente lo que un examen más atento nos permite ver: la escuela no es sólo lo que el pensamiento dominante nos deja ver; si miramos con atención, descubriremos que las mujeres no sólo estamos sino que dejamos huellas y que éstas permiten que la escuela sea uno de

los lugares más "civilizados" de nuestra sociedad, un lugar de palabra y afectos, un lugar del desarrollo de la libertad personal.

Por ello es determinante reflexionar que la educación es una tarea de civilización que nos ofrece ayuda para comprender el mundo y a si mismos (as), quien se es, cuál es la propia identidad. Que la enseñanza necesita apoyarse en diversas fuentes, sobre todo orales y biográficas. Eso permitirá acercarse a una historia diferente, la historia vivida, la de las personas que no han estado en el "centro" de la historia oficial y académica, y que al ser recuperadas contradicen el pensamiento hegemónico. Así se facilitara la elaboración de conocimiento crítico.

Principalmente reflexioné en el conocimiento escolar y las mujeres, entre ellas las maestras, sus valores, intereses, contribuciones, se presentan con rasgos estereotipados: en sus actividades, su definición social, sus rasgos de carácter. En los textos, el protagonismo es masculino y las mujeres, cuando no son invisibles o están ausentes las encontramos -sobre todo- en el ámbito doméstico: son madres, amas de casa, hijas. No existe un reconocimiento suficiente de la contribución de las mujeres al conocimiento y al progreso social, no se refleja la variedad de actividades que realizan ni su participación en todos los ámbitos de la realidad. En los textos escolares prevalece una clara división entre el mundo público (donde hay una enorme presencia masculina) y el doméstico (ocupado por las mujeres), privilegiando el primero.

Finalmente, hago mío el pensamiento de Blanco (2000), cuando sostiene que el saber de las mujeres maestras está y ha estado en las escuelas. Pero no ha sido valorado, no ha sido tomado en consideración y, por ello, hemos llegado a pensar que no existe, que sus saberes y cultura, ha estado y está ausente de las instituciones educativas. Seguramente porque, como dice Ana Mañeru (En: Blanco 2000), tratamos de encontrar "lo que les falta a las mujeres para ser iguales a los hombres", y eso nos dificulta, o nos impide, ver "las formas femeninas de estar en el mundo" (7).

Enseguida recupero y presento algunas prácticas feministas que dan cuenta de la elaboración de conexiones con lo educativo, como la del poder con el conocimiento, y la creación de terrenos en donde se articula el binomio feminismo y educación con expectativas y resultados diversos, cabe destacar

que dicho vínculo vive tensiones derivadas de su filiación con una concepción de educación ya sea como liberadora o como opresora.

Prácticas feministas y trabajo de género en vínculo con lo educativo

La relación establecida entre los estudios de género y la educación desde los feminismos radical, liberal y socialista revelan dos tendencias: una con referencia al análisis del currículo explícito y la otra orientada al análisis del currículum oculto. Así mismo el feminismo posestructuralista, dentro del marco del señalamiento de la diferencia, se orienta de acuerdo con, Belausteguigoitia y Mingo (1999), a “la construcción de una estrategia educativa cuyo objetivo es retomar las críticas, señalar los vacíos e iluminar las exclusiones de las tres tendencias anteriores, intentando el reto de educar centrándose en la visibilidad de la diferencia” (19). De esa forma el avance y argumentos feministas han sido agrupados en cuatro escenarios en vínculo con lo educativo: feminismo radical, feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo posestructuralista. A continuación se abunda en ellos.

Feminismo radical: Se orienta al estudio de las formas de dominación cultural y del conocimiento proveniente de la monopolización masculina y, al análisis de la política sexual cotidiana en la vida escolar, relativa a la atención otorgada por maestros/as que privilegian a los niños sobre las niñas y a los beneficios que la escuela sólo ofrece para niños. De la vida escolar destacan estudios acerca del carácter violento y abusivo de los niños sobre las niñas y en ocasiones sobre las maestras, sobre todo en el nivel medio superior.

Feminismo liberal: Esta tendencia pone el acento en la coeducación, en los patrones de socialización de niñas y niños en la escuela y los límites que éstos imponen al desarrollo de ellos y ellas. Se abocan al análisis de estereotipos sexuales en los libros de texto, al estudio de las diferencias que se observan en actitudes, comportamientos y lenguaje de las y los docentes hacia niñas y niños en el aula. Se orientan a la promoción y el fortalecimiento de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas masculinas y/o femeninas.

Feminismo socialista: Influido por tendencias neomarxistas, la escuela fue vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es reproducir divisiones sexuales, sociales y laborales. Se orienta al análisis de las habilidades requeridas por la fuerza laboral y su división por sexos; clasificación de profesiones, empleos y trabajos femeninos como menores, peor pagados, fuera del dominio de la tecnología, la computadora y puestos de dirección. En la escuela se aboca al estudio del currículo escolar como reforzador de la división sexual del trabajo.

En la producción teórica de Belausteguigoitia y Mingo (1999), son ubicados los estudios culturales como un campo nuevo que:

- Toma como centro la capacidad, las estrategias y las alternativas de los subalternos para resistirse al control social; se pasa así al estudio de las formas de poder macropotentes y ultraopresoras, y al estudio de las más sutiles formas de la resistencia, individuales o grupales.
- La respuesta a estas críticas y producciones teóricas es la pedagogía crítica.
- De las formas de opresión se pasa al camino de los estudios culturales, al análisis de las resistencias, atenuando o eliminando el papel de víctimas que los metarrelatos habían construido para el subalterno.
- Se reconoce que se resiste a partir de la creación de formas de la diferencia que constituyen una cultura como capital simbólico.
- La definición de cultura se entrelaza íntimamente con el fenómeno educativo con lo que se hace fuerte y acelera la capacidad de creación de espacios de resistencia que tiendan a formar sujetos que se crean y re- crean a partir del arte.
- El subalterno habla y construye su identidad a partir de la producción de la cultura.

Desde esta perspectiva, la tarea docente se orienta a evaluar, qué escenarios de marginación, qué prácticas de resistencia y transformación pueden ser traducidos e incorporados a nuestros contextos nacionales y a las particularidades de nuestras aulas y sistemas educativos.

Feminismo postestructuralista: la perspectiva posestructuralista, como enfoque explicativo de la problemática que aquí nos ocupa, busca cuestionar y criticar el orden social y cultural estructurado de forma ficticia, hegemónica y rígida, además de parcial. Su objetivo se orienta a la depuración de las diferencias que marcan al otro: por género, raza, orientación sexual, entre otras, destacando paralelamente la particular composición de la diferencia y sus vectores en un contexto específico (Belausteguigoitia y Mingo 1999).

Este es el marco en el que cabe destacar que la entrada de lleno de las mujeres, como es el caso de las dedicadas a la docencia, al ámbito de lo público, al de las grandes decisiones, no ha sido gratuita. Las luchas feministas nos hablan de ello, a través de la descripción de los escenarios educativos de construcción del sujeto femenino y sus particulares formas de concebir la diferencia, la opresión femenina y la resistencia, vectores que revelan la construcción de la diferencia (género, sexualidad, clase y raza) en el interior de los discursos educativos.

Desde esta corriente revisa los términos de voz, subjetividad, identidad y conocimiento, no sólo en relación con el género sino con las diversas complicaciones que la búsqueda de emancipación provoca frente a los poderes hegemónicos⁷. Su objetivo se traduce en la depuración de las diferencias que enmarca al otro, como el género, la raza, la orientación sexual, destacando la particular composición de la diferencia y sus valores en un contexto específico.

Desde su construcción teórica se acentúa el análisis de vectores o líneas que cruzan al otro en sus más diversas manifestaciones, privilegiando un vector u otro según el contexto. Se preguntan ¿quién está más oprimido, un niño o una mujer? ¿Quién tiene menos poder, un campesino o una mujer de clase acomodada? Su crítica la centra en el privilegio de esencias sobre contextos, de orígenes únicos y singulares con respecto a la construcción de escenarios de la opresión. El sujeto estudiante y el sujeto docente son

⁷ Es en la década de los setentas que diversas escuelas elaboran sus posturas acerca de que las diferencias sociales y jerárquicas, en la institución escolar de una forma u otra son reproducidas. Bajo esta lógica las teorías de la reproducción en común se oponen al planteamiento funcionalista de la educación de la igualdad de oportunidades. Bourdieu y Paserón, educación y reproducción cultural, 1970; Bowles y Gintis, la teoría de la correspondencia, 1976; Althusser, el aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante, 1985; Baudelot y Establet, la teoría de la doble red, 1987.

reconocidos cruzados por el género, la clase y la orientación sexual; lo que marca su cuerpo, su discurso, su subjetividad como marginal o perteneciente al campo del otro.

Diferencias que marcan asimetrías entre grupos. “El reto poestructural feminista consiste en examinar e ir más allá de la construcción de este sujeto normativo, y localizar cómo y en donde se encuentra no sólo lo femenino, sino también otras formas de la diferencia en relación con los discursos (los del sujeto normativo masculino) emancipatorios contemporáneos” (Belausteguigoitia y Mingo 1999: 34).

Con ese sentido, y solamente desde el vector género femenino recuperamos a Ramos (1991), quien apunta que la nueva generación de feministas, han puesto en el tapete las preguntas: ¿cómo se construye la identidad femenina? ¿qué elementos la constituyen? ¿cómo se condiciona la identidad? ¿qué modifica la condición femenina? ¿que significa la feminidad? ¿cómo se es o se deja de ser femenino o masculino en tiempos y espacios diversos? Aspectos que son desarrollados en el siguiente capítulo. Antes argumento la articulación entre la identidad de las maestras y el género como uno de los vectores que atraviesan su identidad.

El Género como categoría de análisis del problema de la identidad de las mujeres maestras

En los tiempos actuales el surgimiento de fuerzas movilizadoras de la modernidad; la crítica feminista y los estudios de género, han elaborado críticas acerca de los amarres tradicionales del pensamiento occidental centrados en el sujeto masculino conservador del poder, desde donde la mujer ha sido invisibilizada históricamente.

El género, como se ha venido señalando, es una categoría y herramienta orientada al análisis de las identidades, cuando diversas corrientes de los estudios de la mujer en sociedades industrializadas demostraron tener limitaciones inherentes a la perspectiva unidireccional con que se encaraba su estudio. Esto produjo movimientos críticos que reconocieron entre sus logros: haber hecho visible lo invisible en la sociedad, poner al descubierto la marginación social de las mujeres, develar la

pretendida naturalización de la división sexual del trabajo, revisando la exclusión de las mujeres del ámbito público y su sujeción en lo privado, etc.

Surgieron aspiraciones para ofrecer nuevas teorizaciones para que hombres y mujeres perciban su masculinidad y feminidad, y reconstruyan vínculos entre ambos, en términos que no sean los tradicionales opresivos y discriminatorios, todos ello con base en que el análisis de los conflictos de las nuevas relaciones entre géneros lo que busca contribuir al establecimiento de condiciones de vida más justa y equitativa. La perspectiva asumida parte de lo realizado por el feminismo y se orienta a una severa autocrítica de los siguientes esencialismos:

- ❖ Dualismo; dividen el universo que estudian en sistemas o en un todo integrado y homogéneo
- ❖ Por tener criterios hegemónicos acerca de un sujeto mujer (estudiar a la mujer), de forma homogénea sin reconocer diferencias entre ellas.
- ❖ Por ser universalistas y totalizadores (al considerar que lo uno representa al todo).

Dentro de esta crítica queda señalada la crisis de las representaciones sociales, la noción de un sujeto universal, unitario, que se dirige hacia un fin único. El género en la modernidad se convierte así, en una representación ideológica, ella no sólo produce una modalidad de orden, también lo justifica (Abarca 2004).

O como señala Bonder (2004):

Los estudios basados en la categoría de género han recorrido un largo camino desde las tempranas y decisivas investigaciones de Stoller y Rubin. Surgidos a partir de la década del '60, recorrieron un trayecto epistemológico en dos sentidos simultáneos. Por una parte, se abocaron a una crítica sistemática de las nociones convencionales acerca de lo masculino y lo femenino que circulan no sólo en los discursos de sentido común, sino también en aquellos que se designan como científicos y que, de una u otra forma, han proporcionado las explicaciones que asumimos como "legítimas" y/o "verdaderas" acerca de las diferencias sexuales y sociales entre varones y mujeres (1).

En este marco, las ideologías de género dan fundamento a construcciones discursivas que surgen en estructuras sociales, como la mexicana. Estructura social con base en relaciones asimétricas entre los

sexos, que consiste en designar diferencias de modo tal que tareas y funciones asignadas a hombres y mujeres, al igual que otros atributos como el prestigio y el poder, no guardan la misma proporción o no son comparables.

En México, las mujeres maestras devenimos en sujetos dentro de una sociedad machista, cultura androcéntrica que designa lugares y funciones con base en jerarquías y desigualdades. Nos enseñan, graban en la piel y en el corazón que para ser una verdadera mujer, para realizarnos como tales “debemos” ser buenas madres, excelentes esposas y maestras, además de cuidadoras de otros. Lo demás (trabajar fuera de casa, estudiar, reflexionar, hacer cultura) es un agregado, no una posibilidad de proyecto de vida.

El Género como construcción social

Pudiéramos decir que comprender las diversas formas en que se articula el género en cada contexto con otras posiciones sociales como etnia, clase, edad, orientación sexual, desde la óptica simbólica provoca como dice Lamas (1996),

Se perfila el género como resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (12).

Normas culturales que han sido y son institucionalizadas en el marco de un orden social apoyado en la oposición misma entre sexo y género de la cual resulta que: la diferencia sexual no es un hecho meramente anatómico, pues la construcción y la interpretación de la diferencia anatómica es ella misma un proceso histórico y social. Que el macho y la hembra de la especie humana difieren en su anatomía es un hecho innegable, pero también es un hecho construido socialmente.

Al respecto los argumentos de Bourdieu (1998), expresados en su libro *la dominación masculina*, ilustran el papel que el orden simbólico juega en la construcción de los géneros. La cuestión que articula Bourdieu en su obra es la del proceso de inmersión social en un mundo ordenado

androcéntricamente que implica relaciones de dominación. ¿Cómo puede el individuo resistirse o enfrentarse al orden del mundo que establece el sistema de los géneros?

El autor ataca directamente el punto en el que radica la potencia del orden patriarcal: el hecho de que el efecto de naturalización de los géneros permite prescindir de cualquier justificación, de tal manera que la visión androcéntrica se impone como neutra. Afirma que las significaciones y valoración del orden de los sexos son las que instituyen la diferencia sexual.

La mirada hacia la diferencia biológica entre los cuerpos del hombre y la mujer ya está agobiada por el orden simbólico al que supuestamente da comienzo. Su tarea de antropólogo le permite constatar que el orden social funciona como una inmensa “máquina simbólica” que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión, reservada para los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, y, sobre todo esto, le permite aislar la estructura simbólica fundamental que constituye el mundo de los sexos y su principio rector: la inferioridad y exclusión de la mujer, Bourdieu (1998), expresa que:

El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar al cuerpo en sí, en su realidad biológica: es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo arraigada a la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres (24).

Este argumento muestra que la característica constitutiva de la masculinidad reside en la *libido dominandi*, bajo todas las formas específicas que reviste en los diferentes campos. Como contrapartida al efecto de dependencia simbólica que la dominación ejerce sobre las mujeres, los dominadores se caracterizan por conseguir que se reconozca como universal

su manera de ser particular. Es decir, el orden simbólico está hecho a su medida⁸.

El orden simbólico opera, en tanto que esquema de percepción y apreciación, en la oscuridad de la no conciencia. Por eso la dominación instaurada por el orden simbólico genérico se despliega a través de lo que Bourdieu (1998), denomina "violencia simbólica", una violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, la violencia simbólica se instituye cuando los esquemas que el dominado pone en práctica para percibirse y apreciarse o para percibir y apreciar a los dominadores son el producto de las asimilaciones de la que su ser social es producto,

Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas producto de la dominación o cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación, sus actos son inevitablemente de reconocimiento, de sumisión (27).

La violencia simbólica, por tanto, se ejerce *desde dentro* de los individuos. Pero, ¿cuál es esa interioridad que moldea nuestra inserción cultural en el mundo?, ¿son irreversibles los efectos que la socialización ejerce sobre ella? Bourdieu define esa interioridad empleando los conceptos de las disposiciones y los hábitos: los efectos y las condiciones de la eficacia de la violencia simbólica están duraderamente inscritos en lo más íntimo de los cuerpos bajo forma de disposiciones:

El efecto de la dominación simbólica (trátase de etnia, de sexo, de cultura, de lengua,...) no se produce en la lógica pura de las conciencias concedoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimientos profundamente oscura para ella misma (Ibidem.).

⁸ Pero aunque la estructura social se basa en los intereses masculinos, también los hombres pueden convertirse en víctimas subrepticias de la representación dominante, ya que les corresponde soportar las tensiones que supone el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad.

Así el sistema simbólico androcéntrico en el que los individuos se sumergen desde su nacimiento -y *antes*, cuando la familia ya espera al bebé con su ropa azul o rosa- modela la parte pasional de la subjetividad, inscribe perpetuamente en su cuerpo, las disposiciones que le harán tener la inclinación de someterse al orden genérico. El sistema de los géneros configura, como hombres o mujeres, las aspiraciones, la vocación, los deseos, las ideas de la felicidad. En nuestro caso la profesión de maestra.

En este mismo sentido Serret (2006) guía en la exploración de lo simbólico, en tanto fuente de la diferencia entre géneros. Se entenderá lo simbólico como el nivel de organización de la cultura que construye los referentes a los que habrán de remitirse todas las imágenes que las colectividades humanas sancionan como parte de su propia realidad. En el orden simbólico, podemos encontrar el origen de las dinámicas, prácticamente transhistóricas de interacción entre los seres humanos a partir de lo que se imaginariza como sus géneros, sus pertenencias inmutables a una cierta naturaleza: de masculinidad o feminidad. Esto significa, que la verdad del género no surge en el imaginario, no nace en los cuerpos, por el contrario: la construcción del cuerpo y la sexualidad es un resultado del género simbólico.

La organización del sentido social que tiene lugar en el orden simbólico opera siempre de modo binario. Las parejas simbólicas están construidas de tal manera que, lejos de ser pares complementarios, cada uno de los miembros juega una función, no opuesta, sino radicalmente diferente a la del otro.

Entonces, queda clara la idea acerca de que los seres humanos tenemos además de una identidad sexual, una de género, definida culturalmente, que esta última es marcada por pautas de comportamiento dictadas por la sociedad, pautas que han sido discutidas por las limitaciones que imponen a los sujetos ya sea por su sexo, raza o condición social y por los fines que la misma sociedad persigue, siendo una vía para su logro la educación.

Un ejemplo al respecto es, durante el siglo XVIII, escribe Tanck que en México la forma y el contenido de la enseñanza para los indígenas

cambiaron, pues anteriormente la instrucción formal más generalizada para las niñas indígenas fue la enseñanza diaria de la doctrina cristiana. Varias cédulas reales de final del siglo XVII anunciaron una nueva práctica educativa. Su propósito fue fomentar el uso de la lengua castellana entre los indios pues la instrucción anterior había sido en el idioma local.

Es en ese momento que se tomó en cuenta la manera de financiar las escuelas y pagar a los maestros con fondos de la comunidad de pueblos de los indios, lo que pudiera interpretarse como que además de la imposición de una lengua, la “educación” debía correr por cuenta de los mismos indios. En el mismo mandato (cédula real del 6 de abril de 1691), se incluyó la educación de las muchachas indígenas al quedar estipulado que “en los lugares grandes se establecerán dos escuelas, una para los niños y otra para las niñas” (Arredondo 2003:45).

El análisis de lo sucedido en el ámbito educativo y social en esos siglos revela que la formación de las mujeres se redujo a lo necesario para que cumplieran con las labores propias de su sexo con base en dos lógicas: la de la protección y de la dependencia ya señaladas ambas en el capítulo anterior. Sin embargo y a pesar de los varios condicionamientos, la lectura y la escritura permitieron que las mujeres se aplicaran y obtuvieran respuestas a sus peticiones y con ello transformar su propia vida mediante el empleo, así lo hicieron las maestras.

La denuncia de estos malestares ha generado un deseo de lucha permanente. Actualmente no sólo para ellas sino para el resto de la humanidad que no vive en condiciones dignas. Este es el terreno en donde cobra importancia la identidad y los códigos culturales que guían en cada momento histórico⁹.

Para cerrar este punto habrá que señalar lo siguiente: la constante cultural acerca de los discursos de las mujeres, sus prácticas y emociones en cada uno de los momentos históricos revelan fisuras, contradicciones y vacíos entre un modelo que se trata de imponer, tanto en la vida cotidiana,

⁹ A finales del siglo XIX mexicano, se hablaba de la importancia de la situación que guardaba la educación de las niñas como un problema significativo para hacer una patria mejor. (Ver Luis Gil Pérez. “Teorías del pensador mexicano sobre la educación de la mujer”, en México Intelectual Tomo X, julio – diciembre de 1893).

como en el acceso al conocimiento. Algunas trasgreden el orden impuesto socialmente.

El discurso social de género cobró sus condiciones de existencia junto con la modernidad, contexto donde las identidades masculinas y femeninas, fueron de modalidad excluyente. En el que como dice Irigaray (1985), “la construcción de un sujeto autónomo ha sido prerrogativa de la cultura masculina, de la que las mujeres han sido excluidas, en un contexto de relaciones jerárquicas y de dominación” (En Romo 2002:95).

Pero, y a pesar de que la modernidad es una modalidad de orden social que construyó sus sentidos de vida sobre la base de modelos excluyentes, ésta también posee ciertos rasgos internos que presionan por la transformación de las subjetividades, particularmente su carácter reflexivo. De Acuerdo con Giddens (1995), el orden institucional de la modernidad destaca por su dinamismo, el grado en que desestima los usos y costumbres tradicionales y su impacto general. Lejos de constituir meras transformaciones externas, la modernidad altera en profundidad la vida cotidiana, así como los aspectos más personales de nuestra experiencia y, por ende, el perfil de nuestras subjetividades. Las mujeres docentes han modificado prácticas y creencias si no por voluntad sí por un orden social moderno cada vez más complejo y fracturado que ha cobrado presencia en sus vidas.

Al interior de este orden moderno, la identidad de género, necesariamente se convierte en una tarea que se expresa como la construcción de un proyecto reflexivo, es decir en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, con nuevo orden y sentidos de vida. Tarea reveladora de cambios, en la ideología dominante basada en estereotipos sexistas que ubicó en sus inicios a la mujer confinada y dedicada al hogar y la crianza, al hombre como jefe de familia con un rol autoritario, proveedor único y distribuidor de dinero, cuyo modelo “dictaba” privilegios para él y subordinación para ellas.

En ellas se matizó la subordinación con cualidades atribuidas como “naturales”, tales como la dulzura, ternura, generosidad, pasividad, debilidad, sin inteligencia, madres de familias, no interesadas en temas económicos, ni prácticos sino románticos. En ellos, el matiz fue con asertividad, agresividad,

independencia, fortaleza física, inteligencia, valentía. Atributos que en la actualidad valdría la pena preguntar si ya no tienen vigencia. A pesar de los profundos y complejos cambios sociales y económicos en proceso a lo largo de los últimos cincuenta años.

Las representaciones sociales imaginarias, el cuidado de otros, la maternidad y el magisterio son referentes principales en la constitución de la identidad femenina, éstas constituyen parte importante del proceso de subjetivación de las mujeres en su relación con las funciones reproductivas y la significación social que les da sentido. Desde lo biológico es innegable que para ser madre se necesita ser mujer, pero la ideologización de este hecho ha colocado como un axioma el planteamiento de que para ser mujer hay que ser madre, y esto último es lo que tanto en el feminismo como en los estudios de género se ha puesto en entredicho. Las maestras se convierten en las madres simbólicas de los alumnos.

La asociación mujer - madre-esposa-ama de casa - maestra representa un claro límite e imposición en las posibilidades de elección y acción de un gran número de mujeres dentro de nuestro contexto social y cultural. Este imaginario sobre lo femenino se coloca como una obligación que marca caminos y diseña destinos, sobre todo cuando se naturaliza en los discursos y en las prácticas sociales. Ser una buena madre y maestra es el ideal social dominante sobre el "deber ser" de las mujeres. Este apela a: una esposa abnegada, una hija obediente, un ama de casa ejemplar, una maestra comprensiva y cumplidora.

Y a pesar de que las mujeres y maestras también tienen un importante margen de acción y de incidencia sobre sus propios destinos, la fuerza de estas representaciones imaginarias se presenta no sólo como un ineludible precepto social (obligatorio desde los discursos sociales, que no necesariamente se acata en las prácticas concretas), sino también como un núcleo problemático desde el cual pensarse y situarse como mujer en lo social y en lo subjetivo. La docencia, como lugar social y como experiencia personal, puede estar cargada de ambivalencias y contradicciones, frustraciones y desencuentros.

La convivencia entre lo impositivo de los imaginarios sociales y el intento de búsqueda y construcción de proyectos de vida alternativos de la

mujer puede llegar a generar conflictos significativos en las mujeres, en sus relaciones interpersonales, sobre todo en la familia debido a lo inmediato y estrecho de sus relaciones, haciendo de los vínculos familiares un escenario de catástrofes y dramas familiares que a pesar de ser tan comunes están poco reconocidos como facilitadores o como francas situaciones problemáticas del quehacer educativo.

Así las cosas el problema al que la educación ha de responder, radica en que en sociedades como la nuestra, el género designa un sistema clasificatorio de representación cultural, que divide a los seres humanos según sus diferencias sexuales, en masculino y femenino de tal manera que varones y mujeres van siendo socializados mediante un conjunto de prácticas educativas, estereotipos, roles, normas, actitudes, nociones, valores, patrones de comportamiento y formas de relación vivenciadas y expresadas en sistemas de representaciones socio simbólicas¹⁰. Estas son infiltradas de contenidos sociales, que se transmiten, circulan y reproducen al interior de las mentalidades e instituciones sociales como parte fundante de la experiencia de vida y de la conformación de las identidades individuales y colectivas.

Sin embargo, parece quedar fuera de dicha designación que el mundo, las sociedades y las culturas cambian, no es posible pensar las relaciones entre los sexos bajo el peso milenario del dogma de un determinismo universal, que ya se ha revelado desgastado, ante una realidad humana también cambiante, compleja, multidimensional y diversa.

De manera puntual se reconoce que el problema no son las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, eso sería simplificar el análisis, ya que tales diferencias son parte integrante de la condición de seres sexuados. Las diferencias entre sexos son reconocidas, así como la extraordinaria diversidad humana. El problema radica en que estas

¹⁰ Según Jodelet, "Lo simbólico, socioculturalmente encarnado y concretado, ha venido tomando el nombre de representación social (...), entendida como "un sistema de valores, ideas y prácticas que cumplen una doble función: primero, establece un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo social y "aprehenderlo"; y, segundo, facilita la comunicación entre los medios de una comunidad, proporcionándoles los códigos para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo, así como su historia individual y grupal (En Alonso, 1998: 25).

diferencias se hayan convertido en divisiones dicotómicas, en separaciones, oposiciones, jerarquías, inferioridades, exclusión y opresión y, que además hayan servido para justificar las desigualdades de género que definen a los varones y a las mujeres según lo establecido y esperado como correspondiente a lo masculino y a lo femenino, bajo los patrones de integración, coherencia y continuidad de un orden social dominante. Como afirma Lagarde (1993),

Hombre y mujer han sido siempre sexualmente diferentes. En un proceso complejo y largo, se separaron hasta llegar a desconocerse. Así se conformaron los géneros por la atribución de cualidades sociales y culturales diferentes para cada sexo, y por especialización y el confinamiento exclusivo del género femenino en la sexualidad concebida como naturaleza, frente al despliegue social atribuido al género masculino (...) hoy todas las sociedades están estratificadas en géneros y casi todas, además, en clases y otras categorías sociales (61).

El problema es un sistema de relaciones donde lo masculino y lo femenino no están referidos recíprocamente. Por consiguiente, pierde sentido el trillado debate polarizado por la igualdad o la diferencia entre varones y mujeres, como categorías mutuamente excluyentes. La discusión se reorienta en torno a las relaciones sociales desiguales entre los géneros, en torno a la categoría relación y afines: interrelación, interacción, interdependencia, coexistencia, convivencia etc.

En este orden de ideas, el género alude a la representación e interpretación sociocultural acerca de lo que significa coexistir en un mundo de relaciones desiguales como varón/ masculino y como mujer / femenina, los cuales conviven en un sistema social que los constituye y les atribuye determinados rasgos, identidades y características psíquicas, sociales y culturales normativas y estereotipadas, que se van transmitiendo y reproduciendo mediante dispositivos de poder (como el educativo) y entre focos de resistencia y lucha.

Esto cobra un significado específico porque se trata de un orden social de relaciones de dominación que trastoca las diferencias sexuales convirtiéndolas en desigualdades sociales y en oposiciones entre los sexos, que a través de la educación, tanto formal como informal, se reproducen. La

situación está matizada por un contexto social de relaciones jerárquicas y asimétricas de poder, en una lógica de control y dominación del hombre sobre la mujer. Lógica que opera como marco en la construcción simbólica de las identidades bajo ciertas condiciones sociohistóricas, que no sólo mantienen y reproducen sino que legitiman las diferencias de poder.

Por esto el concepto de género es constituido en una categoría de análisis crítico de las prácticas sociales cotidianas donde hombres y mujeres elaboramos, construimos y recreamos experiencias en el mundo de la vida. Dichas relaciones desiguales inician a visibilizarse al ser denunciadas, cuestionadas y derribadas, en principio, por el movimiento feminista y las luchas de las mujeres por la igualdad y defensa de sus derechos, lo cual ha significado una lucha y práctica política. Luego por la significación cultural de género, que lo revela como una construcción imaginaria y simbólica, que contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir de la interpretación cultural valorativa de su sexo. Se trata de diferencias biológicas y físicas traducidas en jerarquías económicas, sociales, psicológicas, eróticas, afectivas, jurídicas, políticas y culturales impuestas. A través de dicha construcción imaginaria el género implica:

- Actividades y creaciones, el hacer del sujeto en el mundo
- Intelectualidad y su afectividad (lenguajes, concepciones, valores, su imaginario, fantasías, deseos y subjetividad)
- Identidad como sujeto, su identidad de género: percepción de sí mismo, de su corporalidad, de sus acciones, sentido del yo, sentido de pertenencia, de semejanza, de diferencia, de unicidad, del estado de su existencia en el mundo, sus bienes (materiales y simbólicos), sus recursos vitales, su espacio y su lugar en el mundo
- Poder real: capacidad para vivir, su relación con otros
- Posición jerárquica: prestigio y estatus, condición política, estado de sus relaciones de poder, las oportunidades. En suma el sentido de la vida y límites como sujeto.

El género se convierte así, y en el caso de la formación de las maestras en una marca que guía los caminos a recorrer, tan específicamente definidos que la percepción o sentido común se atribuyen a un supuesto destino. Pero el destino no existe, es el imaginario social compartido por ellas a través de la cultura que las constituye y las adscribe a grupos genéricos y les dicta roles estereotipados y con ello a condiciones de vida determinadas que a su vez delimitan posibilidades y potencialidades vitales.

Otra posible explicación la encontramos en que la escasa pero cierta penetración de las ideas modernas en la organización de las relaciones de género animó y nutrió, desde el siglo XVIII en adelante, la demanda de las mujeres por igualdad, por acceder a los espacios públicos, a los mecanismos decisorios colectivos y a los bienes sociales, por transformar las relaciones en el mundo de lo privado y por su reconocimiento en tanto sujetos autónomos. A través de distintas formas de acción, como es el magisterio las mujeres han jugado un importante papel en la generalización de los principios de la modernidad a nuevos grupos y espacios sociales. Asimismo, en el período actual, la acción política de las mujeres está contribuyendo a impulsar el tránsito hacia una nueva fase de la modernidad y democracia, en la que se profundizan la reflexividad social e institucional, los procesos de individuación y se erosionan algunas de las convenciones que por siglos han excluido a las mujeres de la vida pública (Guzmán y Bonan 2007).

Habrá que puntualizar que en la cultura se incluyen, los símbolos y las representaciones, el imaginario y las fantasías, las concepciones del mundo y de la vida y de cada acontecer; las maneras de pensar y los pensamientos, la afectividad y los afectos, los lenguajes corporales, verbales y escritos, con sus correspondientes sustratos y derivaciones (la gestualidad, la palabra y la voz, la escritura, el arte y todas las creaciones efímeras de la vida cotidiana, así como las creaciones materiales más perdurables), los valores circunscritos en una ética, las dimensiones variadas del sentido de la vida, las identidades personales y grupales, las mentalidades individuales y colectivas. Interpretación elaborada a partir de lo que Giménez (2004), expresa de la cultura como estilo de vida,

El concepto abarca desde la llamada "cultura material" y las técnicas corporales, hasta las categorías mentales más abstractas que organizan el lenguaje, el juicio, los gustos y la acción socialmente orientada. Éste sería el sentido primordial y originario de la cultura que, en cuanto tal, abarcaría la mayor parte del simbolismo social y representaría el aspecto más perdurable de la vida simbólica de un grupo o de una sociedad (2).

El trabajo de género o la construcción social de las identidades se convierte, en términos sociales, y en la dimensión formal de la educación en una función del Estado y sus aparatos ideológicos vía escuela ligada al sentido de la acción social y del desarrollo. Es el Estado uno de los agentes más importantes, quien se encarga de vigilar que se cumpla la organización social genérica, o lo que se llama trabajo de género, que produce:

- La división del trabajo y de la vida
- El control de la subjetividad y de los cuerpos de las ciudadanas y los ciudadanos
- La construcción del consenso a ese orden social y al modo de vida que produce
- El manejo y la actualización de la normatividad sexual con sus múltiples mecanismos pedagógicos, coercitivos y correctivos (que son dispositivos de dominio destinados a asegurar mayores posibilidades de desarrollo para algunos sujetos mientras que otros, por su género y su situación vital, ven reducidas sus oportunidades reales).

Es así que las normas, las creencias, las costumbres, las acciones y las relaciones con base en el género son a su vez espacios de construcción de poderes de desarrollo, de creación de oportunidades y de alternativas al orden imperante en cada círculo particular. Cada uno de estos es un complejo espacio de encuentro de diversas normatividades, asignaciones y posibilidades genéricas para cada persona. La posesión y el ejercicio diferenciados y desiguales de poderes de mujeres y hombres se concretan en el sexismo, que genera formas específicas a la imposición de exclusividades de género. Estas constituyen la base de las subordinaciones y

discriminaciones intragenéricas e intergenéricas¹¹. Un ejemplo al respecto es la femenina “propiedad” del quehacer magisterial.

Género y formación docente

Antes expresé que el género permite analizar las características que definen a las mujeres y a los hombres de forma específica, a lo que agrego que éstas son construidas social y culturalmente y que la escuela juega un papel importante en dicha construcción. Así, mientras que el sexo es biológico, el género está definido socialmente. Nuestra comprensión de lo que significa ser una muchacha o un muchacho, una mujer o un hombre, una maestra, un médico, entre otras posibilidades de “realización” humanas, evoluciona durante el curso de la vida; lo que se espera a partir de nuestro sexo lo aprendemos en nuestra familia y en nuestra comunidad. Por tanto, esos significados variarán de acuerdo con la cultura, la comunidad, la familia, el Estado y las relaciones, y con cada generación en el curso del tiempo.

Aprender conductas y actitudes masculinas o femeninas, corresponde a un proceso de socialización de género que influye de diversas maneras en la formación profesional: elección de ciertas carreras, actitudes hacia ciertos temas o actividades, dificultad o facilidad para ingresar en ocupaciones diversificadas, etc.

Estoy hablando de una cultura de género como referencia de las formas en que nos constituimos como mujeres y como hombres.

Cabe resaltar que en nuestra sociedad mexicana de inicios del siglo XXI, la docencia continúa valorándose como una profesión “propia” de las mujeres, más que de los hombres, ella representa la continuidad de lo natural y aunque se dice que la escuela es la menos sexista de las instituciones sociales, lo cierto es que en ella se desarrollan numerosas prácticas que

¹¹ Kate Millet. En su texto *Política sexual*, originalmente publicado en 1969, examina la afirmación de que el sexo reviste un cariz político que la mayoría de las veces pasa inadvertido. Su análisis incluye conceptos como poder y dominación, y se detiene en descripciones de la actividad sexual ofrecidas en la literatura contemporánea. En la segunda parte estudia la transformación de las relaciones sexuales tradicionales, desde fines del siglo XIX hasta principios del XX, finalmente analiza las obras de diversos autores representativos de la época (Cátedra, Instituto de la Mujer, Madrid, 1995).

podemos calificar como sexistas y reproductoras de injusticia e inequidad.

Nuevamente señalo que el problema radica en que las diferencias biológicas continúan convirtiéndose en divisiones dicotómicas, en separaciones, oposiciones, jerarquías, inferioridades, exclusión, opresión, y han servido para justificar las desigualdades de género que definen a los varones y a las mujeres, entre éstas a las maestras, según lo establecido y esperado como correspondiente a lo masculino y a lo femenino, bajo los patrones de integración, coherencia y continuidad de un orden social dominante, como lo afirma Lagarde (1993: 61).

Estamos hablando de que el no cuestionar la identidad docente y su conformación histórica en términos de género, provoca reproducción de los estereotipos sexuales e inequidad a través de una práctica social concreta: la educativa. La educación se presenta como sexista, reproductora y excluyente. Con el término sexismo se hace referencia a las prácticas sociales destinadas a mantener el privilegio de un grupo sobre otro que así queda en situación de inferioridad y subordinación. En sociedades patriarcales, lo universal (blanco europeo, no indígena, heterosexual y masculino), se ha construido como dominante respecto a lo diverso y lo femenino. El sexismo, la exclusión y subordinación toman cuerpo y se reproducen a través del currículo formal y oculto; las interacciones en el aula, el lenguaje, la estructura organizativa, la distribución de los espacios, sin que las maestras a pesar de vivirlo, cuenten necesariamente con elementos para su desconstrucción (Nieves Blanco, 2002). Una vía para lograrlo es a través de la revisión de las voces, la subjetividad, la identidad y el conocimiento de las diversas complicaciones que la búsqueda de emancipación provoca frente a los poderes hegemónicos¹².

El objetivo se traduce en la depuración de las diferencias que enmarca al otro, como el género, la raza, la orientación sexual, destacando la

¹² Es en la década de los setentas que diversas escuelas elaboran sus posturas acerca de que las diferencias sociales y jerárquicas, en la institución escolar de una forma u otra son reproducidas. Bajo esta lógica las teorías de la reproducción en común se oponen al planteamiento funcionalista de la educación de la igualdad de oportunidades. Bourdieu y Paserón, educación y reproducción cultural, 1970; Bowles y Gintis, la teoría de la correspondencia, 1976; Althusser, el aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante, 1985; Baudelot y Establet, la teoría de la doble red, 1987.

particular composición de la diferencia y sus valores en un contexto específico. El referente teórico que lo hace posible es el género. Surge una pregunta central:

¿Qué cambia y que permanece en la relación entre géneros femenino y masculino?

Cómo ya se dijo, en la actualidad el orden social que construye los diversos sentidos de vida tanto de las mujeres como de los hombres está cambiando, pero ¿qué ha cambiado? ¿es cierta la pérdida de vigencia de los estereotipos femeninos y masculinos? Son varios los aspectos y las estructuras de relación involucrados en las posibles respuestas, en lo social, la liberación femenina y la sexual, en lo político la equiparación de los derechos y obligaciones legales; cabe recordar que las mujeres con el voto se convirtieron en un sector importante a ser considerado en el combate político¹³.

El senado de la República Mexicana y la Secretaría de Educación en el cincuentenario del sufragio femenino, difunden en los carteles alusivos al festejo que “es una oportunidad histórica para distinguir, valorar y potenciar su (la mujer) participación política”.

En lo económico, ya vivimos el ingreso masivo de las mujeres al ámbito laboral público y político. En lo familiar los roles genéricos se han modificado; las mujeres cada día participan más de la vida pública. Además, desarrollan rasgos instrumentales acordes para ello (asertividad, inteligencia, seguridad, cualidades consideradas solo propias de los varones etc.). Cada día y con mayor frecuencia se observa que algunos varones también participan en la crianza y han desarrollado las cualidades afectivas que son necesarias para ello: empatía, capacidad de expresión de sentimientos, intereses culinarios etc. Sólo o exclusivos del ámbito doméstico – femenino. En síntesis estamos en proceso de redefinición y/o emergencia de nuevas identidades, en grandes aprietos, oportunidades y retos.

Finalmente, habrá que preguntarse y responder ¿cómo se juega este cambio en el magisterio? Cabe reiterar que el magisterio aun no avanza

¹³ En México, el 17 de octubre de 1953 se promulga la reforma a los artículos 34 y 115 de la Constitución Mexicana, misma que reconoce el derecho de las mujeres a votar y ser electas, incorporando a más de la mitad de la población en la vida cívica y los procesos políticos.

como sería de esperarse en este sentido. Los sujetos dedicados al magisterio, en su mayoría mujeres, no han tenido tiempo de “desnaturalizar” los rasgos que consideran propios de hombres y mujeres, menos su cuestionamiento en relación con la construcción de sus identidades y el papel que juegan las instituciones en esto. Por esto cooperan de manera inconsciente a la reproducción de imágenes estereotipadas y modelos segregacionistas que dificultan el cambio.

También vale decir que las formas e imágenes femeninas y masculinas han sido construidas por nuestra sociedad y lo que el magisterio hace es transmitir las a través de los contenidos educativos y la interacción cotidiana en el aula. Imágenes que no son diseñadas como universales, que tienen muy poco de inherentes al ser humano y a las realidades concretas que en nuestro país se viven, por lo tanto son modificables.

Los docentes de educación básica desconocen el por qué y el para qué de los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. Como se verá más adelante, no cuentan con una formación que les permita entender plenamente los cambios que viven, las decisiones no les pertenecen porque se toman en instancias “superiores”. Esto obligó a la búsqueda orientada a desentrañar la cultura de género del magisterio, entendida como una tarea determinada y determinante para comprender el conjunto de modelos de representación y de acción que de algún modo han orientado y orientan y/o regulan el uso de tecnologías materiales, la organización de la vida social y las formas de pensamiento de un grupo (Giménez: 2004).

En el siguiente capítulo el interés se orienta al abordaje del cómo se han venido construyendo transformando y redefiniendo, histórica y culturalmente las identidades de género en vínculo con la identidad docente, desde las instituciones que las forman. El propósito es comprender mejor las situaciones culturales de género que actualmente viven y definen a las maestras de educación básica.

BIBLIOGRAFÍA

ABARCA, Humberto.(2004). *Discontinuidades en el modelo hegemónico de masculinidad*. En: Estudios de Género. Est. De Masculinidades: Red de Masculinidades : <http://www.flacso>.

ALONSO, Luis E. (1998) *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid, Edit. Fundamentos.

ALTHUSSER, Luis. (1971). "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado" (Notas para una Investigación). En: *Psicología Social 11: La Influencia Social Masiva*. Ricardo Zúñiga (Ed.), Ediciones Universitarias de Valparaíso; Santiago, Chile.

AMOROS, Celia (2001). *Feminismo, igualdad y diferencia*. PUEG/UNAM, México.

ARNAU, Salgado Alberto 1998). *Historia de una Profesión*. CIDE, MÉXICO.

BELAUSTEGUIGOITIA, Rius María Isabel (1995), "Máscaras y posdatas: estrategias femeninas en la rebelión indígena de Chiapas". En: *Debate Feminista*, año 6, vol. 12 México.

BOURDIEU, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Editions du Seuil (Collection Liber), París. 1989.

BONDER, Gloria (2004). *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. <http://rehue.csociales.uchile.cl/género/mazorca/debate>.

BOTINELLI, Cristina (1997) citada por Melgar Ivonne. En: "Son mujeres Marcadas". Periódico *REFORMA*. Sábado 10 de mayo, Sec 7 A.

BUTLER, Judith (2007): "*El género en Disputa*", en: *El feminismo y la subversión de la Identidad*.

BLANCO, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.

CASTAÑEDA, Carmen y Cortés Mirna. "Educación y Protección de mujeres en Guadalajara en la primera mitad del siglo XIX.", en: ARREDONDO, María Adelina (coordinadora) (2003). *Obedecer, Servir y Resistir, la educación de las mujeres en la historia de México*. UPN/ Miguel Ángel Porrúa, México

DUHET Paule Marie 1974). *Las Mujeres y la Revolución*, Barcelona, Ed. Península.

DE BEAUVOIR, Simone (1991). *El Segundo Sexo*. Alianza Editorial, México.

DE LAURENTIS, Teresa (1987). *Technologies of Gender*, Indiana University Press, Bloomington. En: Bonder Gloria (2004). *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. <http://rehue.csociales.uchile.cl/género/mazorca/debate>.

DE PIZAN (1405). *La Ciudad de las Damas en: El Poder de la Palabra*. www.epdlp.com Barcelona.

FAINHOLC, Beatríz (1994). *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires, Ed. Aique.

FARFÁN, Jesús (2001). *El Estado del conocimiento de los estudios del Género*. Ponencia presentada en la Semana de Pedagogía: Educación, Género y Sexualidad; una revisión multidisciplinaria". Marzo. ENEP/Aragón.

GIDDENS, Anthony. (1995). *Modernidad e Identidad del yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.

GIMÉNEZ, Gilberto (2004). *La investigación cultural en México, una aproximación*. www.colmex.mx./cultura/ponencia/gimenez.html.

GOMARIZ, Moraga Enrique. (1992). *Los Estudios de Género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas*. FLACSO, Serie Estudios Sociales N° 38, Santiago, noviembre.

GONZÁLEZ V. Et.al. (1998). *"Pensando las cuestiones de Género"* En revista Topodrilo. No 51, UAM/ Iztapalapa, mayo-junio 1998

GUZMÁN, Virginia y Bonan Claudia (2007) *"Feminismos latinoamericanos y sus aportes a la experiencia moderna"* <http://www.cem.cl/pdf/moderna.doc> consulta 28 de marzo de 2007

JAQUES, Delors (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Correo de la UNESCO. México.

KAUFMAN, Michael (1995). *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias de poder entre los hombres*; en: Arango, Luz Gabriela; León, Magdalena y Viveros, Mara (compiladoras). *Género e Identidad*. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino; Tercer Mundo editores, Colombia. <http://search.yahoo.com>. Género e identidad.

LAMAS, Marta (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG/ UNAM, México.

_____ (2002). *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*. Taurus, México.

MADERO, Muñoz Cecilia (2002). *"Problemas educativos y culturales. La educación básica, gran deuda con los mexicanos"*. En: Alonso, Et.al. *El*

México de hoy. Universidad Autónoma de Zacatecas. Miguel A. Porrúa. México.

MARTINEZ, Vázquez Griselda. (1993). "La mujer en el proceso de modernización en México." En: Revista. *El Cotidiano*. # 53, marzo – abril, UAM/ Iztapalapa, México.

MILLET, Kate (1969). *Política sexual*. Cátedra, Instituto de la Mujer, Madrid.

MONTESINOS, Rafael (2001). "Cambio cultural y crisis en la identidad masculina". En: *El Cotidiano*, revista de la UAM, Azcapotzalco, México.

MORENO, Montserrat. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria ocho de marzo, Barcelona.

PÉREZ, Sedeño Eulalia (2000) "¿El poder de una ilusión?: Ciencia, Género y Feminismo" En: *Feminismo: del pasado al presente*. Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.]

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1993). *Plan y Programas de Estudio*. SEP/ México.

PRAWDA y Flores (2001). *México Educativo Revisitado*. Editorial Océano de México.

PULEO, Alicia (s/f). "Celia Amorós: razón y pasión de una pesadora". En .Mujeres en red, el periódico feminista. http://www.nodo50.org/mujeresred/article.php3?id_article=801.

RAMOS Escandón, Carmen (Compiladora), (1991). *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

RUBIN, Gayle (1975). "El Tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". En: Lamas, Marta (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG/ UNAM, México.

ROMO, Azucena (2002). "La Gaya Identidad". En: García Carmen (coordinadora). *Las Nuevas Identidades*. CEG / FF y L / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

SANDOVAL, F. Etelvina (1993). "Maestras y Modernización Educativa" en Revista *El Cotidiano*. No 53, marzo- abril, UAM.

SAU, Victoria. (1990) *Diccionario ideológico Feminista*. PUEG/ UNAM – Icaria, Barcelona.

SERRET (2006). "Mujeres y hombres en el imaginario social. La impronta del género en las identidades" En: Serret, Estela (2001). *El género y lo*

simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina. UAM-Azcapotzalco, México.

SCHMELKES *Silvia* (2004). *Educación y Valores: Hallazgos y Necesidades de Investigación*
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4indice.html>

_____ (1999). "Reforma Curricular y Necesidades Sociales en México". En *Revista Cero En Conducta* año 14, No 47, México.

TAJER, Débora (1996). Intervención en el Panel "*Subjetividades Sexuadas Contemporáneas. La diversidad posmoderna en tiempos de exclusión*"; II Jornadas de Actualización del Foro de Psicoanálisis y Género, 2 de Diciembre, Buenos Aires.

TANCK, Estrada Dorothy. "Escuelas, Colegios y Conventos para niñas y mujeres indígenas en el siglo XVIII" en: ARREDONDO, María Adelina (coordinadora) (2003). *Obedecer, Servir y Resistir, la educación de las mujeres en la historia de México.* UPN/ Miguel Ángel Porrúa, México.

VALCARCEL, Amelia y Rosalía Romero (eds.), (2000). *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI,* Hypatia, Sevilla.

Páginas en Internet:

<http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0257-01/olimpia.html>

<http://Historiasiglo20.org/sufragismo/biogra.htm#gouges>.

Capítulo 3. EL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SUS PROTAGONISTAS

En este capítulo analizo cómo las maestras están actualmente construidas bajo los imperativos culturales de la categoría de género: diferencias jerárquicas en las construcciones sociales con base en la diferencia biológica. Analizo cómo son designadas las relaciones sociales entre los sexos y las formas de disciplinamiento desde las principales instituciones que forman su identidad docente y nacional. El principal interés es abordar cómo se han venido construyendo transformando y redefiniendo, histórica y culturalmente sus identidades de género en vínculo con la identidad docente, desde las instituciones que las forman. El propósito es comprender mejor las situaciones institucionales que actualmente viven y definen a las maestras de educación básica.

El capítulo adquirió cuerpo y contenido a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué experiencia diferencial tiene el magisterio acerca del ser hombres y mujeres en el desempeño del quehacer magisterial? ¿Qué supuestos culturales subyacen a su formación docente? ¿Qué roles, funciones, cargas, demandas, asumen de acuerdo con su género? La formación docente se entiende como un proceso que se produce mediante sucesivas construcciones, temporales inestables y también permanentes, en combinación con elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica. Esto nos habla de los procesos de la formación de creencias y certezas en el mundo magisterial. Es decir, me refiero a la constitución de “sentidos de realidad” para las mujeres docentes, a partir de los cuales se fundamentan las creencias que buscan asegurar la construcción de lazos sociales, tanto por parte de los individuos como de las comunidades escolares.

Un aspecto fundamental a destacar es que en la historia de magisterio de educación básica, la idea de nación se cruza con la de género, relación matizada de valores, normas, prescripciones, representaciones, comportamientos que definen la identidad femenina y de las maestras a nivel social. De dicha relación la pregunta es ¿qué elementos permiten la

legitimación del campo magisterial como “propio” para las mujeres más que para los hombres? ¿Cómo fueron ellas representadas en este campo?

El proceso a que se ven sujetas las maestras permite definir la formación docente como un dispositivo cultural que orienta la revisión del origen del magisterio y el porqué de su feminización, sobre todo en educación básica. Es decir las formas de organización de las relaciones fundamentales para la formación de ellas concretizadas en mecanismos, instituciones y ordenamientos jurídico políticos. Esto da continuidad a lo expresado en el capítulo anterior en lo relativo a una identidad sexual construida y definida culturalmente, marcada por pautas de comportamiento dictadas por la sociedad.

Partimos del reconocimiento de la feminización del magisterio en el nivel básico y los rasgos culturales que sobre éste pesan: un magisterio conservador, que “instintivamente” rechaza el progreso, que “no tiene iniciativa”, etc. Esto interpretado como un discurso que desde el poder dominante habla de rasgos que comparte la gran mayoría de las mujeres que desempeñan el magisterio. Pero ¿esto será cierto? Así, con un afán analítico de la crisis de identidad individual y colectiva que viven las maestras, la revisión se orientó a construir un referente teórico e histórico en apoyo a la interpretación de sus testimonios autobiográficos.

Mi intervención desarrolla la identidad personal como resultado de un proceso conformado por características sociales, culturales e ideológicas (corporales y subjetivas) que nos definen de manera real y simbólica, de acuerdo con procesos de vida intervenidas por los reordenamientos culturales del género. Recupero algunos de los rasgos del pasado y presente de la profesión magisterial, como una posibilidad para el reconocimiento de las expectativas de una cultura mexicana autoritaria androcétrica, compleja y contradictoria. Rasgos reflejo de una identidad nacional y su construcción diferenciada por género. Aclaro que si bien la sociedad puede ser vista como un sistema de controles y regulaciones, también se puede ver como una praxis de actores sociales que luchan y forman alianzas para acceder al control de los recursos del propio sistema. En este sentido, presento una

tipología de las maestras y las expectativas de su quehacer en el devenir histórico de su formación profesional.

Sigo a Bartra (2005), quien en su obra *La Jaula de la Melancolía*, apunta que la identidad nacional mexicana es una invención histórica de los intelectuales. De la que argumenta deja la impresión paradójica de un manajo extraordinariamente heterogéneo de ideas, pero que, sin embargo éstas participan de una misteriosa afinidad. El misterio lo desentraña al describir un sistema político mexicano que creció a la sombra de la Revolución de 1910 y que dominó el país hasta el año 2000. El mismo Batra (2002) concreta,

Me parece que la explicación de ese «misterio» político se encuentra en los ámbitos de la cultura, en una compleja trama de fenómenos simbólicos que permitieron la impresionante legitimidad y amplia estabilidad del sistema autoritario a lo largo de siete décadas (2).

Bartra caracteriza el sistema como aparato mediador que cristalizó en el campo de la cultura, en la formación de la red de imágenes simbólicas que definieron la identidad nacional y el carácter del mexicano y la mexicana: héroes cantinflescos con sentimientos de minusvalía, los indios dormidos bajo un gran sombrero, los pachucos, los revolucionarios corruptos, la raza cósmica o los mestizos albureros... y ¿que decir de las mujeres? Baste una mirada a la llamada época de oro del cine mexicano que las representa: aguantadoras, sumisas y obedientes ante el poder del padre, hermano o esposo, sufridas madres abnegadas capaces de resistir todo tipo de adversidades o mujeres de "la calle" redimidas por un valiente caballero o por la maternidad. En nuestro caso, la imagen oficial dominante de las mujeres docentes fue legitimada en la figura de Gabriela Mistral y en la voz de José Vasconcelos en 1920, al ser inaugurada la Secretaría de Educación Pública. Vasconcelos de acuerdo con Florescano (2004), promueve reformas en los sistemas de enseñanza y la formación de los profesores,

Con el auxilio de 300 profesores del Distrito Federal reorganiza los programas de las escuelas normales, y en sus discursos reitera la idea de hacer del maestro el generador de la "regeneración nacional". Entre 1920 y 1924 se lleva a cabo una reforma del sistema pedagógico aplicado en las

escuelas normales y se ponen en práctica nuevos métodos para capacitar a los maestros. Entre estos destacan los Cursos de invierno y las Misiones culturales. Su objetivo era: "formar maestros dinámicos, adaptados al medio rural" e impulsar en las comunidades indígenas vínculos de solidaridad que afirmaran una "cultura nacional". Respecto a la educación indígena, Vasconcelos era partidario de la política de integrar a éstos a la cultura nacional, que él entendía como fundamentalmente hispánica, mestiza y occidental, una política que encauza mediante la creación del Departamento de Cultura Indígena. En todas esas tareas le asignó al maestro una función eminente, pues lo elevó al rango de motor de la "regeneración nacional", guía de la emancipación cultural, apóstol de la cruzada educativa y salvaguarda de la identidad nacional (1).

En la aplicación de estas ideas Vasconcelos hizo del maestro y la maestra sus aliados en la construcción del imaginario de la nación mexicana. Por primera vez valoró el papel de la mujer en tales tareas. José Joaquín Blanco (en Florescano 2004), advierte que antes de Vasconcelos "el magisterio era un apostolado masculino, herencia de los liberales Ignacio Ramírez, Altamirano, Sierra, como se ilustra con la literatura de la Reforma". Vasconcelos, al tomar como modelo de la maestra y la mujer a la chilena Gabriela Mistral, cambió la imagen de ambas.

Mistral inauguró un pensamiento y quehacer educativo, la realidad que le ofrece México es extraordinaria: un jefe de estado, a quien califica como un "mestizo ilustrado" nacido en Oaxaca, la misma tierra de Benito Juárez, a lo que se agrega, contar con un ministro y filósofo, José Vasconcelos será reconocido como un eminente pensador latinoamericano, portador de ideas opuestas al positivismo¹.

Como maestra, se integra a las acciones educativas que se llevan a cabo en nuestro país para adentrarse en las barriadas de las ciudades o en la sierra mexicana, en las cuales residen personas abandonadas, en una gran proporción indígenas, venidos a menos por mestizos republicanos que expropiaron las tierras que les pertenecieron por años. Una maestra muchas veces madre, entregada al sacrificio por los otros, poco interesada en el beneficio propio y sí por el de la niñez y por un magisterio para marginados.

¹ De acuerdo con el diccionario enciclopédico de Grijalva (1986), el positivismo es la tendencia filosófica que surgió en el siglo XIX en Europa, creada por A. Comte y que hicieron suya durante más de cien años, los gobernantes de los diversos países latinoamericanos también llamados "ilustrados".

Destaco que de acuerdo con Escandón (1994),

Las políticas educativas modernizantes del siglo XIX e inicios del XX, respondían al valor dado al individuo a partir de los valores seculares de la Ilustración, en cuanto a igualdad de oportunidades y participación ciudadana, conocimiento racional, así como a la necesidad de contar con estabilidad política y fortaleza del Estado nacional (41).

Mistral se une a estas ideas en el proyecto educativo de Vasconcelos, y con éste a la idea de una nación mexicana y la conformación de una identidad nacional, progreso económico y social que se cifró en la educación como el instrumento indispensable de modernización social. Mistral identifica las diferentes oportunidades entre mujeres y hombres, por eso su femenina intervención como maestra, ante las condiciones marginales de vida, de los menos favorecidos por las políticas educativas. La representación de lo femenino y el magisterio en Mistral se fusionaron con las de una nación imaginaria. Esta fusión nos revela las formas en que la nación o proyectos nacionales son construidos y legitimados sobre narrativas que reproducen relaciones de poder y de dominación sobre las mujeres.

El proyecto educativo nacional de José Vasconcelos se apoyó en las profesoras normalistas, porque según él ellas poseían la sensibilidad, la moralidad, la espiritualidad y la entrega sacrificada. Cualidades de tinte maternal adecuadas para la educación de los niños y niñas mexicanas. Estas cualidades que “poseían” las mujeres fueron requeridas para el magisterio, entendido como un apostolado. Pero las maestras en 1919, de acuerdo con Gabriela Cano (en Hierro 1989), padecían de discriminación laboral, pues recibían un salario menor al de los profesores y no era permitido su ascenso a categorías administrativas y académicas superiores, ellas estaban sujetas a contrato si eran casadas, por tener hijos fuera de matrimonio y algunas otras situaciones que se consideraba atentaban a la dignidad de las docentes. Sin embargo, menciona la misma autora, “en ese período su condición laboral y prestigio académico mejoró y el magisterio se reconoció como espacio de la mujer” (77).

Interpreto que aunque Vasconcelos defendió el cambio de la condición femenina en el ámbito de la cultura, no pensó que se abandonara el papel tradicional de ésta dentro de la familia, pues valoró al magisterio como arquetipo de las profesiones femeninas. Las maestras cargan desde entonces con el papel de madres que enseñan en los niveles iniciales educativos, lo que deberían y deben realizar con la devoción y entrega de toda madre que inicia a sus hijos en la cultura.

La identidad nacional y de género promovida por el Estado-nación para legitimar su posición hegemónica, comparte imágenes con otras formas de identidad colectiva. Las que representan a las maestras como fue descrito, respondieron a condicionantes histórico-políticas particulares, que al estarse modificando profundamente en los tiempos actuales a consecuencia de procesos de globalización económica y cultural afectan sus límites y diferencias.

En la actualidad estamos contemplando los primeros pasos del proceso de sustitución de los viejos actores, de las imágenes construidas acerca del mexicano y las mexicanas a lo largo del siglo del siglo XX. Crisis o cambio a paso lento, en lo que respecta a la escuela, en la que aún se reproducen no sin resistencias, la mayoría de las imágenes descritas. Imágenes - requerimientos de una determinada identidad que se convierten en insumos que de forma silenciosa cobran presencia en la cultura del magisterio y en los sujetos que educan una vez que se establece la interacción entre docente y estudiante. A continuación desarrollo este aspecto.

El Proceso de construcción identitaria

Desde el nacimiento estamos inmersos en un orden simbólico perteneciente a una cultura que coloca en un lugar que nos es parcialmente asignado, asimismo nos designan un sin fin de tareas, relaciones y sentimientos, productos todos de un proceso de interacción y simbolización².

² Recientes concepciones de la cultura han tendido a restringir su sentido totalizador anterior centrándose ahora en los aspectos ideacionales de quienes la producimos, entendidos éstos

La cultura da cuenta de ello, asumida como una serie de asunciones o presunciones y de significados (o conceptos como representación mental de una cosa o idea) que comparte un conjunto de individuos, como aquellos pensamientos y valores que se tienen asumidos y que son viables por considerarlos legítimos para que los nuevos miembros de una sociedad los aprendan.

En este sentido y siguiendo a Giménez (1997), la identidad es un elemento cultural distintivamente internalizada en representaciones sociales de los actores sociales individuales o colectivos, que se adquiere a través de la interacción y de la comunicación social, mediante la apropiación e interiorización de una parte del complejo simbólico cultural de la colectividad a la que se pertenece.

El mismo autor, señala que la identidad de los sujetos se ha convertido, en la actualidad, en un imperativo de la investigación en ciencias sociales lo cual de acuerdo con W. Lapierre (en Giménez 1997) es resultado de,

La emergencia de los movimientos sociales que han tomado por pretexto la identidad de un grupo (étnico, regional, religioso) o de una categoría social (movimientos feministas, por ejemplo) para cuestionar una relación o reivindicar una autonomía (10).

Los elementos diferenciadores de la identidad en las personas obedecen a:

- 1) La pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes, y grandes colectividades).
- 2) La presencia de una serie de atributos idiosincrásicos o racionales y
- 3) Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona.

Debido a dichos elementos, el individuo se ve a sí mismo como perteneciendo a y en una serie de colectivos, con una serie de atributos y con una carga biográfica pasada incanjeable y muchas veces irrenunciable.

La configuración de la identidad entonces surge de la experiencia de mujeres y hombres en sociedad y de su relación con el entorno. El sujeto se va haciendo a través de la interacción con otros en las

como una dimensión simbólica relacionada con los procesos de producción material y reproducción social (Bayardo 2004, 3).

relaciones sociales que entabla. De esta manera la identidad se construye como algo concreto y particular, en la cual el grupo pasa a ser constitutivo de la identidad. Estamos hablando de que, no basta que las personas se perciban como distintas también tienen que ser percibidas y reconocidas como tales.

Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento para que exista social y públicamente. En esta construcción identitaria el sujeto busca el reconocimiento de sí mismo en los otros, los que considera iguales a él y con quienes conforma un 'nosotros'. Así, la identidad siempre remite a la búsqueda de la referencia de uno mismo en el entorno, siendo un proceso socialmente construido en el cual la presencia del otro es fundamental.

Así entendida, la identidad es una percepción de sí que se elabora en el nivel de las imágenes socialmente compartidas, organizadas por códigos que la colectividad reproduce, sanciona y acepta. Desde luego estas imágenes que encarnan la propia identidad de las personas, también se encuentran en un proceso de constante transformación en la medida en que los propios códigos sociales se van modificando. El sujeto busca el reconocimiento de sí mismo en un colectivo mayor, en un grupo social que lo defina a él y a su grupo, dentro de las experiencias que se derivan del compartir la cotidianidad de la convivencia. En un sentido amplio las identidades imaginarias son comprendidas como el lugar de encuentro de la autopercepción y la percepción social que una persona o incluso una colectividad consigue de sí misma (Serret 2006).

Un eje sustantivo en la articulación de la identidad colectiva es la producción social de significaciones sociales imaginarias³. Se es miembro de un grupo en la medida en que los significados sociales y

³ Hablar de significaciones sociales es en referencia al compuesto de dos elementos íntimamente ligados entre sí: la representación sensorial de algo (el significante) y su concepto (el significado), ambas cosas asociadas en nuestra mente: "un signo lingüístico... une un concepto con la imagen acústica (...), es por tanto una entidad psíquica de dos caras" Saussure cita el ejemplo de la palabra "árbol" para enseñar que "llamamos signo a la combinación del concepto y de la imagen acústica", o sea la unión de la idea de árbol con el término árbol.

culturales de ese grupo se hacen propios para sus integrantes. De este modo, la identidad colectiva es un conjunto de normas sociales y también una comunidad de símbolos⁴. La sensación de pertenencia a un grupo está fuertemente influida por la participación en conjuntos de significaciones o imaginarios que van creando y recreando la producción de sentido.

Los imaginarios están constituidos por conjuntos de ideas ó imágenes que la conciencia dominante ha creado no siempre en beneficio de todos, el feminismo reconoce la llamada ceguera de género que se refiere a que son imperceptibles para la mayoría de las personas, que las relaciones de género sean de poder y con frecuencia la mujer se encuentra subordinada en mayor o menor grado al hombre.

Esta situación, obedece al hecho de que las ideas, actitudes y conductas se institucionalizan, se convierten en acciones recíprocas habituales. Mismas que al repetirse de una época a otra, de una generación a otra, se presentan como una realidad objetiva: como hechos de natura y no como hechos de cultura, como realidad material y no como realidad socialmente construida y sucesivamente legitimada tanto por actores sociales que nos antecedieron como por las personas significativas para nosotros y el coro de actores contemporáneos que nos rodean y refuerzan esa misma visión (Berger y Luckman, 1964).

No nos damos cuenta que eso que llamamos sociedad es una construcción humana hecha por seres que interactuamos y a través de lo que hacemos reforzamos su permanencia aceptando hacer las cosas como debe ser, como todo el mundo, o bien como dice Moscovici (en Banchs2001)), retamos su permanencia para que cambie convirtiéndonos en minorías activas, en esa sociedad civil que participa pensando y proponiendo formas de ser y de hacer alternativas diferentes de aquellas aceptadas por la mayoría. Por ello Castoriadis ha denominado como la

⁴ Los símbolos son signos arbitrarios, cuya relación con el objeto se basa exclusivamente en una convención. El símbolo no tiene por que parecerse ni guardar relación con lo que designa. Los alfabetos, la anotación clínica, los signos matemáticos, las banderas nacionales. A esta categoría pertenece el signo lingüístico.

institución primera de la sociedad, la capacidad de la sociedad de crearse a sí misma que se instrumenta a través de instituciones segundas, transhistóricas (como el lenguaje) y específicas como la educación (Castoriadis, 2002:124).

En el lenguaje, se distinguen dos aspectos, lengua (hecho social) y habla (hecho individual): las lenguas de acuerdo con Saussure (1982), son realizaciones concretas del lenguaje en un tiempo, espacio y cultura determinados; y el habla es la realización concreta de la lengua por un individuo.

La lengua es un sistema de signos que expresan ideas y, por esa razón, es comparable con la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares, etc. Simplemente es el más importante de dichos sistemas. Así, pues, podemos concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el marco de la vida social; podría formar parte de la Psicología Social y, por consiguiente, de la Psicología general; nosotros vamos a llamarla Semiología (del griego semeion = signo). Podría decirnos en qué consisten los signos, qué leyes los regulan. Como todavía no existe no podemos decir cómo será; no obstante, tiene derecho a existir y su lugar está determinado de antemano. La Lingüística no es más que una parte de esta ciencia general (43).

Será el uso del lenguaje el mediador entre el mundo y quienes lo usamos en una relación intelectual. La lengua es un objeto bien definido en el conjunto heterogéneo de los hechos del lenguaje, es la parte social del lenguaje exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; solo existe en virtud de una especie de [contrato](#) establecido entre los miembros de la [comunidad](#). Un ejemplo de esto es la adquisición de la identidad nacional definida a través de la lengua que en su cruce con la de género se convierten ambas, en resultado de la construcción, la representación y la autorepresentación de lo femenino y lo masculino como opuestos. La construcción de la idea de nación es una referencia de simetría simbólica entre los connacionales, pues todos conforman un nosotros, simetría que no implica necesariamente una simetría material.

La nación, en términos generales, articula un 'nosotros colectivo'. Y ese 'nosotros' constituye una relación de identidad en la medida que se torna regla de semejanza, a la vez que es un criterio para demarcar la

diferencia con 'los otros'. La asimetría entre sujetos femeninos y masculinos es clara, ya que podría considerarse el patriarcado (quien domina la lengua y sus significados) como una especie de pacto interclasista, metaestable, por el cual se constituyó en patrimonio del genérico de los varones en cuanto se autoinstituyeron como sujetos del contrato social ante las mujeres, que son en principio las "pactadas".

Amorós aclara, en principio el patriarcado sería ese pacto - interclasista- por el cual el poder se constituye como patrimonio del genérico de los varones. En ese pacto, por supuesto, los pactantes no están en igualdad de condiciones, pues hay distintas clases y esas diferencias de clases no son ¡ni mucho menos! Irrelevantes (Amorós: 2001).

Para que todo un colectivo comparta el complejo simbólico: mitos, ritos, requiere que éste se sienta incluido o que pertenezca a una comunidad específica, situación paradójica en relación con las maestras. Por un lado (como se explico en el primer capítulo) no se les consideró ciudadanas con derechos en equidad con los varones y por otro, como docentes, les fue otorgada la responsabilidad de su formación, por ello hubo quiénes se revelaron. En este sentido la identidad no puede concebirse como algo ya concluido y finalizado, sino como un proceso dinámico ya que el sujeto la activa, la manipula y la renueva constantemente en su vida cotidiana. Se puede entonces hablar de una identidad situacional debido a que en la interacción con los otros, mi yo se transforma en múltiple. Ejemplo de ello es el hablar de identidad femenina múltiple, por ejemplo: una mujer que se reconoce como feminista, mexicana, madre, proletaria y maestra, lo cual implica reconocer la diversidad de identidades que el sujeto puede transitar, y entenderlas como ropas o máscaras que el sujeto puede combinar e intercambiar o vestir todas a la vez, es decir nadie tiene una y sólo una identidad.

En esta línea estarían ubicadas las reflexiones de García Canclini (1992), en torno a las identidades en el contexto de la globalización:

La identidad es políglota, multiétnica, multinacional y migrante; la identidad híbrida como concepto lingüístico y social permite considerar que, la

construcción del concepto de hibridación ha servido para salir de los discursos biologistas y esencialistas de la identidad, la autenticidad y la pureza cultural. Contribuyen, por otro lado, a identificar y explicar múltiples alianzas fecundas: por ejemplo, el imaginario precolombino con el novohispano de los colonizadores y luego con el de las industrias culturales (...) la estética popular con la de los turistas (...) las culturas étnicas nacionales con las de las metrópolis (...) y con las instituciones globales” (García, 1992: V).

Explicar cómo opera el complejo simbólico de cada una de las identidades es posible a través de la revisión de las representaciones sociales que hacen manifiesto las formas en que razonamos, reflexionamos, nos emocionamos y percibimos desde la mirada del grupo en el que nos sentimos posicionados, aquel en el cual estamos insertos y al cual pertenecemos, este es el caso de las maestras y como se identifican con el afecto, la maternidad, el servicio y el cuidado a otros, saber-hacer tan exaltado y paradójicamente, tan descalificado al relacionarse con la condición de la mujer y no de la profesional (Gaspar Da Silva 2001).

Cabe apuntar que el reconocimiento de la identidad como tal está relacionado a la legitimidad y al poder de los grupos en contacto; por eso, el reconocimiento de la identidad es un conflicto social, ya que no todos los grupos tienen el mismo poder de reconocimiento de su identidad, sólo los que tienen autoridad y poder legítimo tienen la capacidad de imponer su definición de sí mismo y de los demás. Weber (1984) dirá que,

Las significaciones sociales imaginarias que les guían son representaciones de algo que en parte existe y en parte se presenta como un deber ser en la mente de los hombres concretos (...) estas representaciones, en cuanto tales, poseen una poderosa, a menudo dominante significación causal en el desarrollo de la conducta humana concreta. Sobre todo, como representaciones de algo que debe ser (y también que no debe ser) (13).

Esto facilita la aprehensión de la realidad como algo ordenado, con sentido, como un orden de objetos que han sido designados como tales antes de su propia acción, que se imponen “por sí solos”. En ese ordenamiento la actitud “natural” que prevalece es aquella de la conciencia del sentido común, puesto que refiere a un mundo que es común a todo un grupo social.

Ahora bien, la pertenencia del individuo sucede en determinadas redes sociales que los llevan a interacciones coyunturalmente actualizadas por los mismos integrantes y a categorías sociales: ser mujer, ser maestro / a, esta pertenencia categorial desempeña un papel fundamental en la definición de algunas identidades sociales (como la de género), debido a las representaciones y estereotipos que se le asocian. Junto con Lorenzini (en Giménez 1997), cabe señalar que por ejemplo, a la categoría mujer se le asocia espontáneamente una serie de rasgos expresivos, como pasividad, sumisión, sensibilidad a las relaciones con otros; mientras que a la categoría hombre se asocian rasgos instrumentales como activismo, espíritu de competencia, independencia, objetividad y racionalidad.

Habrá que destacar aquí la importancia de la interacción, como la que sucede en la escuela, con los otros como fuente de identidad y reconocerla mediada por la cultura, desde el momento mismo del nacimiento, siendo los padres, los educadores, los adultos y, en general, los otros seres humanos los principales agentes mediadores del sentido y significado de la identidad individual. Es por ello que se puede afirmar junto con Cesar Coll (1991) que,

Gracias a las múltiples oportunidades que se presentan de establecer relaciones interpersonales con los agentes mediadores, el ser humano puede desarrollar los procesos psicológicos superiores – competencia cognitiva - pero evolutivamente dichos procesos aparecen en primer lugar, como afirmaba Vygotsky, en el plano de la relación interpersonal y, en consecuencia sufren la mediación de los patrones culturales dominantes (173).

Ahora bien, bajo la tesis de que la identidad profesional de las maestras revela pertenencia a una comunidad imaginada (lo que implica compartir representaciones sociales entendidas como una forma de conocimiento cultural y socialmente elaborado y compartido) cobra relevancia el conocimiento de su contenido con fines de análisis y comprensión del quehacer magisterial. Pero antes, es necesario describir qué son las representaciones sociales.

Representaciones Sociales

Las representaciones sociales de acuerdo con Jodelet (2000), responden al “conocimiento socialmente elaborado y sirven como marcos de percepción e interpretación de la realidad”, también son “guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales y socializadores”, en nuestro caso los y las docentes (10).

De igual forma para Abric (1994), son “conjuntos de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado” (19). Son Informaciones que los individuos hacemos nuestras a través de la interacción y mediación de los diversos agentes socializadores y que nos permiten la construcción de una identidad. Nuestra identidad al ser develada “habla” de las representaciones que hemos hecho nuestras y que nos definen. Sus fuentes las encontramos en los llamados por Althusser aparatos ideológicos del Estado⁵.

Cada sociedad se instituye a partir de las significaciones sociales imaginarias que a sí misma se otorga en un tiempo histórico específico, según un proceso que implica la creación de nuevos modos para pensar la realidad a la vez que recrea las significaciones ya establecidas⁶. En todas las épocas, las sociedades se han interrogado sobre sí mismas en torno a quiénes son, hacia dónde van, sobre su origen y su destino. Las significaciones sociales imaginarias, según apunta Cornelius Castoriadis (1983), son las respuestas a estas preguntas; significaciones que se arraigan en la serie de representaciones sociales que cada sociedad se da para decirse y devenir tal. Lo que caracteriza a las representaciones sociales y a los significados que porta es que no son naturales o necesarios, sino simultáneamente históricos y contingentes.

Sin embargo, si bien las identidades se configuran a partir del deber ser, también toman de la experiencia elementos para deshacerse y

⁵ Para Althusser, la educación es un Aparato Ideológico del Estado. Su función es reproducir las relaciones sociales de producción. A esta función contribuyen también otros aparatos, como el ejército o los tribunales, pero mientras estos funcionan por medio de la coacción, el sistema educativo lo hace inculcando masivamente la ideología dominante (Diccionario de las ciencias de la educación. Publicaciones para profesores, Diagonal Santillana, 1984).

⁶ Lo imaginario puede tener dos acepciones, la primera se refiere a lo imaginario como opuesto a lo real tal y como se lo entiende en el sentido común; por otro lado, lo imaginario también alude a *imágenes* que se concretizan en las representaciones imaginarias, no limitadas a la percepción, sino referidas al tejido de representaciones desde el que nos constituimos como sujetos, singulares y colectivos (en Jodelet 2000).

rehacerse: el lugar asignado en la familia de origen y su dinámica, la pertenencia social, racial, étnica, la escolaridad, los gustos, las pasiones, elementos todos que aportan y establecen las diferencias entre mujeres y entre maestras. Aunque en voz de Lagarde, hay un núcleo duro y fundamental que corresponde a la serie de mandatos sociales y que si bien no "obligan" a su plena realización, sí se colocan como referentes de construcción subjetiva. Pudiera afirmarse que en el caso de la docencia, ésta de acuerdo con Lagarde (1992), responde a "identidades asignadas que surgen del deber ser, identidades que generalmente son compulsivas (de realización obligatoria). Y son compulsivas porque se hacen aparecer como sobrenaturales [...] son irrenunciables" (12).

Identidad y comportamiento de género

Para Stoller (citado por Lamas1996), lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino más bien el hecho de que hombres y mujeres desde su nacimiento han experimentado ritos, costumbres, valores y normas, atribuidas según el sexo que les corresponda. Por lo que la asignación y construcción de una identidad es cultural, social e histórica. Con ello se saca el debate de la desigualdad entre los sexos del terreno de la biología para ubicarla en el terreno de lo simbólico.

Como en toda construcción de identidad, la nacional y la de género se configuran no sólo como percepciones de los sujetos acerca de su mundo, sino que también, como productos de diversas formas de acción o práctica, que se construyen dentro de estructuras, instituciones, marcos normativos y organizaciones de la vida social, política, económica. Es aquí donde los sujetos pueden aprehender las significaciones e imaginarios sobre el género como algo normal y evidente para sí. Recordemos que las relaciones de género son constructos históricos y socioculturales que varían en el tiempo y en el espacio. El género es como una especie de superestructura que surge de las diferencias en las características corporales de los dos sexos. La anatomía que distingue a hombres y mujeres es interpretada culturalmente en el proceso de socialización de lo biológico y de la biologización de lo

social, por lo que un hecho cultural y social como es la dominación masculina sobre las mujeres, es presentado como un hecho “natural” (Bourdieu 1998)

Las diferencias significativas entre los sexos son las diferencias de género. Cada sociedad dictamina qué espera de cada uno de los sexos. Así, el status sexual marca la participación de hombres y mujeres en las instituciones sociales, en la familia, la política, la economía, el estado y en las religiones, las cuales incluyen valores y expectativas de lo que una sociedad espera de ser femenino o masculino.

En la emergencia de la noción de nación mexicana, en su cruce con la definición de lo femenino y lo masculino, se configuraron de acuerdo con la cultura de la época aquéllas significaciones, contenidos y prácticas que fueron delineando y particularizando cada comunidad política. Como en toda formación identitaria, la identificación es un factor crucial en el proceso de la construcción del género puesto que, en general, los hombres se identificaron con los otros hombres y las mujeres con las mujeres. A partir de lo cual se construyeron las identidades masculinas y femeninas de unos y otras como dos culturas y dos tipos de vivencias simétricas simbólicas, aunque cuando hacemos referencias a un ‘nosotros’ (masculino o femenino) y asimétricas simbólicas cuando se refieren a su opuesto.

La historia mexicana revela que después de 1917 el discurso de la Revolución Mexicana fungió como eje del proyecto nacional, y se mantuvo durante un periodo de alrededor de setenta años, como el elemento vertebral de unificación nacional. Dicho discurso, pretendía dar cabida en el proyecto nacional a los más diversos sectores de la población y se erigió como defensor y legitimador de la presencia de los rasgos tradicionales populares de la cultura mexicana, aglutinándolos al mismo tiempo dentro de un programa modernizador del país que permitiera a éste acceder al desarrollo sin perder sus particularidades o esencialidades culturales. Se comprometía a beneficiar a todos los mexicanos al hacerlos partícipes de las bondades del desarrollo, aspiración que retomó Vasconcelos. El nacionalismo se erigió así en el discurso legitimador del Estado surgido de la Revolución

En suma podemos afirmar que la identidad personal y de género se configura como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones, se define de acuerdo con Dubar (2000), como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones" (109).

Y el género inscrito en las identidades, ordena prácticamente todas las demás piezas que pueden modificar la percepción social y la autopercepción del sujeto. Es el eje desde el que podemos entender las prácticas educativas femeninas. Los imaginarios de género parafraseando a Serret (2006), se forjan en lo simbólico en tanto fuente de la diferencia entre géneros, éste nos dará las claves de una explicación. Se entenderá como una marca en el nivel de organización de la cultura que construye los referentes a los que habrán de remitirse todas las imágenes que las colectividades humanas sancionan como parte de su propia realidad. En ese registro, podemos encontrar el origen de las dinámicas, prácticamente transhistóricas de interacción entre los seres humanos a partir de lo que se imagina como sus géneros, sus pertenencias inmutables a una cierta naturaleza: de masculinidad o feminidad.

La Identidad docente femenina y sus elementos

Pudiera ser cierto que pocas veces reflexionamos sobre las varias facetas de nuestras identidades cambiantes, que sólo las vivimos, como la piel o el aire que respiramos. Y que tampoco reflexionamos acerca de ella como una realidad histórica cultural, con elementos para su comprensión y enriquecimiento. Sin embargo, pensarnos en términos identitarios, nos obliga a cuestionar no solamente quiénes somos y qué misión estamos cumpliendo en este mundo, también a reconocernos como parte de la "raza" humana, y como contribuyentes sociales.

Y aunque todo lo que hace distintivas las relaciones que emprendemos, se encuentra predeterminado por una constante negociación entre lo que somos, los valores que poseemos y la importancia relativa que le

damos a esta presencia social y cultural frente a la presencia social y cultural de otros, buscamos con ello reafirmar nuestra existencia por comparación con la identidad de los demás o por franca oposición a ella, como fue el caso de las feministas radicales en frontal comparación con los hombres.

Preguntarse qué es la identidad docente femenina y plantearla como un problema de estudio fue un reto y una tarea metodológicamente difícil aunque sumamente reveladora. Aquí parto del supuesto que nos habla de que la identidad tanto de los hombres como de las mujeres es fruto de una construcción social, interiorizada y vivida por la mayoría de la población. Cabe aclarar junto con Castells (2001) que,

Desde el punto de vista de la teoría social, ninguna identidad puede ser una esencia y ninguna identidad tiene por sí misma, un valor progresista o regresivo fuera de su contexto histórico. Un asunto diferente y muy importante, son los beneficios que cada identidad tiene para la gente que pertenece a ella (30).

Desde Castells la identidad de género es una identidad inestable y siempre en movimiento, ligada de manera íntima a los elementos del contexto por ser una pieza importante del proceso de producción del fenómeno que evidencia cambio o deslizamiento de los supuestos tradicionales que definen, en nuestro caso, al género femenino y con ello la identidad de las maestras de educación básica.

Analizar las identidades profesionales docentes, con sus eventuales "crisis" y desarrollo, implicó comprender los procesos por los que se construye, los contextos en que trabajan y viven. Aquí, el concepto identidad se lee en una doble dimensión: la dimensión dinámica, producto de una socialización específica (construcción de la identidad profesional) integrada con otra más estática con componentes como: autoimagen, reconocimiento social, satisfacción e insatisfacción en la enseñanza y actitud ante el cambio. El proceso de socialización es un proceso histórico de adquisición de la identidad personal y social, coincidiendo en esto con la versión de Berger y Luckman (1966).

La historia de la formación y estructura de una práctica social concreta son los ejes de constitución y definición de la identidad de estas maestras. En

este sentido, las necesidades y preocupaciones de género están en constante dinámica de creación y recreación. Esta movilidad y multideterminación son las mismas que se dan en los procesos colectivos de fabricación de identidades comunitarias y en la producción de discursos identitarios más amplios, como el discurso nacionalista del que nos habló Bartra (2005).

Dicho discurso revela que la construcción de la identidad docente y su correspondiente representación han tomado diferentes matices a lo largo de la historia, según el modelo de organización social de que se trate, y de las características consideradas necesarias para proporcionar funcionalidad al sistema social y al educativo.

Asimismo podemos afirmar que la identidad en mujeres y hombres y los diversos rumbos que han tomado a través de la historia han determinado formas culturales específicas, como la educativa, que no son arbitrarias o casuales, sino que responden a requerimientos que el sistema social ha considerado necesarios⁷. Mismo que crea, recrea, da forma y contenido. En conjunto marcan rumbos que de múltiples maneras se reproducen en la vida cotidiana.

La cotidianidad se reconoce como el espacio construido por el quehacer de todos los días, con relaciones sociales y el comportamiento de mujeres y hombres en los diversos espacios sociales con los que se tiene contacto. Es el territorio en el que la mayoría de los elementos se entretajan para configurar la manera como vivimos y enfrentamos nuestra vida.

Estos elementos, provienen de las relaciones que tenemos con otras personas, del medio social donde nos desenvolvemos, de los grupos a los que pertenecemos (sociales, profesionales, políticos, religiosos, vecinales etc.) y de las instituciones con las que tenemos contacto; familia, escuela, iglesia, partido político, medios de comunicación etc. A través de esas relaciones y sus respectivas formas se difunden imágenes del ser y el deber ser femenino, y masculino que no sólo se mueven en un nivel simbólico sino que también se manifiestan en multitud de acciones concretas (Charles 1993: 358).

⁷ Entendido el sistema como un conjunto organizado de elementos diferenciados cuya interrelación e interacción supone una función específica a través de las instituciones para regular el funcionamiento de los sujetos que lo integran.

Son formas culturales, como la docencia, que se convierten en requerimientos sociales y sirven como elementos colectivos de identificación e identidad, de pertenencia, de reconocimiento, de acción a través de las que se establecen los parámetros, las reglas del juego, los límites y posibilidades del actuar individual y colectivo. El contenido de dichas formas lo constituye una particular visión del mundo, los valores, las actitudes, las conductas y las prácticas sociales que permiten tanto a hombres como a mujeres relacionarse consigo mismas /os, con los demás y con la sociedad en general para dar coherencia y significado a su existencia. Dichos requerimientos son transformados en patrones de prácticas y contenidos educativos, que a su vez son el marco, en este caso, en el que sucede la formación de las y los docentes, así como de niñas y niños.

Sin embargo, la docencia en nuestro país ha tendido- y tiende- como argumenta Morgade (2001), a sostener el dispositivo feminizador de la modernidad⁸. Por una parte, porque la convocatoria a que las mujeres se integraran a un trabajo “apropiado para su sexo” en las escuelas formó parte principal en las políticas de estado (como lo vimos en el capítulo uno de este trabajo) que constituyeron al sistema educativo mexicano. Por otra parte, por la extraordinaria acogida que tuvo esa convocatoria entre las mujeres y sus familias.

Por esto último cuando hablamos de ser hombre o ser mujer, no es referimos solo y exclusivamente a las características biológicas, sino a la forma en que culturalmente a unas como a otros se nos asigna un rol que pone en juego la identificación con el género femenino o masculino. Lo cual, a su vez, está indicando las expectativas a realizar para ser percibidos /as y asumidos /as por los que están alrededor nuestro. Cito un ejemplo de

⁸ De acuerdo con Varela (en Morgade 2001), el dispositivo de feminización confirió a la supuesta naturaleza femenina, a través de determinadas técnicas y tecnologías de gobierno, ligadas al ejercicio de poderes concretos y a la constitución de regímenes de verdad, cualidades específicas, y se articuló sobre el dispositivo de sexualidad. Varela retoma y especifica el concepto de dispositivo tributario del pensamiento foucaultiano, concepto que nombra a una combinación particular de las tecnologías de construcción de sujetos sociales. Foucault (En Morgade 2001), ha denominado las “tecnologías de poder” y las “tecnologías del yo”; es decir las formas sociales de la dominación y los modos en que los sujetos actuamos sobre nosotras/os mismas/os.

Bleichmar (1993)⁹, que ilustra el peso de la cultura en la construcción de la identidad femenina,

Carmencita y María sientan a sus muñecas a la mesa, las ponen derechas cuidando que sus espaldas se apoyen en el respaldo, acercan las sillas de Ana que no haya peligro que se deslicen. Luego acomodan sus vestiditos, que no se arruguen demasiado y no se manchen innecesariamente. Mientras María está pendiente de la leche, ni muy caliente ni muy fría, Carmencita termina de poner la mesa mientras les comenta: «Hoy les hemos preparado chocolate con churros, están calentitos y crocantes, ¡se van a chupar los dedos! Y hemos hecho una buena cantidad para que no se peleen, hay que aprender a compartir y repartir, ya saben. Le limpia la boca con la servilleta: «niñas, no sean tan tragonas», y le susurra a María: creo que para mañana debíamos pensar una merienda más liviana.

Un detenido examen del juego de las niñas muestra un complejo y sofisticado universo de mecanismos psíquicos y conductas sociales que, nadie dudaría de calificar de femeninas. En primer lugar y sobre todo, ellas disfrutan alimentando, cuidando y haciéndose cargo del crecimiento de otros. Desde la infancia el mundo se organiza en forma diferencial para niñas y niños. El juego de las niñas será un juego predominantemente personificado, un mundo humano e íntimo: las muñecas, la casa, la familia, la maestra.

A través del juego, apunta Bleichmar (1993), la niña desarrollará el sentimiento de «necesitar que otros la necesiten», tener a alguien al cuidado para sentirse bien, para tener poder. Placer y poder, serán los organizadores centrales del psiquismo. La niña experimentará un sentimiento de bienestar en la medida que pueda reunir a la familia del oso, el perrito, la muñeca y el payaso, y los ponga a dormir. Ellos la necesitan para vivir y ella los necesita para sentirse «alguien». Este será el sentimiento más significativo en el desempeño del rol de maestra.

Las mujeres se moverán por la necesidad de poder y placer, móviles que el conjunto de las instituciones y de lo simbólico se encargaran de regular como los territorios posibles de ejercicio, tanto del placer como del

⁹ Emilce. Dio Bleichmar, es psicoanalista argentina de reconocida trayectoria, residente en Madrid -Ha publicado entre otros y Fobias (Gedisa) El y Feminismo Espontáneo de la Histeria (Paidós).

poder, sustentado en el ordenamiento simbólico de la construcción del género. La revisión histórica (elaborada en el primer capítulo) de los aspectos formativos y educativos fueron parte del imaginario que durante el auge de la Nueva España transcurre con una visión religiosa inalterable durante toda esa etapa virreinal. También, a manera de ejemplo, señalo que en el siglo XIX resulto más importante una educación con base en los valores contenidos en la religión que una de tipo científico, esto en particular para las mujeres y maestras. La gran definición en el tipo de educación que recibiría una joven o un joven de la época estaría signada por su sexo.

La imagen de identificación que nos distingue de los otros/as incluye intereses, deseos, aspiraciones, nuestros valores y, creencias, lo que pensamos, jugamos, dialogamos, debatimos, en suma cómo vivimos. Es, en síntesis, resultado de un proceso en el que tanto las mujeres como los hombres somos cruzados por un conjunto de relaciones sociales, creencias, costumbres, que en alguna forma nos guste o no, nos determinan.

Género y feminidad

Una premisa inicial, acerca de la identidad femenina, será que los aspectos formativos del género y ciertos componentes de la educación, durante siglos, han contribuido a configurar las identidades sexuales como oposiciones, en ocasiones antagónicas. Para Estela Serret (2001), el género se basa en un carácter construido y *no natural* de los comportamientos, personalidades y roles atribuidos a lo que socialmente se caracteriza como "hombres" y "mujeres". Así, la subordinación de cualquiera de los sexos al otro, se explica a partir de la constitución social de un orden simbólico que genera identidades a través de los procesos culturales. La subordinación femenina, entonces se explica a partir del modo en que se construye un orden simbólico tradicional y de cómo se generan en el las identidades y las relaciones de poder.

Antes de Serret, Celia Amoros y otros autores derivaron y reiteraron de la teoría feminista la siguiente afirmación: "lo `femenino' y lo `masculino'

no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales" (Amoros 1995: 55); el confinamiento de la mujer al espacio privado quedó así cuestionado y los roles sociales; la apertura a mayores espacios de educación y desempeño laboral se fortalecieron también por los efectos de la revolución sexual de los setenta, que en conjunto permitieron mayor liberalidad a la mujer.

La feminidad se convierte en una normativa, un conjunto de reglas que tipifican y regulan las formas bajo las cuales las mujeres pueden y deben reconocerse como sujetos de esa identidad. Una matriz imaginaria de representaciones activas que operan tanto en el conjunto de las instituciones que componen el todo social como en la subjetividad de hombres y mujeres. La feminidad es un rol y una identidad; un conjunto de prescripciones y prohibiciones para el ejercicio de la conducta, así como un sentimiento del Ser que se reconoce -femenino- por desempeñar las actividades y conductas propias de su condición, y es reconocido por los otros en tanto se ajuste a este desempeño ambicionado.

Desde el psicoanálisis se nos revela que es fundamentalmente en torno a la relación entre identidad y sexo que los estudios sobre la mujer pueden contribuir a producir una verdadera conmoción en el seno de las teorías psicológicas al cuestionar el paradigma de la sexualidad como el pilar central de la identidad. La feminidad es un concepto que aparece en los tratados de psicoanálisis, especialmente en la obra de Freud y Lacan (en Bleichmar 1993). Tanto la feminidad como la masculinidad han sido concebidas como agencias psíquicas tardías, resultando de la redistribución de la economía deseante del niño a la salida del complejo de Edipo. No se nace hombre o mujer, sino que los sujetos advienen, no se cansarán de repetir los estudios psicoanalíticos.

Pero las mujeres, encontrarían mayor número de obstáculos para la instalación de una identidad femenina deseable. El operador teórico que ha permitido la comprensión de la feminidad es el género. A partir de los trabajos de Money (1955), de su difusión y aplicación en distintos ámbitos, es posible constatar como la identidad se establece precozmente, en forma diferencial -femenina o masculina- a partir del discurso parental. Son las

palabras del padre y la madre, principalmente, el universo del lenguaje que otorga muy tempranamente a todo cuerpo sexuado una identidad diferencial.

La feminidad resulta de este modo un dato primario, que se basa en la exaltación de la identidad de género adjudicada y en una identificación con la madre como semejante similar y una diferenciación del padre como un semejante distinto. Lo que es anterior a cualquier determinación de la identidad por medio de los significantes del sexo, es decir, que la femineidad / masculinidad de cualquier sujeto se establece con anterioridad al descubrimiento de la diferencia de los sexos.

Actores y roles sociales

Como ya fue señalado, el proceso que orienta la construcción de la identidad parte del contacto con los otros: familia, amistades, compañeros, maestras, así la identidad primero se construye cuando nos damos cuenta que, en lo individual, soy de un determinado lugar, poseo características específicas, luego me apropio de un universo simbólico con lo que afirmo un sentido de pertenencia y - en forma paralela - me doy cuenta de que tengo determinado sexo.

De manera que la identidad individual se formará en la medida en que me percate de que hay otros diferentes pues ésta es relacional; me identifico con mis iguales y me diferencio de los distintos, además es un requisito que los otros me reconozcan. Por otro lado, de acuerdo con Castells (1999), la identidad en los actores sociales se convierte en un proceso de construcción de sentido que atiende a un atributo cultural, o a un conjunto relacionado de atributos; cada atributo con un cierto sentido, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Es decir, para un individuo determinado o un colectivo puede haber pluralidad de identidades, lo cual es fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social que se desempeña.

En su obra *La Era de la Información, el Poder de la Identidad (2002)*, segundo volumen de la trilogía, Castells analiza la dinámica social, política y cultural asociada con la transformación tecnológica de nuestras sociedades y con la globalización de la economía. Muestra la importancia de la identidad

cultural, religiosa y nacional como fuente de significado para las personas, y las implicaciones de este hecho para los movimientos sociales. Estudia las movilizaciones populares contra la globalización sin freno de la riqueza y el poder, así como la formación de proyectos alternativos de organización social, como los que representan el movimiento ecologista y el feminista. Asimismo estudia la crisis del estado nación y su transformación gradual en estado red.

En sus consideraciones generales Castells plantea que América Latina se enfrenta a tres grandes desafíos: la permanente exclusión social, el deterioro progresivo y acelerado del medio ambiente, y la creciente distancia entre instituciones del Estado y la vida cotidiana de la gente. Ante ello, sugiere que América Latina precisa asumir a la información como nuevo paradigma del desarrollo y por ello, es justo priorizar la inversión en educación, orientada a la formación de personas capaces de generar cadenas de conocimiento, que a su vez revaloricen política, económica y socialmente las instancias y tareas educativas, como las de las maestras.

Cabe destacar que no es lo mismo la identidad que el rol o papel social, la identidad se distingue del rol o conjunto de roles por que éstos son definidos por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad. Las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones, entendido el sentido como la identificación simbólica que realiza el actor del objetivo de su acción. Aspecto que cobra relevancia especial cuando hablamos de la relación entre rol docente e identidad de género y de cómo la viven las maestras.

Para aclarar los modelos de relación entre sexo y género, y desde el punto de vista de la antropología, la clave está no tanto en el término género sino en cómo se expliquen las relaciones entre el sexo y el rol social masculino y femenino, en relación con la propia identidad sexuada de cada individuo, masculina o femenina. Sobre esa base antropológica se apoyan también las concepciones sobre la igualdad y diferencia entre los sexos masculino y femenino, y las de igualdad y diferencia jurídicas entre hombres y mujeres (Lamas 1996).

Existen de acuerdo con Elósegui (2007), tres posturas de fundamentación antropológica sobre la relación del sexo (masculino o femenino) y del rol cultural asignado al mismo (género masculino y género femenino). Considero que el correcto es el tercero.

El primer modelo es el que afirma que a cada sexo le correspondía por necesidades biológicas unas funciones sociales, invariables a lo largo de la historia. A esto se añade la justificación biológica y cultural de la subordinación de la mujer al hombre. La biología determinaría los roles sociales, y a cada sexo le corresponde un rol intransferible. Este modelo parte de una determinación biológica, masculina o femenina que lleva aparejada una determinación en el rol social. Se justifica una identidad entre el sexo (femenino y masculino) y los puestos que hombres y mujeres ocupan en la sociedad. En este modelo se resalta la diferencia entre mujeres y hombres, pero sin igualdad. Esa diferencia se acaba entendiendo como inferioridad y subordinación de la mujer en relación con el varón, y con una dependencia en todos los órdenes, sexual, afectiva, jurídica, económica y política. Las diferencias sexuales determinan en este caso los papeles culturales. Este persiste en la práctica social.

En el segundo modelo, se afirma que lo cultural no tiene absolutamente ninguna base biológica. Así se desliga el género del sexo de manera que se plantea que la masculinidad y la feminidad constituyen dos conceptos independientes que apenas correlacionan con el sexo biológico. Las teorías que defienden esta posición lo hacen como una defensa contra la discriminación de las mujeres, contra situaciones que realmente persisten y que son injustas.

El tercer modelo es el de la corresponsabilidad entre mujeres y hombres, plantea una antropología basada en la igualdad y en la diferencia entre mujeres y hombres, y establece un modo concreto de entender la relación entre biología y cultura, entre sexo masculino y femenino, y el género masculino y femenino. Defiende la interdependencia entre los sexos; una igualdad en la diferencia. Resuelve a nivel teórico las injusticias presentes en los dos paradigmas anteriormente expuestos. Se considera que la perspectiva de género es adecuada para describir los aspectos culturales que rodean a la construcción de las funciones del hombre y la mujer en el

contexto social. Las funciones atribuidas culturalmente a cada sexo pueden ser en algunos aspectos intercambiables. Reclama el reconocimiento y más presencia de la mujer en la vida pública, considera igualmente necesaria una mayor presencia del varón en los asuntos domésticos, en el mundo de la educación de los hijos y en las tareas de cuidado. También el varón tiene derecho a asumir unas tareas antes reservadas a las mujeres.

En síntesis, la identidad de género obedece a un proceso a través del que aprendemos a construirnos como hombres y como mujeres. Pero, sexo y género han sido entendidos como sinónimos, en consecuencia y con el apoyo de la falta de neutralidad de la ciencia, influida por prejuicios ideológicos o por adhesión a ideas preconcebidas la parcialidad históricamente cobró presencia.

Dos prejuicios están como base en la parcialidad de la ciencia, el androcentrismo y el etnocentrismo, estrechamente emparentados porque como expresa Moreno (1986),

El macho humano no contento con considerar que su etnia es la primera en habitar la faz de nuestro planeta, exagera el mito hasta convertir ridículamente las leyes naturales. El ser que originó el primer individuo humano, en la mitología androcéntrica, es siempre del sexo masculino al igual que el primer ser humano, lo cual crea la difícil situación de tener que explicar cómo, a partir de un primer hombre, solo y estéril, se generó la especie humana” (19).

El género fue estereotipado, fueron atribuidos papeles y ámbitos de desempeño social específicos para hombres y mujeres a partir de su condición biológica es decir a partir de ó justificados en el sexo.

Pero, no se entienda que en dicho proceso el individuo sólo fue receptor pues si bien la hipótesis de Castells (2001), señala que “en términos generales quien construye la identidad colectiva, y para qué, determinan en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella” (24).

La identidad desde este teórico es también resultado de la dialéctica entre sujeto y sociedad y puesto que la construcción social de la identidad tiene lugar en un contexto marcado por relaciones de poder, del mismo Castells fueron recuperadas tres formas y orígenes de su construcción.

Estas son:

- Identidad legitimadora, introducida por las instituciones sociales para extender y racionalizar su dominación,
- Identidad de resistencia, generada por los actores que se encuentran en posiciones y/o condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica dominante, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia con base en principios opuestos o diferentes de las instituciones dominantes.
- Identidad proyecto, resultado de las iniciativas de los sujetos en la búsqueda de una redefinición de su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social. En esta última es ubicado el movimiento feminista cuando sus integrantes salen de las trincheras de resistencia de la identidad y los derechos de las mujeres para desafiar al patriarcado, junto con ello a la misma familia patriarcal con toda la estructura social que la sostiene; formas de producción, reproducción, sexualidad y personalidad sobre la que todas las sociedades han sido organizadas.

Las formas descritas pueden cambiar con el transcurrir del tiempo, así las que comienzan como resistencia pueden generar proyectos o a través del tiempo convertirse en dominantes en las instituciones de la sociedad para racionalizar su dominio. El argumento permite afirmar que cada proceso de construcción de la identidad conduce a un resultado diferente en la constitución de la sociedad. Así, a una sociedad en vertiginoso cambio, como el que actualmente vivimos podría decirse que corresponde una identidad individual y colectiva también en proceso de cambio, merecedora de caracterización y análisis.

Ahora bien, con respecto a las identidades de mujeres y varones, ya fueron expresadas a lo largo de lo escrito aquí, que las nociones tradicionales de lo masculino y femenino parecen desvanecerse como categorías rígidas de demarcación de universos diferentes, opuestos y excluyentes. Los ideales de masculinidad y feminidad que podríamos llamar tradicionales han cambiado o están en proceso de hacerlo.

Pero es un proceso conflictivo y lleno de tensión, ya que los tiempos subjetivos no son los mismos que los tiempos históricos, y no siempre las

prácticas innovadoras se acompañan de la apropiación subjetiva de estos cambios. Es decir identificamos una problemática entre el desempeño de un quehacer docente que no cuestiona su influencia socializadora en la formación de las identidades de género y un discurso innovador que responde al tiempo histórico contemporáneo. Pero los roles hasta ahora desempeñados por ambos están modificándose vía las instituciones sociales, lo que está generando nuevos sentidos o identificaciones simbólicas de lo que se realiza como parte de las identidades tanto femenina como masculina.

Feminización del magisterio: transformación y redefinición

La presencia mayoritaria de profesoras en educación básica se reconoció como resultado de procesos históricos, sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales, ante ello la pregunta es ¿Cómo se han venido construyendo transformando y redefiniendo, histórica y culturalmente las identidades de las maestras, desde las instituciones que las forman? La formación docente es entendida como un proceso permanente y no como una etapa con inicio y finalización. Obviamente tiene una instancia formal y acotada que es el pasaje por una institución formadora, pero también, de alguna manera, se produce previamente a lo largo de la propia vida educativa y escolar y continúa luego en el trabajo en la escuela. Desde esta perspectiva, el “ser maestra” es más que tener un título u ocupar el puesto, y comienza mucho antes. La “formación docente” se va produciendo mediante sucesivas construcciones, provisionales e inestables, que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica (Morgade 2001).

La feminización del magisterio, enuncia Namó de Melo, “se revela o aparece, como un hecho natural en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente se adecuan más al sexo femenino” (1985: 55). Adecuación que se basa en estereotipos acerca de lo que es “natural” del hombre o de la mujer, o en características femeninas aprendidas o inducidas por la socialización.

El proceso de feminización del magisterio se reconoció en estrecha relación con la trayectoria histórica social de la profesión docente, lo que condujo a encontrar en el período de la ilustración las bases teóricas que dieron lugar a los modelos de formación docente, asunto descrito en el primer capítulo de este trabajo. Los argumentos son reveladores de las relaciones hegemónicas entre “lo femenino” y “lo masculino” y el como han intervenido en el proceso de formación de las maestras, a la vez, en forma dialéctica, cómo éstas han actuado y actúan sobre sí mismas/os y sobre las/los demás en virtud de su apropiación particular de esas relaciones.

Para dar cuenta de ello, aquí recupero viejos y nuevos argumentos que como grandes relatos han contribuido a la construcción del imaginario social docente y a la feminización de la profesión¹⁰. Nos arriesgamos al decir que las asimetrías presentes hoy día en el magisterio son resultado de la concepción de la profesión docente que la sociedad ha creado históricamente y refleja la valoración social y cultural de mujeres y hombres. Para entender cómo se forjó este imaginario nacional sobre “la maestra,” fueron recuperados los argumentos acerca de los escritos de Gabriela Mistral por la importancia de éstos en la determinación del lugar de “la maestra” en la sociedad mexicana.

De acuerdo con Regina Cortina (2001), la visita en 1922 de Gabriela Mistral a México marca la llegada y permanencia de la mujer y su participación como maestra en la educación pública en México. Vasconcelos, Secretario de Educación, invitó a Gabriela Mistral a participar en la creación de las bibliotecas populares y a rendirle un homenaje a ella como poeta y educadora, conocida también como “La Maestra de América.” La fundación de la escuela vocacional para mujeres, *Gabriela Mistral*, y la publicación en 1923 de *Lecturas para Mujeres*,¹¹ abren las puertas del magisterio a la mujer como una profesión digna y útil y legitima la participación de la mujer en la docencia, y al magisterio como una profesión femenina.

Gabriela Mistral, ocupa un lugar central en la historia de la educación en México. Poeta, educadora y la primera mujer Latinoamericana que recibe

¹⁰ Los imaginarios permiten entender el movimiento, la transfiguración y recreación entre lo existente y lo posible, es decir a las acciones sociales en contingencia y configuración (Medina Melgarejo 2002: 8)

¹¹ Gabriela Mistral, *Lecturas para Mujeres* (México: Editorial Porrúa, Sexta Edición, 1980).

El Premio Nobel,¹² llega a México en 1922, un año después de que Vasconcelos creara la Secretaría de Educación Pública e iniciara el proyecto estatal de consolidación de la nación a través de la expansión de la educación pública. Hasta ese momento no existía un sentido de identidad nacional entre las poblaciones rurales e indígenas ya que en el país se hablaba una gran variedad de lenguas indígenas.

Vasconcelos, humanista como Mistral, pensaba que a través de la educación se construiría la cultura nacional e inicia una campaña nacional para eliminar el analfabetismo en el país. Paralelo a la expansión de las escuelas públicas, Vasconcelos pensaba que la educación de la gran mayoría del pueblo mexicano se lograría a través de la distribución de libros para que los mexicanos se educaran a sí mismos y por ello inicia la creación de las bibliotecas populares.

En cada una de las casi mil bibliotecas que fueron creadas en aquella época, fueron incluidos libros de autores mexicanos y españoles así como de los filósofos y escritores clásicos como: Aristóteles, Descartes, Kant, Shakespeare, Rousseau, Voltaire. Mistral, la maestra chilena, cumple una función esencial en la implementación de la política cultural del secretario de educación. Por un lado, ayuda a Vasconcelos a articular su política cultural del mestizaje y por el otro lado, a definir en sus escritos el proyecto educativo estatal al crear la imagen simbólica de la maestra. Mistral era autodidacta y tenía poco respeto por las autoridades e instituciones educativas, para ella, educar significaba transmitir valores y absorber a los clásicos.

Mistral, concibió a la labor docente como una vocación vertical no un asunto de cargas y sueldos. Para ella la docencia es una vocación, un llamado espiritual un tanto religioso, una vocación de servicio. En *La vocación vertical*¹³ Álvaro Valenzuela hace un análisis detallado de los varios escritos de Gabriela Mistral sobre su visión del maestro y el uso del término “vertical,” señalando que su uso siempre está asociado con algo positivo y espiritual.

¹² El Premio Nobel le fue otorgado en 1945.

¹³ Álvaro Valenzuela Fuenzalida, *La vocación vertical: El pensamiento de Gabriela Mistral sobre su oficio pedagógico* (Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1992). Apud. Cortina.

Es el momento histórico postrevolucionario en el que México está fortaleciendo la idea de nación y articulando las bases para la expansión acelerada de la educación pública. Mistral contribuye al papel profesional que tienen las maestras al idear a la docencia como una vocación de servicio, una responsabilidad individual con proyección social, fundamentada en el amor filial y en la imagen de la madre. De esta manera facilita la rápida feminización del magisterio, el acceso de las mujeres a la educación, la idea de nación mexicana, junto con el establecimiento de las jerarquías de poder que perduran hasta hoy, donde la mujer enseña y los hombres ejercen el liderazgo político y administrativo de la labor educativa (Cortina 2001).

Este suceso es una muestra de cómo las instituciones sociales y educativas tienen un papel fundamental en la conformación de imágenes y formas culturales que son incorporadas en las identidades a nivel colectivo, en ellas se convierten los requerimientos sociales en mandatos, los cuales a su vez, son elementos que se incorporan en la construcción de la identidad genérica e identidad profesional docente¹⁴.

Junto con Yurén Camarena (1987) afirmo que una de las principales vías de inducción de las diferencias que la sociedad le ofrece a hombres y mujeres, han sido las instituciones educativas, las cuales también han contribuido tanto al condicionamiento de roles como a la socialización del sistema de valores que dan fundamento a la diferencia, forma las instituciones educativas que se convierten en aparatos ideológicos de dominación en detrimento de su función verdaderamente educativa. Ante lo cual surgió preguntarse ¿cuál pudiera ser la nueva tarea de la institución escuela? Si la feminización del magisterio, deviene en:

- La descalificación de la ocupación docente

¹⁴ Acerca de la identidad de los maestros se revisó lo señalado por Cerdá Michel (2001), acerca de que existe un debate, para autores como Berger y Luckman, (1966) apunta Sciolla, consideran que es inadecuado plantear que existe una identidad colectiva, que la identidad es un atributo del sujeto individual. Otros autores (Gallisot, Pérez Argote, Melucci, Surca) analizan las relaciones entre la identidad individual y la colectiva. Ambas posturas comparten la concepción de que existe una relación estrecha entre la conformación de una identidad individual y la identidad colectiva, con lo que éstas se constituyen recíprocamente. "El individuo conforma su identidad en relación con ciertos colectivos apoyándose en una utopía colectiva (Pérez – Argote, 1986) y los colectivos establecen los límites que indica quiénes y bajo qué requisitos pueden pertenecer al colectivo (Melucci, 1982). De modo que la identidad es concebida como un sistema relacional en el que los vínculos entre los individuos y los colectivos son tanto móviles como determinantes, lo que podría interpretarse como que lo colectivo y lo individual constituyen una unidad. Postura que aquí se asume.

- La existencia de condiciones de control social muy rígidas en esta profesión
- Su paulatina pérdida de movilidad social ascendente
- La discriminación constante de salarios
- La prolongación de la obligatoriedad de la escolaridad, producto de las alteraciones que la sociedad en su conjunto vivió en el pasaje del siglo XIX y ahora el siglo XXI (Fainholc 1997: 83)

La respuesta considero que se encuentra en la crítica a incorporar como tarea en la formación del magisterio, y la educación de las mujeres, la liberación de roles esencialistas, su profesionalización, desde la cual sean revisados los códigos simbólicos (modelos de significado) que vehiculizan las formas de entender y aprehender las relaciones con el mundo y con los otros. En Latinoamérica y en México en particular, existen esfuerzos enfocados a cambiar la cultura magisterial y el imaginario nacional de la maestra. Dentro del marco de los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (desde 1995), y de la Convención sobre Erradicación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Mujeres, se ha dado un hincapié especial a la educación.

Los sistemas de educación son cruciales para crear nuevas perspectivas sobre el papel de mujeres y hombres en la sociedad. Ya que a través de la educación se puede intentar cambiar las actitudes prevalecientes y las expectativas sobre la educación que las niñas y niños tienen con respecto a sus destrezas y habilidades cognitivas, áreas de concentración académica, su potencial de liderazgo, y su futura contribución a la sociedad. Sin embargo, con un afán comprensivo del problema se realizó un sencillo reconocimiento de algunos rasgos de los planes de estudio que han guiado la formación de las maestras.

Planes que han guiado una formación ¿propia para las mujeres?

Desde la reforma de la educación normal en 1925 se hizo evidente, en los planes de estudio, la presencia de la política estatal del momento estuvo impregnada del concepto de unidad nacional, laicismo, de posturas

socialistas y racionalistas, de debates anticlericales, y la influencia de la modernidad por las políticas neoliberales.

Es en los años 70 la educación normal fue considerada como una “carrera corta”, pues se accedía a ella después de tres años de educación secundaria, se transforma en parte de la educación superior (carrera larga), asumiendo el grado de licenciatura a partir de 1984. Al respecto Figueroa (2000), comenta que aunque ya desde 1973 en la Ley Federal de Educación se incluía la educación normal en el nivel de educación superior, con el plan 1985 se considera a la educación normal como parte del sistema de educación superior, lo que significaba ejercer las funciones de docencia, investigación y extensión, mismas que dada su ausencia en la tradición normalista, representan un fuerte reto, ya que sólo se concentran en una sola, la docencia.

Pero ¿qué ha significado el ser docente? En la actualidad, ser docente es una profesión devaluada a diferencia, de los años posteriores a la revolución en que el docente tenía un papel importante, sobre todo en las comunidades rurales; era una profesión que por su corta duración presentaba la posibilidad de incorporación al terreno laboral de manera inmediata lo cual, brindaba la posibilidad de continuar estudiando otra carrera, de igual manera se consideraba que era una profesión para la población de bajos recursos económicos y por lo tanto sin la posibilidad de solventar los gastos de una carrera universitaria. Sin embargo, el acceso de las mujeres al magisterio las liberó de su irremediable “destino” en la familia y les permitió acceder a estudios universitarios.

Por otro lado, le subyacen caracterizaciones de educación pragmática, utilitaria y sencilla, y si los hombres la estudian se considera lo hacen porque,

...el trabajo docente representará el espacio para la reafirmación de su condición de género creada desde lo masculino y reforzada por lo femenino, también el lugar donde logrará recuperar su masculinidad..... la formación de la identidad masculina de los maestros se inicia en la familia, continúa en la escuela dentro de los marcos sexistas de la sociedad, más tarde, hallará su mayor expresión en la formación profesional (Contreras 1995, p.16).

Todo lo anterior caracteriza la profesión docente como una carrera totalmente ajena a lo que podría considerarse como vida académica universitaria. Además de sexista, utilitaria, para personas de escasos recursos, lo que genera preguntarse ¿propia para mujeres?, o es la docencia un terreno más del imaginario social hegemónico a través del que se les subordina y controla¹⁵.

Pero no sólo a las mujeres, pues también la docencia la ejercen varones. Entonces hubo que preguntarse ¿son las mujeres y los varones docentes las /los encargados de reproducir dicho imaginario? Considero que no totalmente. Ahora bien, a raíz de la modificación en los planes de estudio que elevan la educación normal al grado de licenciatura (1984), el panorama parece cambiar pero, no de manera positiva, baste observar el decremento impresionante de la matrícula en la escuela Nacional de Maestros y las normales en general. El comentario de Sonia del Valle es claro al respecto,

En los últimos ocho años, la matrícula en las escuelas formadoras de maestros ha disminuido en 34. 5 por ciento. De acuerdo con estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre 1980 y el 2000, la matrícula tuvo un crecimiento sostenido, ya que pasó de 124 mil 500 a poco más de 200 mil estudiantes. En este ciclo escolar, la matrícula disminuyó casi cuatro por ciento con respecto al del año pasado y alcanza niveles similares a los de principios de los años 80, con 131 mil estudiantes (periódico *Reforma*, 15 de mayo del 2008, página 05 Sección "A").

Asimismo, se tiene que enfrentar la lucha de recuperar el prestigio perdido de la imagen docente. Se tiene que trabajar duro en la construcción de figuras femeninas y masculinas positivas, lo que se considera viable si la institución rompe con tradicionalismos que encubren estereotipos genéricos y consecuentemente limitan sus propias potencialidades como institución formadora de docentes, pues de no hacerlo, continuará con la situación que vive actualmente:

- a) Deficiente desarrollo académico, que no corresponde a la educación superior ni las necesidades del ejercicio de la profesión magisterial,

¹⁵ Se usa el término hegemónico para designar una política que expresa o apunta a la dominación. La noción de dominación se extiende a las relaciones entre el Estado y clases sociales. (Raymond Williams, 1976).

deficiencia que abarca las prácticas docentes, la investigación, la difusión y promoción de la cultura y la administración escolar.

b) Presupuesto insuficiente y entregado extemporáneamente.

c) Disminución del patrimonio institucional, por descuido o saqueo durante muchos años, lo que ha propiciado: Insuficiencia, inadecuación, y deterioro de sus instalaciones; obsolescencia de bienes y servicios; pérdida de bienes materiales y financieros; organización institucional inadecuada para el nivel de educación superior (Reyes y Zúñiga 1994)

Finalmente, por un lado podría afirmarse que los cambios que requiere la educación normal son de tal naturaleza que asumen la forma de cambios estructurales. Por otro, se hizo evidente tras el breve recorrido histórico, la presencia invisible de las mujeres en los cambios e iniciativas en ella. Darnos cuenta de la serie de expectativas y requisitos que pesaban sobre quienes ejercían y ejercen el magisterio, revelándose una carga bastante pesada, en términos de demandas sociales, más para las mujeres quienes son mayoría en el trabajo concreto en el aula¹⁶.

Medina (2000), es quien señala que el hallazgo más importante (cuando habla de la condición de género del magisterio) es que,

Las formas en que las mujeres en el magisterio sostienen una profesión, sin condicionar su tiempo o las actividades que constituyen en parte la profesión y el quehacer docente. También, (...) lo es la continuidad marcada en relación a las concepciones en función de que la mujer es apta para ser maestra, frente a la condición de los hombres, aceptando una división centrada en el género. Esta persistencia de imágenes atraviesa a todas las generaciones (117).

La cita esclarece que las mujeres dedicadas al magisterio son objeto de control a través de la invisibilidad de la segunda jornada, la doméstica. Las maestras se sobrecargan de tareas con el trabajo extraclase que llevan a su casa, este es el caso de las educadoras y en menor grado de las de educación primaria. Los trabajos y confección de “regalitos” los elaboran en casa, además de calificar y revisar tareas.

¹⁶ Al respecto cabe destacar el trabajo realizado por Patricia Medina Melgarejo (2000) ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada en el que, desde una visión antropológica, presenta las historias y procesos compartidos, así como expectativas del magisterio.

La Formación Docente y la Identidad Profesional

Por ser mujer y docente quien aquí investiga y por lo aspectos antes mencionados cobra mayor sentido cuestionar ¿por qué en las iniciativas que hablan de la formación del magisterio en educación básica, no se habla de la condición específica de las mujeres docentes? ¿cómo y desde dónde, se construye o se “forma” la identidad de éstas?, ¿qué papel ha jugado la escuela en ello? ¿el magisterio puede entenderse como una forma de control social del comportamiento femenino? ¿qué espacios y resistencias y liberación contiene esa práctica docente? responder a estas cuestiones implicó, reflexionar, que la identidad, hace referencia básicamente a la definición y auto definición consciente e inconsciente de lo que un sujeto es por contraste con los otros.

La definición que hacemos de nosotras en contraste con los otros, y desde lo que creemos que somos. Ambos, procesos se viven paralelamente pero en el caso de las mujeres docentes han sido esos “otros” y lo “otro”; a través de sus poderosos relatos quienes nos constituyen, o buscan hacerlo.

Se puede afirmar entonces que son los “otros” (familia, estado, religión, comunidad) y los territorios (instituciones sociales; espacios escolares) en los que nos movemos los que nos constituyen como sujetos concretos. También que de los grandes relatos (como el cultural) han derivado modelos, que al ser reconstruidos e investigados, permiten describir en grandes líneas los orígenes de las determinaciones de mujeres en el desarrollo de práctica sociales específicas como formas de vida propias de su sexo; enfermeras, maestras, secretarias, etc.

Así, junto con el relato de la formación del magisterio se identifican formas de control social sobre el comportamiento femenino y masculino (éste último en mayor consonancia con el ejercicio del poder social), entre estas formas la elección de la misma profesión. Sumándose a dicho control las condiciones culturales, sociales y económicas como elementos que obligan a conformarse con la designación de roles y espacios femeninos y masculinos teniendo claro que, la mujer y el hombre, sometidos al espacio y al tiempo, experimentan su diferencia, su conducir, su llevar las cosas unas a otras y su

ser-llevado es distinto al de lo otro y los otros, y al experimentarla presente su identidad. Saber que el yo de otro tiempo y lugar tiene un nexo con este de aquí y ahora: es ser en despliegue y en mutación. Pero sólo puede cambiar aquello que de algún modo permanece igual a sí mismo, y el hombre experimenta su radical identidad. Una identidad, por cierto, tan radical como amenazada, tan puesta continuamente en transitorio (Vázquez: 2001).

Una mirada a las escuelas de formación docente

En México existen 472 escuelas normales (Reyes y Zúñiga: 1994), las primeras que surgen se dedicaron a la formación de profesores de educación primaria, después aparecen las llamadas normales superiores para la formación de maestros de secundaria, las normales de especialización y educación física. Las escuelas normales que preparan docentes de preescolar y primaria en 1984 con el establecimiento del bachillerato obligatorio se convierten en instituciones de nivel superior.

Una mirada al presente de dichas escuelas llevada a cabo por Arellano y Lugo (1976), permite contemplar siete rasgos que hoy en día las caracterizan y que fueron recuperadas por su especial vínculo con las dimensiones de la identidad de género:

- 1. Instituciones sin autonomía institucional ni académica** (igual que las mujeres). Desde su creación las escuelas normales no fueron contempladas como instituciones del nivel superior, es hasta 1984 cuando se elevan a dicho rango educativo, antes de esto no gozaban de las mismas condiciones académicas e institucionales de las universidades y otras escuelas de educación de este tipo, pero sí eran consideradas igual que la primaria y la secundaria, sin autonomía y como un nivel que las precede, según el artículo tercero constitucional.
- 2. Instituciones que en sus inicios se consideraron como de nivel medio superior.** En las que se impartían cursos para formar maestros, hombres y mujeres que después de concluir la secundaria realizaban estudios de normal por tres años (con lo que la incorporación al mercado de trabajo era muy rápida, se consideraba la educación normal, carrera corta, apta para las mujeres, ante el peligro de un matrimonio o como ayuda a la

vida en éste) y aunque por decreto son ya instituciones del nivel superior, su estructura organizativa no responde a su nueva condición y a las expectativas del Estado, en el Programa de Desarrollo Educativo se expresa que:

....entre los factores con mayor influencia en el desempeño de los educadores se encuentran, una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo, y un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y el perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio, en ambos aspectos la situación en general no ha sido satisfactoria (Arellano y Lugo 1996: 57).

3. Brindan educación, para la población de bajos recursos económicos. Lo cual se explica porque en sus orígenes estas escuelas contempladas como de nivel medio superior, representaron una vía rápida de acceso al mercado laboral, y en el corto plazo la recuperación del capital invertido en la formación profesional. Situación que actualmente las pone en desventaja con instituciones que desde sus inicios fueron consideradas bajo proyectos educativos del nivel educación superior.

4. Instituciones de educación “Normal y Decente”. ¿Qué significa la palabra normal? De acuerdo con el diccionario ha de entenderse a partir de lo que es un común social, la norma, lo establecido socialmente, lo regido por leyes, lo que limita, la disciplina. A partir de lo cual la educación normal deviene así, de la norma de lo que debe ser, que se transmite consciente e inconscientemente en la escuela. Se considera decente, porque las normales se ven como espacios que median entre lo público y lo privado y, las mujeres pueden desempeñarse socialmente, públicamente, pero de acuerdo con los estereotipos establecidos culturalmente para el ámbito privado. El término decente como adjetivo lleva la connotación del que obra con dignidad, entonces pudiera decirse que son instituciones que forman dentro de la norma y obran con dignidad.

5. Instituciones desvaloradas y feminizadas. La feminización de las escuelas normales se considera que obedece a la creencia (visión dominante en la sociedad mexicana) de que para la mujer su “principal” función social es la de ser reproductora de la especie humana y productora

de la cultura hegemónica. Y se ocultan las leyes del mercado y el control de la autonomía profesional.

Al respecto la CEPAL desde 1992 reconoce y recomienda, eliminar los estereotipos; un ambiente de división sobre los sexos en textos escolares y en la práctica pedagógica; ya que con ello son generadas las siguientes imágenes: el hombre transforma la naturaleza y por este sólo hecho se separa de ella y deja de formar parte de la misma, mientras que la mujer forma parte de la naturaleza, es ella la que procrea, cuida y protege a los hijos, es naturaleza por ser mujer, ella reproduce y el hombre produce.

El manejo de la cultura y de la educación proporciona prestigio, lo que en este caso el ser maestro da prestigio y estatus, pero la tarea magisterial en educación básica, sobre los otros niveles, no los tiene. Una explicación, desde la óptica aquí adoptada, puede ser que por el hecho de tener un alto índice de mujeres laborando, y si se comparte el que éstas forman parte de la naturaleza, de lo cotidiano, de lo que por ser cotidiano es lo que no se reflexiona ni toma en cuenta y pasa desapercibido, no valorado y menos reconocido, el prestigio y estatus quedan en duda. En el mismo sentido Rojas (1986), dice que “en 1887 la educación normal pasa de ser una institución “prestigiada”, por estar conformada su matrícula por varones, a formar parte de las profesiones desprestigiadas por el hecho de en ese año, matricular mujeres” (56).

Al respecto también se encontró que para 1874 sólo seis estados de la República tenían algo que se pareciera a una Escuela Normal, ya que además de no considerarse aún instituciones formalmente establecidas, era poco usual que ingresaran personas del sexo femenino; sin embargo, por el desarrollo de algunas ciudades se requirió contratar un número considerable de maestros y, al no reunirlos, ante los bajos sueldos, se incorporaron en su mayoría mujeres, quedando desde entonces representado este sector profesional, por una marcada presencia femenina

6. Educación pragmática, utilitaria y sencilla. ¿Por qué se considera pragmática? el pragmatismo defiende la identificación de la verdad con la eficacia en la práctica y pone de relieve la responsabilidad moral implícita en toda la actividad intelectual, esto en la normal se traduce en la búsqueda de eficiencia y los buenos resultados. Lo “práctico” es la verdad suprema del

pragmatismo ya sea esto individual y /o colectivo para los docentes. Esto se explica por los orígenes de la institución en cuanto a estructura del nivel medio superior, además de funcionar bajo la óptica burocrática organizativa esto `podría explicar el adjetivo de sencilla y útil.

7. La escuela normal puede ser vista como un “cautiverio”. Desde la perspectiva de género, la escuela normal se considera un lugar donde las mujeres reafirman su identidad bajo los estereotipos determinados por la sociedad patriarcal en la que viven. Estas, no necesitan tener hijos para ser madres, pues el solo hecho de ser mujeres es ser madres; con su trabajo profesional, como docentes, con sus actividades cotidianas, realizan la reproducción social de lo propio del ser “femenino”, culturalmente son tomadas sus labores como de servicio y el servir al otro es una característica que se considera femenina. Es en la escuela en donde como maestras se cumplen funciones que tienen gran similitud a las que realizan en casa, (formar hábitos de limpieza, cuidar, enseñar a hablar, a no pelear etc.) situación que permite que la escuela, como institución, en donde se forman o en la que forman, sean vistas como un “cautiverio”. El “cautiverio” de acuerdo con Lagarde, se concretiza políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad (Lagarde 1990).

En resumen, los requerimientos que surgen de la estructuración de lo social, apoyados en criterios sexistas de la división del trabajo, generó formas de relación y de educaciones diferenciadas y diferenciadoras, las cuales siguen legitimadas por las instituciones que se encargan de la formación de los sujetos. Estas se orientan a contribuir en la construcción de identidades, que en el caso de las mujeres, a diferencia de los varones, se observa compleja, pues a ésta se suman condiciones de desventaja en el terreno del reconocimiento y posibilidades de desarrollo intelectual pleno. Aunque, habría que agregar que el grado de conciencia que las mismas mujeres hemos logrado, y con ello la generación de conocimiento y crítica de las tareas que realizamos entre éstas la docente, ofrece un panorama complejo y revelador de resistencias.

Enseguida pongo al descubierto algunas de las formas y espacios donde se subvierten las relaciones de género, se buscan superar

“esencialismos” que históricamente han definido a las mujeres, destacar la dimensión cultural y política contenida en las luchas que enfrentaron y enfrentan las maestras protagonistas en este trabajo, con lo que busco evidenciar la multiplicidad de obstáculos y adversidades que enfrentaron y enfrentan, así como los saldos positivos que como prácticas de resistencia son los “pequeños grandes pasos” que dan las maestras de educación básica.

Las mujeres docentes ¿entre la subordinación y la resistencia?

La siguiente tipología es en torno a cuatro modelos identificados en el devenir histórico de la constitución social de la maestra: la amiga, la maternal, la racional intuitiva y la racional crítica, responde al propósito de evidenciar como el sistema y las instituciones escolares son los territorios en donde se construyen los imaginarios que guían el sentir, creer y actuar de los sujetos, y como las mujeres maestras aprovecharon los mismos espacios para resistirse y trascender a través de una lucha que no termina. Lo que nos habla de identidades móviles de acuerdo al momento histórico y las condiciones del actual contexto.

La maestra amiga: modelo de enseñanza

La emergencia de este modelo en nuestro país reveló un magisterio que vivía el tránsito de una profesión libre en el tránsito de la independencia a la reforma (1821 – 1866) a una de carácter municipal (1867- 1884) acepciones y fechas que marcan la historia de la profesión, que de acuerdo con Arnau, “en los primeros años del México independiente, el ingreso a la profesión no dependía de un sistema de formación especializado sino de la autorización del servicio de la docencia por los ayuntamientos (...), al asumir el poder los liberales promovieron una mayor ingerencia del Estado en la instrucción primaria” (Arnau 1998, 17).

Dicha autorización orientó la transformación del magisterio hacia una profesión a cargo del Estado, los rasgos del modelo remiten por su ubicación histórica a los presupuestos teóricos manejados por los ilustrados para

defender la imposibilidad de instruir a las mujeres, y justificar el estado de inferioridad femenina, pero ¿cuáles son los fundamentos que le dieron sustento al modelo?

Las amigas fueron las mujeres que sin las bases mínimas para la enseñanza de las primeras letras ejercían el magisterio, las opiniones de Rousseau y Kant son consideradas fundantes de la mentalidad de la época, centradas en tres conceptos: modernidad, razón y progreso. Sin embargo para ellos el estado natural de la mujer era el de dependencia pues su natural debilidad que supone la maternidad las lleva a necesitar de un hombre, en el caso del magisterio de un permiso, que la proteja, las cuide y produzca los bienes materiales necesarios para el sostenimiento del hogar.

Recordemos que la idea dominante es que el destino para las mujeres es en primer lugar la maternidad y el matrimonio ya que éstas poseen cualidades naturales como son: la dulzura, la paciencia, la limpieza y el pudor. Que en ese momento son suficientes para educar a sus retoños. La maestra amiga ejercía un oficio del que quedaba excluida del derecho a participar por su condición femenina en la educación de los niños pero no de las niñas y por lo tanto del beneficio de la preparación profesional.

Estrada (1985), puntualiza que en esa época “el ayuntamiento ordenó a los frailes y párrocos que establecieran escuelas gratuitas para enseñar las primeras letras a niños varones y que se fundaran las primeras escuelas municipales, una para niñas y otra para niños (19).

La práctica docente responde a:

- Obedecer la naturaleza “propia” de las mujeres acerca de ser educadoras y madres. Las cualidades “naturales” a cultivar desde el aula son las requeridas para el matrimonio y el hogar.
- Enseñar artes manuales en las escuelas para mujeres
- Educar a los niños por hombres
- Las mujeres como complemento del maestro; él asegura el principio de autoridad y ella cuida maternalmente a la infancia.

Destaco que a pesar de contar con un mínimo de preparación ellas toman la palabra para educar a las niñas, aprovechan “la concesión” del municipio para obtener una incipiente autosuficiencia económica, salir de su casa y adquirir el estatus social de enseñante.

La maestra maternal

La decisión de poner fin al analfabetismo en la búsqueda de desarrollo industrial y modernización de las estructuras sociales provocaron que se alentara la educación de las mujeres, desde su posición como madres y maestras, como una forma de avanzar hacia el progreso. Es el discurso del progreso económico el que permea la iniciativa del Estado.

En Europa esto sucede en 1830, en México en 1920 al término de la revolución y con el surgimiento del Sistema Nacional de Formación y la Secretaría de Educación Pública. Se incorpora a las mujeres en las escuelas públicas y la intervención del estado reclama la demanda de escuelas y agentes educativos. Junto con ello las funciones de las mujeres de sumisión y dependencia se extienden a la escuela. Esta aseveración se sustentó en el reconocimiento que según Arnaud (1998), hace de la profesión magisterial como una profesión dominada por una organización nacional:

La búsqueda de monopolio de la representación magisterial es tan antigua como la profesión misma. A finales del Virreinato lo pretendió el Gran Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de la Enseñanza de las Primeras Letras. Después lo hicieron las diversas agrupaciones que intentaron reconstruir el gremio o fundar asociaciones (...) como la Sociedad Lancasteriana (...) en el siglo XX, las organizaciones sindicales del magisterio se convierten en el principal medio de expresión de la voluntad de monopolizar la representación de los intereses profesionales (...) hasta que el SNTE (desde la década de los cuarenta) se constituye en el sindicato casi único de maestros de educación primaria que representa no sólo los intereses laborales y económicos sino también los políticos y profesionales (208).

Sin embargo, nos dice Graciela Hierro (1993) que fueron las maestras que estudiaron en las vocacionales y las normales en los inicios del siglo XX las que a través de su acción revolucionaria cambiaron la fisonomía de las mujeres de hoy. Fue en 1904, que ingresaron mujeres a las escuelas superiores, sin embargo aunque el avance educativo de las mujeres fue impresionante, por otro lado se hizo patente cada vez, el mayor número de “mujeres pobres que ingresaron al servicio doméstico y a la prostitución,

viviendo todas ellas en virtual servidumbre sin ninguna instrucción, sin esperanza de mejorar el estado de cosas” (66).

La suerte de las mujeres de esa época, tenía sus matices de acuerdo con la clase social de pertenencia, sin embargo ninguna escapó de las determinantes legales que señalaban,

La esposa no tiene ningún derecho en el hogar. Está excluida de la participación en cualquier cosa pública, carece de personalidad legal para contratos. No puede disponer de su propiedad privada ni siquiera administrarla y está legalmente invalidada para defenderse contra el mal manejo de su propiedad por parte de su esposo aun cuando use sus fondos para fines que sean poco nobles y ofensivos para su sensibilidad. Carece de autoridad sobre sus hijos y no tiene derecho a intervenir en su educación....Debe en tanto viuda, consultar a apersonas designadas por su esposo antes de su muerte, de otro modo puede perder sus derechos sobre sus hijos (Fragmento del Código de 1884, recuperado por Hermila Galindo como tema a resolverse en el Primer Congreso Feminista de 1916, Hierro 1993).

Pero, la situación cambiaría poco a poco, en 1910 la revolución como escenario de luchas también lo fue de cambios con la participación activa de muchísimas mujeres que para 1916 en el marco del Congreso Feminista en Yucatán apoyan el constitucionalismo de 1917 contribuyen al proyecto educativo de Vasconcelos.

Movimiento político que fue representado por la figura de Gabriela Mistral¹⁷ quien enarbola la bandera del derecho de la mujer mexicana a la cultura. Demandas que se orientaron a las denuncia de la condición femenina: defensa del divorcio, educación igualitaria, libertad frente a la religiosidad opresiva, crítica a la prostitución y la búsqueda de participación en el ámbito político. Y, aunque el proyecto educativo de Vasconcelos fue

¹⁷ Gabriela Mistral, mujer Chilena invitada por Vasconcelos y se convierte en la figura paradigmática de la maestra mexicana, figura central del proyecto educativo. Y aunque el filósofo valoraba de forma positiva la tarea educativa femenina no comparte el que las mujeres abandonen su papel tradicional dentro de la familia. Así, el magisterio se convierte en el arquetipo de las profesiones femeninas.

apoyado por las profesoras normalistas, el imaginario social seguía permeado por representaciones acerca de la mujer maestra como poseedoras de moralidad, sensibilidad, espiritualidad y entrega sacrificada (apostolado).

En paralelo una pleyade de mujeres expresaban sus demandas. Para ellas el proceso revolucionario en el ámbito nacional, el esfuerzo de reorganización del aparato estatal y los cambios en la actitud, la apariencia y su actividad en esos agitados años veinte les habían permitido integrarse a las nacientes profesiones urbanas, tales como el trabajo de farmacia, de oficina, la enfermería, la obstetricia profesional, la medicina, la odontología. Había también escritoras, abogadas, contadoras, vendedoras de bienes raíces, mecanógrafas, estenógrafas, telegrafistas y desde luego estaban presentes las maestras (Ramos 2002).

En síntesis, todas las cualidades de tinte maternal apropiadas para la niñez mexicana fueron incorporadas al discurso educativo y al modelo de maestra. Este es el momento histórico en que, si bien las mujeres no alcanzaban iguales puestos que sus colegas hombres, su condición laboral y prestigio académico fue mejorando; el magisterio se reconoció como espacio de la mujer” (Gabriela Cano en Hierro 1993:77), sin que se reconociera o considerara su valor intelectual con independencia de su definición ancestral de madre. Este es el trasfondo que las ubica como madres que enseñan las primeras letras.

Maestra Racional Intuitiva: Un nuevo Paradigma

Sin duda el avance en el terreno político, social y cultural generado por la lucha feminista provocó que para los años cincuentas figuras como la de Rosario Castellanos, a quien aquí se recupera como paradigma de otra racionalidad; la de la mujer que razona de forma crítica que aun valorada con una intuición “oscura, inexplicable y generalmente acertada”, pone al descubierto a través de su obra en torno a la identidad femenina que las mujeres padecen de falta de identidad: carencia de su propio ser, ausencia de imágenes positivas de sí mismas, escasa o ninguna realización. La doble

sujeción que viven que por un lado les enfrenta a las exigencias de un mundo contemporáneo con su particular dinámica y demandas, pero por otra están subyugadas por tradiciones y viejos atavismos. Esta situación provoca la denuncia de la doble opresión que algunas mujeres mexicanas viven; por indígenas y por mujeres.

Desde una racionalidad más crítica acerca de la cultura femenina Castellanos se observa defensora del feminismo en México, por la vía de la literatura para denunciar injusticias a la manera de Sor Juana, a través de la ironía, en paralelo con Simone de Beauvoir coincide en su visión total del universo masculino, reconociendo que las mujeres que hasta entonces se introducen en dicho mundo lo hacían de contrabando, justifica el actuar femenino, como los hombres crean la cultura, como una forma de perpetuarse a sí mismos, en tanto que las mujeres se trascienden a través de la maternidad, y las mujeres excluidas del mundo de la cultura no les queda otra más que asumir los designios, ser insignificantes y pacientes. Además de no hacer evidentes sus intereses.

En suma el modelo descrito orienta en dos interpretaciones una es que aunque la maestra racional intuitiva adquiere matices de un sujeto femenino analítico, para el rol de las mujeres y el de la educación formal no supera la matriz simbólica ancestral acerca de la mujer madre, esposa, maestra, obediente y sumisa ya sea por convicción o por conveniencia, lo cual se infiere cobró presencia en las prácticas de enseñanza.

Junto a esa imagen también se teje un nuevo y alentador discurso, al cual nos invita la misma Castellanos y que se interpreta como la toma de conciencia de la situación en juego con respecto a las relaciones de género, desembarazarse de los mitos y ponerse frente al espejo. Lo que puede suceder con el reconocimiento de una cultura femenina con nuevos métodos, conocimientos y prestigio, mayor valoración de las mujeres por su contribución social, lo que también “alterará” la cultura masculina al tomar las mujeres la educación en sus propias manos.

Es pertinente señalar que Rosario Castellanos por su calidad de funcionaria del gobierno mexicano influyó, a través de su discurso oficial, en el combate del trato indigno entre hombres y mujeres que se vivía en nuestro país, e invitó en 1975 a las mexicanas a luchar por la adquisición y la

conservación de su personalidad, sus intereses y derechos (Hierro 1993). Situación que nos habla de una nueva época para la cultura femenina y el magisterio femenino en nuestro país.

La maestra racional crítica: una promesa

Los rasgos de este modelo liberador, alentador y prometedor me atrevo a decir que están es construcción. El punto de partida es que para casi nadie es ajena la situación que nos habla de relaciones de género asimétricas observables con distintos matices. En el marco de los cambios que la globalización¹⁸ nos impone, la escuela y la sociedad adquieren y requieren nuevas formas de relación y de nuevos sujetos.

Las relaciones de género son parte constitutiva de las tecnologías del poder y en nuestro país han intervenido en el proceso de formación de las maestras y maestros, a la vez y en forma dialéctica cómo mujeres y hombres se es destinatario de su acción. Lo novedoso en este caso es que ante una crisis que se manifiesta actualmente a través de diversas formas como son: la falta de respeto por la vida, narcotráfico, corrupción de funcionarios (video escándalos) y empresarios, deshonestidad, delincuencia, crimen y secuestro organizado, sumándose a lo anterior, crisis económica, de unidad nacional, de claridad de proyecto de nación. Lo que en síntesis, degrada el tejido social y la garantía de mínima convivencia. La situación se traduce en una clara exigencia que el sistema educativo necesita atender y recuperar su tarea y responsabilidad en la formación de nuevas formas de relación y respeto en las próximas generaciones.

Así, recuperando una perspectiva feminista estamos hablando de que la mujer docente pertenece a la pluralidad de sujetos históricos contextualizados y representados por múltiples grupos de mujeres, de frente al sujeto universal abstracto del discurso moderno “el docente” que como

¹⁸ La globalización, es una característica central de nuestro tiempo y del futuro previsible, se encuentra marcada por gran incertidumbre. De acuerdo con Schmelkes (1999), se trata de un proceso sin orientación, sin rumbo, sin cabeza. En esta realidad incierta y caótica, algunas cosas van quedando claras: el proceso tiene aspectos favorables para la humanidad y otros preocupantes. Ambos tienen implicaciones educativas.

sujeto hegemónico masculino revela una identidad monolítica, porque en la realidad existe como sujeto múltiple.

Las maestras no están exentas del peso de la cultura occidental, cuyos discursos universalistas son desmentidos por la realidad cotidiana. Pues como hemos visto a través de los modelos descritos la mujer de la cultura occidental estaba rodeada de virtudes “naturales” pero a su vez representando un modelo de heterosexualidad reproductora.

La construcción última del feminismo nos habla de un nuevo sujeto político activo de cara a la acción y la transformación social, cuyo reto es enfrentar la diversidad existente entre mujeres: de raza, etnia, clase, opción sexual, edad, religión, pasado histórico (Gayatri Spivak, Mary Rish, Judith Butler, Gloria Bonder, Seyla Benhabib, Sheila Rowbotham, Sherry B. Ortner, Lamas, Belausteguigoitia, Gloria Alzandúa y Cherrie Moraga).

El modelo de maestra racional crítica estaría caracterizado por maestras reflexivas, críticas y analíticas de su condición de género y con claridad acerca del compromiso que implica ser docente. Sujetos ya no contruidos sobre la base de la sensibilidad y la afectividad sino determinadas por la interacción con los discursos, múltiples y capaces de descomponer las construcciones históricas y discursivas de su género y del magisterio en abstracto. Capaces de responderse a sí mismas cómo se han construido en la subordinación y cómo el contexto ha intervenido en ello.

Como respuestas a las interrogantes con las que se abrió el capítulo se ha de señalar que para las mujeres el ser maestra históricamente se convirtió en una determinante para que accedieran al ámbito público, trascendieran en lo cotidiano la imaginada “naturaleza femenina”. El magisterio se construyó en un territorio de resistencias ante el abandono institucional: falta de profesionalización, bajo salario, amañado reconocimiento social de un magisterio marginal y marginado.

Las mujeres se las arreglaron para avanzar en el cuestionamiento que generó la denuncia de su femenina condición, así mismo a integrarse con otras mujeres, aprovechar las imágenes femeninas positivas y los discursos para hacer manifiestas de forma organizada (congresos) las situaciones de existencia y plantear posibles soluciones. Vivir contra viento y marea, las circunstancias por ellas vividas constituyen verdaderos desafíos

que para muchas se transforman en factores de riesgo para su salud, para otras una etapa de sus vidas donde lograron poner en juego recursos insospechados de resistencia y una creatividad que las ayuda a sobrevivir y a buscar nuevos lugares sociales y vínculos.

El Estado Mexicano, reveló dificultades para atender necesidades de la población en términos de educación, salud, empleo, cuidados infantiles, hecho mano de las mujeres para esas tareas, por ello las mujeres y entre ellas las maestras además de su contribución en las actividades económicas, aún continúan soportando muchas de las cargas que dicha institución no puede atender, ni contar con ofertas viables para su pleno desarrollo.

Enseguida es el momento de analizar ¿cuáles son los rasgos de identidad que manifestaron en testimonios biográficos las maestras protagonistas de este trabajo? ¿cuál es su discurso fundante? Sus respuestas dan cuerpo al siguiente capítulo.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean-Claude (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Ediciones Coyoacán, México.

APPLE, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Akal, Madrid.

AMORÓS, Celia (1995). *Diez palabras sobre la mujer*. Versso Divino, Pamplona.

ARELLANO Verónica y Lugo Alicia. (1996). *“Una mirada a las escuelas Normales desde la perspectiva del género”*. Revista de la Escuela Normal de Tlanepantla. No. 2 marzo.

ARNAU, Salgado Alberto (1998). *Historia de una Profesión*. CIDE, MÉXICO.

BARTRA, Roger (2005) *La jaula de la melancolía, Identidad y Metamorfosis del Mexicano*. Grijalbo, México.

_____ (2002) *Crónica de un nacionalismo inventado* http://www.nuevarevista.net/mayo/nr_articulo81)

BAYARDO Rubens (2004). *Antropología, Identidad y Políticas Culturales*. Mecanograma

BERGER, Peter y Luckman Thomas (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu editores, México.

BOURDIEU, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Editions du Seuil (Collection Liber), París. 1989.

CASTELLS, Manuel (2001). *La Era de la Información, economía, sociedad y cultura*. Vol. 1, Siglo XXI, México 3ª Edición.

CASTORIADIS, Cornelius (2002). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. FCE, México.

_____. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad, Vol. I*, Tusquets editores, Barcelona.

CERDÁ, Michel Alma Dea (2001). *Nosotros los Maestros, concepciones de los maestros sobre su quehacer*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

CEPAL. (1992) *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. _Santiago de Chile.

COLL. Cesar (1994). *“Cómo enseñar lo que se ha de aprender”* en: *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Antología Básica de la Licenciatura en Educación, Plan 94*. UPN/ SEP, México.

CONTRERAS Moisés (1995). “*La docencia: un espacio para la reafirmación de la masculinidad de los profesores*”. Ponencia presentada en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM, el 13 de junio, en Cuernavaca Morelos, México.

CORTINA, Regina (2001) *La maestra en México: Asimetrías de poder en la Educación Pública*. Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, El Colegio de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, febrero 21, 22 y 23.

CHARLES C. Mercedes (1993). “*Construcción de la identidad de género en comunicación masiva*”. En: Bedolla. Et.al. *Estudios de Género y Feminismo .Fontamara / UNAM*.

DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.

FLORESCANO Enrique (2004). “El nacionalismo cultural 1920-1934”. En: www.jornada.unam.mx/2004/08/26/ima-naciona.html

FIGUEROA, Millán Lilia Magdalena (2000). *La identidad en la Formación Docente*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

GASPAR Da Silva (2001) *¿Qué es una Maestra en el Orden de las Cosas? Informe Final del Estudio “Constituirse Maestra”*. Florianópolis: Faed/ Udesc. Julio de 1999, en: Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, El Colegio de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, febrero 21, 22 y 23.

GARCÍA, Canclini Hector (1992), *Culturas híbridas*, Edit. Sudamericana, Buenos Aires.

GIMENEZ, Gilberto (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Estudios de la Frontera Norte, Vol. 9, num. 18, Julio – Diciembre.

HIERRO, Graciela (1989). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Fuego Nuevo, México.

JODELET, Denise y Guerrero Tapia A. (2000) *Develando la cultura*. UNAM / Facultad de Psicología, México.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. SEP México.

REYES, Esparza y Zúñiga Rodríguez.(1994). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México.

ROJAS Ileana (1986). “Las maestras mexicanas en el siglo XIX”. En: Pedagogía. Revista de la UPN, Sep-dic. Vol. 3, No 8.

SAUSSURE Ferdinand (1982). *Curso de lingüística general*. Ed. Nuevo Mar. México.

_____ (1916). Fundador del método estructuralista, Texto publicado después de su muerte, por sus discípulos C. Bally y A. Séchehay. Apuntes de clase ASIGNATURA: Introducción a las teorías de la comunicación, UNAM/ FCP y S, Ciencias de la Comunicación

SERRET, Estela (2001). *El género y lo simbólico, la constitución imaginaria de la identidad femenina*, UAM, México.

LAGARDE, Marcela (1992). *Identidad y subjetividad femenina*. Fundación Puntos de Encuentro para la transformación de la vida cotidiana, Managua.

LARROYO, Francisco.(1982) *Historia Comparada de la Educación*. Porrúa, México.

MATUTE, Alvaro. En: Solana, Fernando. Et.al. (1981). *Historia de la Educación Pública en México*.

SEP, Fondo de Cultura Económica, México.

MEDINA, Melgarejo Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y /o profesor universitario? La docencia cuestionada*. Plaza y Valdés editores, UPN. México.

_____ (2001) “Mediaciones en la comprensión de los imaginarios y de las representaciones sociales en educación”. Ponencia presentada en: Primer Coloquio Nacional, representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos. Octubre de 2002 Cd. De México.

MOGARDE, Graciela Alejandra (2001). Género y Estado, en la constitución subjetiva de las maestras argentinas. Primer Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio. CIESAS, UAM, SEP/CONACYT. Febrero de 2001 en el COLSAN, San Luis Potosí México.

_____ (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre*, Novedades educativas, Buenos Aires/México.

NAMO de Mello, Guiomar (1985), "Mujer Profesionista", en: Hélice Rockwel (comp.) Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, FCE.

_____ (2003), Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Información general sobre el proceso. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México.

ESCANDÓN, Carmen Ramos. (1994). *Planear para progresar: planes educativos en el México nuevo. 1820-1833*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

_____ (2001). "Desafiando el orden legal y las limitaciones en las conductas de género en México". *La Aljaba*, Segundo Época. Revista de Estudios de la Mujer, CIESAS México.

SEGOVIA DOMINGO (2005). Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de ciencias en la ESO. Enseñanza de las ciencias. Número extra. VII Congreso. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

VÁZQUEZ Medel Manuel Ángel. (2001). El proceso de subjetivación en la crisis de la modernidad. Departamento de Comunicación, Universidad de Sevilla. / [www.// yahoo.com](http://www.yahoo.com)

ELÓSEGUI, María (2007). "Los modelos de relación entre sexo y género". Tema en el Simposio Interdisciplinario sobre el significado de la sexualidad humana, que el Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Navarra. En: <http://www.agenciaveritas.com/articulo.php?cd=68>

WEBER, Max (1978). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Capítulo 4. *DE LA HISTORIA DE VIDA Y LA IDENTIDAD FEMENINA DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA*

En este capítulo presento el encuadre teórico que avala la interpretación de los testimonios de las maestras desde la perspectiva de género, la crítica cultural y el enfoque biográfico. Parto de concebir el enfoque biográfico como medio para reconocer la necesidad de ver las acciones individuales y las colectivas en forma relacional. Dicho método ilumina el proceso de construcción de identidades, reconoce su carácter histórico, dinámico, interaccional, sin dejar de lado lo contradictorio y su movilidad. Esto con la posibilidad de encontrar o apreciar “cursos” inacabados en éstas, es decir, procesos de construcción y reconstrucción continuos de identificaciones de las maestras. El contenido que da cuerpo a dicho encuadre se presenta en el siguiente orden. En la primera parte ubico los antecedentes de los relatos de vida, destaco el enfoque biográfico en vínculo con la perspectiva de género y las experiencias, métodos y técnicas que le son propias. En la segunda se ubica el “relato menor” y el renacimiento de la historia de vida, como una forma política de entender los relatos y testimonios de vida. La última parte perfila una interpretación desde la perspectiva de género de las voces y “lenguas menores” de las maestras como un punto de partida y retorno a su identidad de género, flexible y en transformación.

El objetivo es acercarse a las voces que delimitan y trasgreden la condición de género a través de la dimensión identitaria y los testimonios autobiográficos. La pregunta central es: ¿Cuál es la manera en que las maestras están hoy en día enfrentando, reproduciendo y/o resistiendo, los referentes de género socioculturales disponibles? Se formuló en el contexto de un escenario social cambiante en el que es difícil saber con claridad hasta que punto predominan los viejos ordenamientos que equiparan el sexo con el género. El magisterio articula un ordenamiento rígido de los roles de género y de la relación entre hombres y mujeres, revela tenues resistencias al orden fabricado culturalmente, más bien vive una mezcla de referentes modernos y

tradicionales que coexisten y producen tensiones en la vida de cada una de las 11 mujeres que ofrecieron sus testimonios.

La observación de las prácticas cotidianas y el examen del conjunto de relaciones de poder existentes en el campo educativo, revelan el dominio del paradigma de lo masculino. En general, cuando se han producido cambios, éstos suceden a partir de la insatisfacción que sienten algunas mujeres docentes con alguna conciencia de la opresión de su género e intentan poner en práctica una nueva postura.

Aquí el propósito es indagar entre las grietas, escudriñar entre los intersticios y espacios liminales o zonas de transición de la experiencia y vida cotidiana de las maestras, que se nos revelan en los testimonios. Otras preguntas relevantes que surgieron de esta tarea son: ¿qué tipo de conocimiento permiten los relatos de vida? ¿por qué acudir a ellos? ¿cómo es que pueden ser instrumentos de evidencia de la experiencia de las maestras? ¿cuáles son sus formas de resistencia contra la discriminación que se perfilan en sus testimonios?, y finalmente ¿de qué manera posibilitan gestos de ruptura imaginaria y de conciliación real de la figura legitimada de "la maestra" a través de su construcción como instrumentos de escucha de la voz elaborada por el discurso oficial?

En este sentido el enfoque biográfico explica y destaca los trabajos discontinuos y cotidianos de las maestras en su papel de productoras y reproductoras sociales. Este enfoque afirma la necesidad de ver las acciones individuales y las colectivas siempre en forma relacional, donde las "pertenencias" a una identidad son también temporales, plurales y múltiples.

El enfoque apuntará aquí a la descripción e interpretación del proceso del "como se llega a ser"; a diferencia de cuando se quiere definir la identidad como un estanco de "lo que se es y se tiene". Relacionar la elaboración de testimonios con la comprensión de las identidades como las femeninas, nos permite un análisis interpretativo, ya que los relatos personales o testimonios de vida producidos son un tipo de documento reflexivo e interpretativo más que uno informativo o meramente factico (Aceves 2001).

Con dicho análisis espero contribuir a resignificar, revalorar, “hacer hablar” los silencios, balbuceos y discursos femeninos, producto elocuente de la subordinación e inequidad de género. Esta subordinación solapa la sordera del Estado hacia aquellas formas en que las maestras quieren ser vistas y escuchadas. Ellas son visibles en las escuelas, frente a sus estudiantes, con el gis y borrador frente al pizarrón; son visibles en los registros del Estado, pero no así sus necesidades de mejores condiciones de trabajo y desafíos que la formación profesional y la vida les impone, por esto sus testimonios representan una puerta de acceso y una operación interpretativa de las formas en que han sido representadas y autorepresentadas.

Hacer visible la experiencia de las maestras, ayuda a analizar una historia de la educación registrada por representaciones que borran la participación intensa y sutil de las maestras. En ella las voces masculinas son protagonistas en el más absoluto imperio de la memoria y ejercida sobre los considerados “más pequeños”, entre éstos las mujeres (Quignard en Palou: 2007).

A partir de las experiencias representadas por los testimonios de las maestras se busca potenciar sus voces y destacar los instrumentos de lucha de once protagonistas de la docencia en la enseñanza primaria en este siglo. El concepto de identidad será el dispositivo esencial articulador del testimonio de vida y actividad de la memoria que trabaja reconstruyendo el pasado y lo vivido. El testimonio autobiográfico, como herramienta de articulación de la voz, en su vínculo con la reconstrucción de la identidad de género busca identificar saberes femeninos contruidos desde la marginalidad, la opresión y la desigualdad para con ello encontrar las líneas de la construcción de un poder y orden social alterno desde el quehacer educativo. Un poder a ejercer desde la colaboración, la articulación y la negociación de formas diferentes de vida y trabajo escolar, cuidadosamente rescatadas del silencio.

Historia de vida: experiencias, métodos y técnicas

La historia de vida y en ella el testimonio autobiográfico, es un enfoque metodológico que adquiere antecedentes en México, en las obras de Juan

Pérez Jolote, biografía de un Zotzil, de Ricardo Pozas (1952); *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis (1961), o *Vida de María Sabina*, de Álvaro Estrada (1977). En términos formales se sitúa en la década de los cincuenta cuando Gilberto Jiménez Moreno crea el archivo sonoro referido a testimonios de la Revolución de 1910, en el departamento de Investigación Histórica del Instituto Nacional de Antropología e Historia (Aguirre 1998).

Este enfoque busca rescatar, como ya fue señalado, formas de cultura y de vida particulares¹. Como recurso metodológico posee el impulso de la perspectiva fenomenológica (1890 – 1940) y a partir de 1930 de la nueva sociología o la sociología cualitativa. Pertenece a la perspectiva interpretativa de la antropología, el psicoanálisis y las ciencias sociales, que agrupan diferentes posturas teóricas y metodológicas, tales como la hermenéutica, la fenomenología, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la etnografía interpretativa; todas ellas cuestionan los postulados del positivismo² y destacan el carácter intersubjetivo de la vida social. En consecuencia, parafraseando a Dilthey (1980), se entenderá que las situaciones de la realidad social pueden ser comprendidas desde dentro, a diferencia de la naturaleza que nos es externa y ajena, así cada palabra, cada frase, cada gesto o fórmula de cortesía, cada obra de arte y cada acción histórica son comprensibles sólo en la medida en que existe una comunidad que enlaza al que se expresa en ellos y al que los comprende.

1 En cuanto a estilo de vida, la cultura implica el conjunto de modelos de representación y de acción que de algún modo orientan y regulan el uso de tecnologías materiales, la organización de la vida social y las formas de pensamiento de un grupo. En este sentido, el concepto abarca desde la llamada "cultura material" y las técnicas corporales, hasta las categorías mentales más abstractas que organizan el lenguaje, el juicio, los gustos y la acción socialmente orientada (Giménez, 2004).

2 El primero en iniciar la polémica frente al positivismo fue el filósofo Dilthey, para quien el conocimiento del hombre en cuanto ser histórico y social, no puede ser reducido a la lógica de las ciencias de la naturaleza; Por ello, tratará de fundamentar lo que él llamó las "ciencias del espíritu", cuyo objeto no es lo externo o ajeno al hombre, sino el medio histórico cultural en que está inserto. (ver: Wilhelm Dilthey: "Introducción a las ciencias del espíritu". Alianza, Madrid 1980). En la misma perspectiva, el sociólogo alemán Max Weber, asumió la "comprensión interpretativa" como forma distintiva del método de las ciencias socio histórica; para él, la sociología fue definida como la ciencia que pretende interpretar la acción social; donde interpretar es entendido como comprender, y la acción social como conducta humana impregnada de sentido (ver: Max Weber: Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica. México, 1977. Vol. I)

Para estos enfoques la tarea pedagógica de quien investiga no es tanto la explicación causal de los hechos, como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus protagonistas. Destacan que las acciones humanas están siempre inmersas en un medio social y cultural que les confiere sentido; los individuos y colectivos orientan sus acciones sociales considerando el significado que tiene para los demás, y en su interacción recíproca se reconstruyen y negocian dichos significados. La perspectiva interpretativa se interesa entonces por la comprensión del mundo subjetivo de la experiencia, encontrando las reglas sociales que estructuran a éstas y los significados específicos que se les otorga, en nuestro caso el ser mujer y maestra.

Enseguida me centraré en aquellos argumentos acerca de cómo acercarse al conocimiento de las experiencias métodos y técnicas, desde el enfoque biográfico. Cuando se requiere implementar proyectos desde el testimonio, tomo como punto de partida a Bertaux (1980), quien precisa que en sociología, como en otras disciplinas, la coyuntura actual está en el pluralismo de las teorías y de los métodos, que los relatos o testimonios de vida son utilizados de múltiples maneras. En la investigación son el punto de articulación de los sujetos y de las jerarquías sociales, de la cultura y de la praxis, de las relaciones socioculturales y la dinámica histórica.

Bertaux (1980) hace un interesante análisis del enfoque biográfico del que observa como potencialidad el haber emergido de la crítica en el seno de la sociología norteamericana con su método de encuestas y el funcionalismo parsoniano, del monopolio de la científicidad. Esto constituye un encuentro con el feminismo y los estudios de la mujer, pioneros en adelantar las críticas y rechazos a los monopolios de la científicidad, la verdad, la representatividad y la legitimidad de un método de investigación contra otras opciones de acceso a la heterogénea, conflictiva y cambiante realidad de las sociedades modernas.

El enfoque biográfico

Hago mía la referencia de Bertaux (1980) cuando aclara que hablar de enfoque biográfico en oposición a “método de relatos de vida” constituye una

apuesta sobre el futuro. Expresa una hipótesis, consistente en que el investigador que empieza a recolectar relatos de vida creyendo quizás utilizar una nueva técnica de observación en el seno de marcos conceptuales y epistemológicos invariables, se verá poco a poco obligado a cuestionarse estos marcos uno tras otro. La situación que estaría en juego no sería sólo la adopción de una nueva técnica, sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso pedagógico, un nuevo enfoque que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión, de allí el término enfoque biográfico.

Abordar los testimonios de las maestras desde el enfoque biográfico permite entonces el logro de varios propósitos, el primero será reconocer el efecto en las maestras de un contexto de contradicciones y tensiones que no permite afirmar con claridad los alcances de las transformaciones de la condición de género. Otro será identificar su relación con las características que hoy adquieren los procesos identitarios en la gran mayoría de las sociedades occidentales (ha cobrado presencia la diversidad). Y, si bien el concepto de género es principalmente de orden cultural, ideológico y social, también tiene una dimensión subjetiva en tanto es constituyente de la identidad; es en este nivel donde es posible pensar también en el arraigo del género, en tanto permanece representado con el sexo biologizado.

El interés por este enfoque aumenta el entender que la identidad está hoy día al centro del trabajo subjetivo, como una gran posibilidad de crear los propios significados y sentidos de la existencia, pero también como una gran obligación de inventarse a si misma, en tanto las instituciones ya no funcionan como una maquinaria única que genera normativas universales. Es decir, la posibilidad social de tener nuevos referentes, contiene al mismo tiempo el riesgo de perderlos (Kaufmann en: Sharim 2005).

Para los fines prácticos de esta investigación, la experiencia y argumentos de Aceves Lozano (1991, 1994, 1997, 1999), con un similar sentido al de Bertaux (1980) en torno al enfoque biográfico, la experiencia del feminismo y los estudios de género, ofrecen elementos emanados del quehacer

antropológico, psicoanalítico y literario para el reconocimiento y demarcación de la dimensión identitaria de las maestras.

Desde la antropología se asegura que en las últimas tres décadas, varios puntos de partida conceptuales, métodos de análisis y herramientas de investigación le han permitido a la historia oral consolidarse como una práctica de investigación científica y adquirir el perfil de un amplio "movimiento" de interacción académica y disciplinaria (Aceves 1997).

“Enfoque biográfico” será el término de acuñación reciente que aplicado en el campo feminista, desarrollado en las últimas décadas, busca analizar adecuadamente como conflictos y producto de unas relaciones de poder determinadas, hechos y relaciones que se consideran normales o naturales, en todo caso, inmutables; aquéllos de los que se suele afirmar que “siempre ha sido así y siempre lo será”, con una gran influencia en el estudio de la subjetividad e identidades. Un ejemplo es “el interés actual que manifiestan las y los historiadores por las cuestiones culturales o simbólicas, en los estudios sobre las mentalidades y la formación y evolución de las identidades colectivas de los grupos humanos” (Aceves Lozano 1994: 8).

La biografía será el medio que apunta a la descripción y la interpretación del proceso del "cómo se llega a ser", a diferencia de cuando se quiere definir la identidad como un estanco de "lo que es y se tiene que ser". Por esto, la presencia de una relación en la elaboración de biografías y la comprensión de las identidades de género emergentes como una opción que permite un análisis interpretativo, precisamente porque las historias personales o historias de vida producidas son más un tipo de documento interpretativo que informativo, frente a la normatividad del reclutamiento de las identidades cerradas. La construcción biográfica expresará así un proceso interactivo y de reconstrucción coparticipativa (investigador/narrador). Quien investiga se verá en la necesidad de interrogarse e interpretar no el origen sino los procesos de y el cómo se producen ciertos efectos en las identidades. Aquí encuentro una relación con el quehacer genealógico, al ser de su interés no el origen de los problemas sino los procesos que producen ciertos efectos en el sujeto que los experimenta.

De la mirada biográfica resultarán más claros los procesos de identificación de las identidades sociales, que queriéndolo hacer con base en la pretensión de querer constatar identidades constituidas o acabadas. El enfoque biográfico conduce así al descubrimiento de identidades inacabadas, en tensión, porque su discurso resignifica el pasado desde el tiempo presente, reinterpretándolo de acuerdo a los posibles futuros vislumbrados desde el presente y también expresado en las narraciones biográficas.

Se nos presenta entonces el enfoque biográfico (Aceves, 1994 y Bertaux, 1980), como un potente motor para la revaloración de los métodos cualitativos ya que ha propiciado no sólo su utilización, sino enriquecimiento con el aporte de nuevos enfoques y perspectivas de análisis y en torno a lo que constituye su materia primaria: la oralidad. Para ello, toma en consideración a los sujetos sociales antes "invisibles" en la historiografía convencional y dominante, para desplegar nuevas miradas críticas sobre las fuentes de la historia oficial y afrontar el desafío de construir "nuevas fuentes" con base en la palabra, en nuestro caso las maestras, desde la "versión propia" de ellas como actores sociales.

El testimonio de cada una de las once maestras se convierte así en un proyecto acotado en torno a un solo sujeto donde lo que importa es la experiencia y trayectoria de vida. Los enfoques teóricos predominantes y los intereses de investigación sobre las estructuras y movimientos educativos históricamente tendieron a omitir la presencia y actuación femenina. En consecuencia, y como en otros campos del conocimiento humano, ahora se hizo evidente la paradójica "invisibilidad"-visibilidad de la mujer en la educación básica. Como dice Belausteguigoitia (2007), en relación a las mujeres indígenas: "son visibles en los registros de la visibilidad moderna, pero invisibles en sus propios registros, por esto requieren un mediador", el punto será la especificidad de esta mediación, el tipo de operaciones interpretativas que es necesario hacer de los relatos del otro (magisterio femenino) para poder entender sus formas de ejercicio del poder (o sometimiento).

Desde esta perspectiva, el enfoque biográfico y las historias de vida constituyen informaciones testimoniales, no definitivas, sobre determinados

momentos de tiempo en una de vida humana particular, enraizada en espacios y contextos históricos y socio culturales determinados. Por ello el relato no es una categoría que se limite a producir enunciados de verdad / falsedad, sino más bien, habría que considerarlos como una persecución particular de las cosas, una versión personal de los hechos, acontecimientos, acciones personales, que tamizados por los flujos de la memoria y la experiencia reciente, proporcionan la "verdad" desde la posición subjetiva del narrador.

Tratamiento y uso

En torno a la utilización de "historias de vida", en tanto que "fuentes orales" como método de investigación, se ha creado un interés común interdisciplinario. Las "historias de vida" o testimonios como proyecto se revaloran al contribuir al desarrollo de enfoques cualitativos desde los años sesenta por diversos agentes de la investigación del mundo social, feminista y de la pedagogía.

Con frecuencia, apunta Aceves (1994), se utilizan las historias de vida para profundizar, en algún texto problemático, un proceso de investigación ya avanzado, puesto que con ellas se puede indagar cualitativamente algún tema concreto; que bien puede sintetizar o resumir algún universo complejo o bien cierto problema abstracto más amplio que se esté abordando. Sería como que una vez examinado el panorama global habrá que acercarse a un punto específico.

Sin embargo, las historias de vida también se usan al revés, como si fueran experimentos o pruebas de campo de exploración preliminares, que nos ayudan a realizar acercamientos al sujeto de estudio, o bien a decretar nuevas líneas de investigación para probar hipótesis específicas de investigación. En fin, una manera deductiva o una forma inductiva. La teoría de vida para abrir perspectivas de investigación o para profundizar algunas interpretaciones o postulados teóricos es valiosa, por ello, la decisión de cómo y que se da, así como el tipo de información que se persigue que es muy importante en términos de investigación.

Nuestro autor aporta que la práctica de la historia oral se mueve al menos en tres grandes modalidades o estilos de acción: a) producir "historias de vida", b) realizar una historia oral de carácter temático y c) la investigación con base en la "tradición oral" que implicaría una postura y un arsenal metodológico un tanto diferente a los empleados por la "historia oral temática" y por la "historia de vida", que sustentan sus resultados en "evidencia" proveniente del testimonio personal y no de la tradición oral.

Cada una de las modalidades enfatiza y concibe una forma particular de practicarla al menos para el contexto mexicano, decididamente influenciado por la experiencia norteamericana y algunas de países europeos. Cabe aclarar que la distinción entre el "testimonio personal" y la evidencia proveniente de la "tradición oral", es conveniente para deslindar el tipo de "dato" construido en la situación de entrevista oral. Para la elaboración de "historias de vida" nos va a interesar más la evidencia de los testimonios personales, ya sean del ámbito colectivo o las directamente propias del narrador, sin olvidar que éstas son personas insertas en un contexto sociocultural específico. Por otro lado, si se opta por una "historia oral temática", nos interesa recabar evidencia de carácter testimonial del ámbito personal, pero también es útil acceder a la evidencia perteneciente al ámbito colectivo, que se nutre también de la "tradición oral", en que se utilizan ambas evidencias. Así hay más campo para reconstruir la memoria colectiva de la comunidad social donde están insertas las narradoras.

No se trata de exponer una tipología precisa o acabada, más bien es una ilustración propositiva y esquemática, de los estilos que en un primer intento de examen de la producción bibliográfica reciente se puede llegar a distinguir y contrastar.

a) el estilo del archivista y documentalista

Para los practicantes de esta modalidad, ha significado principalmente crear y organizar archivos de documentos transcritos- procedentes de entrevistas grabadas, para su posible y futura utilización por historiadores interesados en nuestros tiempos. Se construyen archivos en función de su explotación en el tiempo futuro, sin considerar su utilización aquí y ahora. Existe la prisa y la ansiedad por recolectar la más amplia gama de testimonios orales y proceden a

construir numerosos y monumentales archivos de lo que irremediablemente se está perdiendo, si no se rescata y archiva a tiempo.

b) el estilo del difusor populista

Para estos, la historia oral apareció como una verdadera «alternativa» para reivindicar la historia de los que no han sido registrados objetivamente en las historias oficiales, nacionales o internacionales. La historia oral ha sido para ellos el instrumento y la respuesta más acabada que los intelectuales de la historia pueden ofrecer a los sectores explotados históricamente. Su postura, los ha llevado a entrevistar y construir amplios archivos y a difundir el texto oral, tal cual es, sin mediar una mínima interpretación o intento de análisis. A lo más, sistematiza, ordena, expone y narra los acontecimientos, sin variar la lógica de exposición ni los giros propios de los testimonios.

c) el estilo reduccionista

Lo asumen aquellos investigadores de la historia y la sociedad que no valoran cabalmente la evidencia oral en sí misma, sino sólo como apéndices o agregados o complementos, para la comprobación fáctica o ilustración testimonial, de una serie de postulados de carácter teórico establecidos de antemano. La información oral es sólo una ilustración dramatizada de los argumentos teóricos y las categorías abstractas, lo oral se transforma en un andamio o soporte interesante de la evidencia y series cuantitativas tradicionales. Por su carácter *subjetivo*, los testimonios orales son considerados en segundo término y se emplean en calidad de ingrediente atractivo, fácil de digerir o consumir.

d) el estilo del analista complejo

Los historiadores, consideran a la fuente oral en sí misma, y no sólo como un mero apoyo fáctico o de ilustración cualitativa. En la práctica, recogen, ordenan, sistematizan, critican el proceso de producción de la fuente; se analiza, interpreta y ubican históricamente los testimonios y evidencias orales. Complementan sus fuentes orales con las otras fuentes documentales tradicionales del quehacer historiográfico; no se circunscriben a un solo método y a una técnica, sino que las complementan y las vuelven más complejas.

Explicitan su perspectiva teórico-metodológica del análisis histórico, y sobre todo, están abiertos y dispuestos al contacto con otras disciplinas.

Aquí es asumida como un método particular, pero no exclusivamente, ya que también se piensa como el medio para lograr relaciones de mayor calidad y profundidad con las personas a las que se entrevista. Esta modalidad, es una reacción frente al cuantitativismo positivista que hasta hace unas décadas dominaba a las ciencias sociales.

Los investigadores (sean historiadores, antropólogos, sociólogos, etc.) consideran a la evidencia oral como una fuente muy importante, y en muchos casos es la única o la medular, pero que al final del camino, es *sólo* una más de los medios y acervos de información existentes al alcance del investigador para la construcción de la percepción en el tiempo y el espacio de la experiencia humana, particularmente de los grupos sociales donde la voz mantiene su vigencia.

La tarea de producción de conocimientos acerca de la identidad se nos muestra en este estilo de trabajo de forma válida, especialmente rica y de actualidad; ya que combina reflexión teórica, trabajo empírico y de campo; mayor relación y vínculo personal con los sujetos de estudio; un proceso de construcción de una fuente y un proceso de producción de conocimientos científicos.

Las perspectivas pueden ser muy variadas, tanto en la calidad de las propias fuentes la manera de construirlas- como por el tipo de análisis y resultados producto de la investigación. Afirma Aceves lozano (1994), que quizá la hagamos de archivistas primero, de difusor o promotores al final; pero lo que no hay que perder de vista es la especificidad y dinámica de la oralidad. Las diversas facetas o modalidades, bien pueden ser sólo fases y tareas sucesivas o combinadas en el tiempo, pero siempre son dimensiones de un proceso que integra los elementos más convincentes de los diversos procedimientos y artes de hacer historia oral.

Para la elaboración de "historias de vida" de las maestras va a interesar más la evidencia de los testimonios personales, ya sean del ámbito colectivo o las directamente propias de sus narradoras. Con esta evidencia, con estos

“testimonios de vida”, podremos producir autobiografías, trayectorias personales y familiares, estudios de caso e historias de vida y ejemplos de experiencias femeninas.

Tipos de historias

Podemos diferenciar entre varios tipos posibles de historias de vida. Un primer tipo sería la "historia de vida completa", significa que el narrador abarca toda la existencia memorable y comunicable en la situación de investigación. La autobiografía producida junto con el entrevistador incluye desde sus primeros recuerdos de infancia hasta el mismo momento de la conclusión de la entrevista: es la "historia de vida" en el sentido antropológico e inclusivo del término. Implica, además, la "triangulación" de las fuentes y perspectivas; o sea, que hay que complementar la versión autobiográfica del narrador con otros documentos secundarios y personales, así como con otras fuentes orales y testimonios de terceros. El papel del investigador no concluye con la elaboración del texto autobiográfico, sino que tiene que agregar un trabajo preciso de reflexión, crítica y contextualización del texto oral, en el marco sociohistórico correspondiente, con la finalidad de comprender el "sentido propio" y particular de la experiencia personal relatada por el sujeto en cuestión.

Un segundo tipo son las "historias de vida focalizadas o temáticas", las cuales serían construidas igualmente, pero enfatizando sólo un aspecto problemático de la vida del narrador, es decir, abordando un solo tema o cuestión en el curso de la experiencia de vida del entrevistado. Esto permite realizar una variante que serían las "historias de vida cruzadas" o "múltiples", de personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y "polifónica" del tema/problema objeto del interés de la investigación. La reconstrucción de trayectorias personales en torno a un tema es también el factor de decisión para optar por estas variantes.

Un tercer tipo, es la construcción de historias de vida o testimonios de vida ya sean "completos" o "parciales", pero que son "armados" o "editados", esto es, elaborados por el investigador. Aquí la intervención intercalada del investigador en el texto autobiográfico del narrador es recurrente, y se hace presente en las aclaraciones, explicaciones, comentarios, citas, interrogantes, referencias cruzadas, etc. Lo importante es que no se sobreactúe en el texto del narrador por el afán conceptual de verificar y constatar hipótesis o conceptos teóricos. Algunos lo prefieren hacer en la introducción del texto, otros al final, pero hay quienes lo realizan intermitentemente, a lo largo del texto autobiográfico. Sin embargo, es una cuestión que depende de los fines y propósitos de cada trabajo y de cada experiencia de investigación.

De los argumentos anteriores identifico al enfoque biográfico cruzado (el cruce sucede entre la identidad de género y la experiencia personal de las maestras) como aquel que permite adentrarse de lleno en la singularidad de la experiencia. El trabajo con testimonios resulta en este sentido una posibilidad privilegiada, enormemente fecundos para explorar la construcción identitaria de las maestras.

Visto así, los relatos o testimonios entregan la posibilidad de mirar la doble relación de un individuo con su historia en tanto determinado por ésta, pero también en cuanto a su capacidad de actuar sobre ella, como se hizo evidente en los testimonios. Permiten visualizar, a partir del conocimiento de los casos individuales, la posibilidad de acceso a una dimensión más universal. Se trata de una metodología cualitativa que considera que la singularidad y la heterogeneidad de las situaciones individuales, permiten la aparición progresiva de elementos que permiten analizar los procesos comunes que estructuran las conductas y organizan estas situaciones.

Es necesaria una última reflexión, desde la noción de género puede ofrecer dificultades la interpretación de las identidades, en particular si se toma a éste como un concepto totalizador que invisibiliza a la variedad de determinaciones con las que nos construimos como sujetos: raza, religión, clase social, nivel educativo, etc. Todos estos son factores que se entrecruzan en la constitución de nuestra subjetividad (Burín, 1987).

Se está sugiriendo, entonces, que la identidad de género jamás aparece en su forma pura, sino entrecruzada con otros aspectos determinantes de la vida de las personas: su historia familiar, sus oportunidades educativas, su nivel socio-económico, etc. Sin embargo, considero necesario mantener la categoría de género como instrumento de análisis explicativo de las problemáticas específicas de las maestras que permita ampliar la comprensión tradicional que de ellas se ha elaborado. Así, desde el género se enfatizan los rasgos con que nuestra cultura patriarcal deja sus marcas en la constitución de la subjetividad femenina.

Perspectiva de género e historia oral: experiencias, métodos y técnicas

La primera aproximación a estas experiencias sometidas al silencio, la aportó la perspectiva de género, desde ésta el análisis tiene el objetivo de desagregar las características y los mecanismos del orden patriarcal, y de manera explícita criticar sus aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes derivados de una organización social estructurada en la inequidad, y la jerarquización. Esto en un contexto que da cuenta de la manera en que cultural e históricamente se ha degradado la significación del quehacer femenino y de la mujer – maestra, a partir de una diferenciación fundamentada en la “naturalizada” biología propiedad que a paralizado el desempeño del género femenino a lo material privado y abnegado.

La perspectiva de género provoca el reconocimiento de las ideas, atribuciones, representaciones y prescripciones sociales que se construyen entre los sexos, tomando como referencia el aspecto físico y la biología. Una parte fundamental de la construcción sociocultural del género es la constitución de subjetividades o formas parciales y jerarquizadas de ver el mundo y de pensarse de acuerdo con el lugar culturalmente asignado. Si bien los sujetos también tenemos un estratégico nivel de incidencia en la construcción de la realidad, creando y recreando las atribuciones genéricas, las tendencias socioculturales de división de los sexos son muy marcadas.

Se habla así de “estudios de género” para referirse el segmento de la producción de conocimientos que se han ocupado de este ámbito de la experiencia humana: los sentidos atribuidos al hecho de ser varón o ser mujer en cada cultura (Mabel Burín 1996).

Las teorías de género que hemos privilegiado en vínculo con el enfoque biográfico plantean como idea central que los modos de sentir, pensar y comportarse de ambos géneros no poseen una base natural e invariable, sino que se deben a construcciones sociales que aluden a características culturales y psicológicas asignadas de manera diferenciada a mujeres y hombres. Esta asignación de género se produce en la socialización temprana. De este modo avivan la discusión sobre la interacción entre la naturaleza y la cultura, lo biológico y lo adquirido, lo interno y lo externo. Así las voces y experiencias que hemos recogido denotan y connotan lo que se ha suscrito como femenino.

Se trata de un terreno de los discursos donde se entrecruzan la diferencia sexual, los géneros reconocidos socialmente y la identidad femenina. Se ubican en una zona en donde confluyen el psicoanálisis, las políticas feministas y las ciencias sociales. La perspectiva de género enmarcada trabaja las relaciones entre los géneros, las cuales como teorías relacionales se fundan en las relaciones de poder.

Con este telón de fondo el testimonio biográfico visibiliza la trama de tensiones y conflictos sociales relativos tanto al ejercicio como a la definición identitaria de género. En los testimonios biográficos no se trata sólo de percibir cambios superficiales, sino del cómo se juegan aspectos fundamentales de la definición de la identidad de género de una persona.

Por esto la opción en la investigación se orienta al abordaje de la transformación del quehacer de las maestras desde el género preguntándose por el tenue “nuevo” lugar que pueden ocupar ellas. Nos abocamos al reconocimiento de las transformaciones de estas mujeres como integrantes de un lugar específico, resultado de la modernidad que prometió equidad y justicia a todos por igual. Central es el reconocimiento de si las maestras se apropian, trasgreden o resisten como mujeres modernas los nuevos y tradicionales referentes identitarios y de qué manera lo hacen. Por tanto, la intención

principal no es el profundizar sobre la vasta teoría que se ha desarrollado en torno al tema de género, sino el rescate desde una vida de las experiencias particulares que pueden iluminar en torno a la manera de vivir en la modernidad como mujeres en el sistema educativo.

El rescate de sus voces se trabaja desde una nueva forma de “decirse” y entenderse en este complejo intercambio social. Decir y comprender cómo las maestras escapan, se “fugan” del orden simbólico hegemónico del sistema educativo y también cuándo y cómo ellas deciden asumirse con el derecho a transgredir los múltiples mandatos a los que son sujetas.

Sus testimonios dan cuenta del espacio reducido a lo femenino/ material al que han sido sujetas y la lucha que enfrentan al oponerse a él. Su narrativa permite que lo individual pueda conectarse de inmediato con la política feminista. Según la teoría feminista "lo personal es político", reivindicar la dimensión personal de la vida de las maestras puede ser uno de los posibles modos de incidir políticamente. En este contexto la investigación biográfico-narrativa en vínculo con el género, erige al testimonio individual como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural de las mujeres (Aceves 1994, 2001). Tarea a realizar con una mirada que analiza el lugar simbólico desde el cual las maestras tienen la posibilidad de hablar, pensar y reconquistar su propia historia.

Las voces y “lenguas menores” un punto de partida y retorno

Con los términos voz y lengua menor hago referencia a aquella narrativa que escapa del silencio que invisibiliza y transfigura. Esta representa una posibilidad de “decir” de otra manera ante la imposibilidad de no hacerlo o desterritorializarse (desarraigarse). En ella se evidencia una intimidad que desafía. El concepto “menor” lo recupero de Deleuze y Guattari (1983), quienes señalan que la “lengua madre o mayor” justifica la toma de poder de una lengua dominante (hegemónica), distinguiendo una lengua mayor de otra

menor, caracterizando la primera por el poder de lo que delimita una estructura constante y la segunda por la potencia de la variación o intensidad.

Los autores hablan de “literatura menor” aquella que una minoría hace dentro de una lengua mayor, nos refieren a Kafka (Checo perteneciente a la minoría judía) que en su situación extrema de judío Checo en Praga, habla desde una lengua mayor, él elige el alemán en la comunidad judía de Praga, en vez del checo o del yidish, idiomas que llegaban a él con una carga cultural más rígida y definida.

La “literatura menor” es entonces la forma de escribir que una “minoría” elabora, dentro de una lengua mayor, que surge de un idioma afectado por un fuerte coeficiente de imposibilidad, es decir un callejón sin salida que impide a las minorías el acceso a la escritura y que hace de su literatura algo imposible. Con este sentido los relatos de mujeres, pretenden una apropiación del lenguaje, más allá de la hegemonía de lo oficial, en la búsqueda de una identidad propia que no esté en función del orden masculino. A través de sus relatos “menores” las maestras reescriben sus experiencias femeninas para encontrar una identidad que esté definida por lo que ellas han vivido y no a partir de lo que el pensamiento oficial masculino establece que ellas deben ser. Con sus testimonios rompen el silencio, rebasan la marginalidad y la subordinación a las que han sido sometidas en mayor o menor grado.

La literatura menor en los testimonios de las maestras representa un avance, una nueva mirada en el pensamiento feminista actual, no sólo dentro de la perspectiva del género y la literatura sino también dentro de otras disciplinas, un cambio de gran valor en la concepción de la mujer y del hombre así como de su mutua relación, una posibilidad para llegar a nuevas significaciones que los sitúen como iguales fuera de cualquier subordinación, sin dejar de enfatizar las diferencias entre ambos que dan a cada quien un valor único.

El feminismo como posición política, busca a través de la literatura menor liberarse de la imposición patriarcal de lo femenino, así como de la posición sexista que implica definir a la mujer en una dicotomía como la

ausencia o lo contrario de lo masculino. Esta dicotomía a lo largo del tiempo, se ha convertido en una relación de oposición en donde lo masculino-femenino implica una correspondencia directa con los conceptos de positivo-negativo, opresor-oprimido, superior-inferior, fortaleza-debilidad, etc. Es lo que Serret (2006) refiere como la organización del sentido social que tiene lugar en el orden simbólico que opera siempre de modo binario,

Las parejas simbólicas están construidas de tal manera que, lejos de ser pares complementarios, cada uno de los miembros juega una función, no opuesta, sino radicalmente diferente a la del otro. Ciertamente los miembros de una pareja simbólica, cada uno de ellos, es condición de posibilidad de la existencia del otro, pero esta relación se manifiesta de un modo sumamente especial en ambos extremos de la pareja (3).

Asimismo la experiencia feminista reconoce que el “fugarse” del poder opresor como lo hace la “literatura menor” permite llevar hacia un primer plano del escenario a sujetos de la acción colectiva, quienes como las mujeres, suelen quedar atrás, nebulosas e inaudibles. La práctica “menor” realiza una compleja territorialización en la cultura androcéntrica y hegemónica. Desde ésta se habla de la construcción de identidades de género y de experiencias de vida que ponen en evidencia los ritos cotidianos, es una práctica que recupera los registros de la realidad que las tentativas “universales” han dejado de lado.

Es una práctica que busca abrir espacios para romper formas sociales con las que habitualmente se presentan las relaciones entre seres humanos, donde escribir se convierta en una propuesta política. En Kafka, la metamorfosis, es una liberación sin salida, donde existe el sueño de escape, el sonido hipnótico que da la posibilidad al personaje de huir de su condición. Un personaje que parte de su estado “normal” para visitar zonas de extrañeza que le permiten una percepción nueva de lo cotidiano. Las maestras al escribir sus relatos se dan la oportunidad de visitar territorios tradicionales que las han definido como mujeres y reconocer experiencias femeninas ahogadas, olvidadas o “naturalizados” por la ideología androcéntrica. Son precisamente

dichas experiencias las que de forma oculta permean su interacción con las personas que educan.

El aporte feminista con enfoque de "relato menor" y perspectiva de género rompe de esta forma con las convenciones de la escritura patriarcal que a la mujer la reproducen literariamente como un personaje pasivo, y detenido en un "eterno femenino" supuestamente inmutable, y por el contrario, considera que existe una relación conflictiva entre el sexo biológico que es el primer determinante de la designación cultural del sujeto a partir de su nacimiento y el género, es decir, los roles que la sociedad tradicional le asigna con base en posturas esencialistas sobre el destino "natural" de la mujer, en cuanto a ser biológicamente dador de vida y fuente inagotable de la voz marginal dentro de una voz mayor que habla de abnegación, sacrificio, anulación personal, etc.

Nos interesa dilucidar en los testimonios, los pequeños intersticios desde los cuales las mujeres pueden subvertir las voces maestras, resistir y rehacerse. Reconocer y/o localizar "líneas de fuga", entendidas como puntos de resistencia o partículas que se escapan de las redes del poder sostenidas por las técnicas de subordinación, de la narración hegemónica y adrocéntrica, generadas por un orden predominantemente masculino (Deleuze y Guattari 1983).

La escritura femenina, se convierte en el instrumento de liberación y redefinición de la relación entre ambos sexos y de la identidad de cada uno. Es literatura menor desde lo marginal del estudio de los testimonios femeninos, pero también es menor por el potencial contradiscursivo de estas prácticas frente al canon hegemónico mayor. Un discurso que nos revela procesos de des-identificación que le permiten a la mujer construirse desde un lugar simbólico, el poder hablar, pensar, reconquistar su propio organismo, su propia historia.

Las características de esta práctica menor son cuatro: la primera subraya que todo en ella es político pues su espacio reducido hace que cada problema individual se conecte de inmediato con la política; la segunda especifica que dentro de sus fines está la posibilidad de debate de un programa político y descubrir por doquier los límites restringidos, el "sótano" de aquello que se

podría prescindir. Todo en ella adquiere un valor colectivo, es decir es un dispositivo colectivo de comunicación y por último permite la creación de algo diferente a una literatura de maestros.

Por estas características el adjetivo “menor” según Deleuze y Guattari (1983), califica las condiciones revolucionarias de cualquier literatura en el seno de la literatura establecida o “inquisitiva”. Ya que su búsqueda se orienta al encuentro de la propia jerga, el punto de subdesarrollo, el propio desierto, en suma la posibilidad de instaurar desde dentro un ejercicio menor de una narrativa con sentidos de exigencia y existencia.

En suma, el uso de la perspectiva de género para el relato menor provoca evitar el reduccionismo o dogmatismo y fragmentar las motivaciones, objetivos y expectativas de las maestras como actores del movimiento de fuga. Introducir a la dimensión de las relaciones y divisiones sociales, como la del género, en la construcción de las acciones colectivas, los ciclos de su vida en movimiento, el juego de las correlaciones de fuerza al interior y hacia el exterior de las organizaciones, los conflictos de poder (masculino y femenino) que alteran o recomponen el tejido social solidario que confeccionan. Además de “apuntarle” a la constitución de la identidad colectiva en resistencia, al preservar la memoria colectiva de los movimientos y la apropiación de su historia.

“El relato menor” y el renacimiento de la historia de vida

La literatura escrita por mujeres o relato “menor” evidencia una apropiación del lenguaje en la búsqueda de una identidad propia que no esté en función total del orden masculino. Se trata de un proceso que introduce, entremete “lo femenino” en el espacio textual predominantemente masculino, que ubica en los elementos de una visión del mundo subordinada a través de “márgenes”, “vacíos”, “silencios” y “apariencias” con un valor “subversivo” y también renovador.

La teoría femenina se convierte entonces en un medio para acceder a reconocimientos ahogados, en una forma de explorar entendimientos difíciles que, de otro modo, podrían ser arrojados de la conciencia por los temores de la

represión: evitar, negar, olvidar. También instala en la crítica epistemológica que cuestionó los cánones vigentes de "objetividad", que producirían el único conocimiento "válido" y "legítimo" por medio de la cuantificación-medición de los fenómenos sociales sin una mirada cualitativa a sus memorias así como a la dicotomía entre el sujeto investigador y el sujeto investigado. De esto nos habla Rich (1986), en su libro *Nacida de Mujer* escrito en 1972, alabado y atacado por su extraño enfoque: testimonio personal mezclado con investigación y teoría derivada de ambos. Ella apunta,

Lo escribí como persona concreta y particular, y en él utilicé experiencias concretas y particulares de mujeres (incluyendo las mías) y de algunos hombres. En el momento en que lo empecé, en 1972, o sea a cuatro o cinco años de haber comenzado una nueva politización de las mujeres, prácticamente no había nada escrito sobre el tema de la maternidad. Había, sin embargo, un movimiento en fermento, un clima de ideas, que escasamente existía cinco años antes. Me parecía que la devaluación de la mujer en otras esferas y las presiones sobre las mujeres para validarse a través de la maternidad merecía ser investigadas. Quería examinar la maternidad (incluida la mía) en un contexto social, inscrita en una institución política: o sea, en términos feministas³.

Esos cánones de devaluación y separación (entre lo universal y lo particular) implicaban graves consecuencias: objetivar a la mujer como un "dato" subjetivo; mantener los supuestos sexistas de las categorías estadísticas; negar y deslegitimar la presencia de la subjetividad en el conocimiento, la comprensión y el descalificar la experiencia femenina, puesto que se basa en lo particular, emocional, "no racional", íntimo y cotidiano (Massolo 1992).

Rich marca cómo la producción del conocimiento científico se ve entonces afectado por el aporte de la filosofía de género, la crítica del mítico sujeto cognoscente universal y único para dar lugar al sujeto marcado por el género. Las epistemologías feministas afirman que aquel que conoce emerge de una intrincada red de diferencias y de un juego de exclusiones e inclusiones,

³ RICH, Cecile Adrienne (1986). *Nacemos de mujer*. la maternidad como experiencia e institución. Madrid Cátedra, Instituto de la Mujer (trad. Gabriela Adelstein).

de desplazamientos y sometimientos, de dominio y olvidos. La reflexión apunta a las metodologías y concepciones alternativas que hacen al conocimiento y su fundamentación, los mecanismos de legitimación y en última instancia a la noción de objetividad que aparece en algunas epistemologías no feministas.

Objetividad que según Rich, introduce a la crítica de los valores dentro de un ámbito que antes se presentaba transparente, neutral, equilibrado, hasta "inerte": la ilusión de la ciencia occidental, europea y androcéntrica con su canon de objetividad establecido. La filosofía feminista se orienta a las metodologías, concepciones, criterios de fundamentación y legitimidad que investigan a partir de lo que puede proporcionar el sujeto; uno de los sitios donde hace impacto el género (Harding, 1998 en Dancilio 2007).

El resultado de los cuestionamientos del feminismo, es que se multiplicaron las preguntas y discusiones en torno a qué estrategias de investigación adoptar y qué instrumentos de trabajo utilizar, para aterrizar la perspectiva crítica en una metodología apropiada a los fines y naturaleza del movimiento. Pero, ante la ausencia de una única metodología feminista, de lo que se trató fue de puntualizar ciertos principios epistemológicos básicos que sustentaran la metodología feminista. Entre esos principios están la categoría y significado del género; la toma de conciencia como herramienta metodológica específica; el desafío a la norma de la "objetividad" que presupone la separación entre sujeto-objeto de investigación, y la experiencia personal como no científica (Cook, Fonow: 1986; Stanley, Wise, Kegan: 1998, en Massolo1999).

Para el feminismo el enfoque biográfico, forma parte de la gama de procedimientos de investigación acerca de las mujeres, concebidos como instrumentos claves para combatir la "invisibilidad"-omisión de la existencia de las mujeres dentro de diversas áreas de las humanidades y las ciencias sociales. Se convierten en un recurso para estudiar la vida de las mujeres en diferentes puntos de sus ciclos de vida dentro de contextos culturales e históricos específicos. Susan Geiger (en Massolo 1999), agrega que la contextualización personal de la vida de las mujeres que se encuentra en sus

relatos, las hace invaluable para profundizar, prevenir generalizaciones fáciles, y evaluar teorías acerca de las experiencias de las mujeres.

Será ella quien plantee la advertencia respecto al uso de la historia y desde ésta los testimonios (igualmente válida para la historia de vida) en el sentido de que solamente se convierte en una metodología feminista si se utiliza sistemáticamente para objetivos feministas.

Los objetivos que se propone la historia de vida en vínculo con los estudios de género son: servir de correctivo a supuestos androcéntricos, y producir conocimientos e ideas que beneficien a las mujeres, en el sentido de contribuir a cambiar las formas de interpretar, apreciar y comprender sus vidas a través de la experiencia histórica. La historia de vida desde el feminismo permite así, revelar e introducir múltiples verdades basadas en estas experiencias en los ambientes académicos.

Sonia Montecinos (en Massolo: 1999), enfatiza que en América Latina las mujeres, más que ningún otro segmento social, están sujetas a la opacidad, y se encuentran entre esas voces silenciadas que se están buscando oír mediante el género testimonial. La recopilación testimonial adquiere así enorme importancia para dilucidar y exponer las formas que toma la identidad femenina en nuestra cultura: las autodefiniciones, las fronteras entre la mujer y el hombre, las formas de constitución de la alteridad.

La crítica de Bertaux al estructuralismo (en Massolo 1999), descubre que éste no le dejaba ningún espacio a la autobiografía ya que negaba la subjetividad, la experiencia, la historicidad, y reducía a las y los sujetos a ser soportes pasivos de las estructuras. El empirismo cuantitativo, por su parte, obsesionado por la confiabilidad de los datos y la representatividad de la encuesta, desplazó a la historia de vida a un rincón oscuro y marginal del conocimiento sociológico.

Aceves y Massolo, señalan que en la década de 1970 se fue abriendo paso el renacimiento y revalorización de la historia de vida (life story) dentro de varias disciplinas y temáticas como el feminismo, la antropología, la crítica literaria, la historiografía, el psicoanálisis etc. Apunta Massolo (1999), que sus puntos de vista tienden a coincidir en la fuerza de la subjetividad, el valor de la

experiencia humana y el reclamo de la propia identidad y la alternativa; lo cual trajo consigo el debilitamiento de hegemonías teóricas y crisis de paradigmas.

Dichas corrientes pusieron de manifiesto la insatisfacción con el empirismo cuantitativo y severas críticas a la veneración del dato. De esa forma aportaron una creciente pluralidad de orientaciones teóricas y objetos de estudio. El feminismo y los estudios de la mujer fueron así los pioneros en adelantar las críticas y rechazos a los monopolios que se atribuyeron la científicidad, la verdad del conocimiento, la representatividad de los datos (mas no de los sujetos) y la legitimidad de un método de investigación contra otras opciones para penetrar la heterogénea, conflictiva y cambiante realidad de las sociedades contemporáneas.

El testimonio de vida y la memoria femenina

Para iniciarse en el trabajo plasmado en los testimonios autobiográficos, ya sea de forma individual o colectiva, es necesario familiarizarse con algunas consideraciones. El ejercicio de testimonio individual, los recuerdos y reflexiones de una sola persona sobre hechos históricos ya conocidos, constituye un campo en el que la historiografía femenina se ha adentrado con especial intensidad. Montero (2002) publicará, desde esta perspectiva su obra: *La Construcción simbólica de las Identidades Sociales, un análisis a través de la literatura mexicana del siglo XIX*, en la que recogió evidencias de cómo en el ámbito laboral, la división social y sexual colocó al varón como productivo y a la mujer como reproductora; áreas de oposición desde las que fueron valorados los varones (sobre las mujeres) como sujetos de la historia dignos de ser protagonistas y destinados a la importante misión de hacer historia. Las dimensiones privadas y públicas de la vida de las mujeres se constituyeron en “cautiverios” (Lagarde 1993), que las sujetaron a un orden instituido desde lo externo, los deseos e intereses más profundos de las mujeres se vieron borrados en comparación con los de los hombres, esto con la condición de clase, etnia y raza.

Los relatos de vida de las mujeres, sus testimonios de vida representan informaciones sobre determinados momentos en una vida particular, enraizada en espacios y contextos históricos y socio culturales determinados que dan cuenta de cómo vive el sujeto su condición de género. El memorial individual es el “dispositivo” esencial generador del relato de vida, y es la actividad de la mente humana que labora reconstruyendo el pasado y lo vivido.

Tal dispositivo se convierte en una fuerza individual que penetra y circula a través del pasado personal y colectivo. El relato biográfico le permite al sujeto reconstruir, reinterpretar y preservar - con las ideas, aprendizajes, afectos e identidades del presente- los sucesos, experiencias y relaciones con las individualidades y colectividades del pasado. Pero no toda la cadena de ese pasado es sólo fragmentos de un tejido que entrelaza rostros, palabras, gestos, espacios, objetos y eventos según el transcurrir de los distintos tiempos y contingencias de la vida social (Massolo 1993). Será el tiempo, la vida cotidiana y el espacio vivido diariamente donde adquieran particular presencia y significación las memorias de mujeres que reconstruyen historias colectivas.

La clave de la memoria colectiva será que no existe una, sino pluralidad y multiplicidad de memorias según grupos sociales, identidades, problemas, lugares e historias. Además, los recuerdos y la reconstrucción del pasado desde el presente no son exactamente iguales ni surgen con la misma intensidad en cada una de las individualidades que integran un grupo o comunidad, o un colectivo protagonista de movimientos sociales.

Por lo tanto, la historia de las maestras mexicanas, ha de hacerse a partir de la plena conciencia de esta herencia múltiple. Su diversidad es la base del rico diálogo cultural emprendido por las mujeres en el mundo contemporáneo. Fueron las maestras junto con escritoras, académicas y políticas, quienes articularon lo que hoy puede llamarse una crítica feminista de la sociedad. Esto es, denunciar la desigualdad general de las mujeres frente a los hombres en asuntos legales, laborales, maritales, políticos y educativos. Maestras y escritoras como Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, Dolores Jiménez y Muro, Elisa Acuña Rosetti, Guadalupe Rojo de Alvarado, Inés Malvárez, Sara Estela Ramírez y Hermila Galindo de Topete, son

señaladas como ejemplo de luchadoras empeñadas en cambiar el estado de cosas imperante en los albores del siglo XX⁴, su aporte ya no representaba iniciativas exclusivamente individuales, sino actividades y esfuerzos colectivos, alianzas entre grupos conformados a partir de la clase media instruida del México moderno.

En la actualidad la defensa de los derechos de las mujeres es emprendida con energía por cientos de organizaciones locales y globales que se reúnen en encuentros anuales para estudiar estrategias y producir acciones de presión a favor de la igualdad entre los sexos y la búsqueda de alternativas socioeconómicas concretas y efectivas en la construcción de una sociedad más solidaria⁵. El conocimiento de lo que las maestras han logrado es precisamente gracias a la recuperación de su voz y experiencias de vida, tarea realizada desde un paradigma que combate su invisibilidad como sujetos históricos.

Algunas consideraciones de las historias y la interpretación de los testimonios de mujeres

El sistema sexo/género ha organizado, y regulado las relaciones y divisiones sociales entre los géneros y, consecuentemente, ha contribuido a la conformación de los recuerdos y olvidos, materia prima de la memoria femenina. De ahí que la verbalización diferente de la memoria colectiva reconstruida por mujeres se refleje en el testimonio de vida. Este contiene un frondoso vivero de recuerdos que, activados mediante la narración comunicativa, engarzan las iniciativas y las prácticas en el transcurrir cotidiano con los agentes sociales, los conflictos, las acciones colectivas y los cambios.

Los testimonios particularmente importantes en Latinoamérica, son relatos y experiencias que localizan la emergencia y mecanismos de resistencia; son gérmenes de rupturas dentro de las fronteras de la

⁴ En Hierro Graciela (1981), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados.

⁵ Ejemplos en nuestro país son: el Instituto Nacional de las Mujeres con el Programa Nacional para la Igualdad de oportunidades y discriminación contra las mujeres; la fundación UNIFEM; El PUEG de la UNAM; La Universidad Metropolitana; Los Institutos de las mujeres a nivel Estados.

cotidianeidad que luego se fugan hacia afuera. Al mismo tiempo, revelan cómo se reproducen los consensos, disciplinamientos y opresiones, y cómo se manifiestan los disensos, inconformidades y la toma de conciencia. Dichos testimonios son evidencia de una identidad femenina enraizada en la dinámica de la vida cotidiana que nos dibuja un mapa cognoscitivo de sus cuerpos, partiendo del lugar más íntimo de la relación familiar y/o conyugal, pasando por la cocina, la escuela, continuando por las calles del barrio o colonia, y probablemente, llegando hasta los edificios sede de quehacer laboral. Ejemplos de esta identidad y memoria femenina latinoamericana es el movimiento de 1968 en nuestro país y la experiencia en Argentina de la Plaza de Mayo. De México ilustro la huella de la memoria colectiva del 68 con la reflexión y el testimonio de Ignacia Rodríguez (La Nacha), quien a 34 años del movimiento expresa:

Mis ideales y valores se hicieron más bellos, más profundos. Pero mi proyecto de vida se truncó. Los sueños que tenía para mi familia se esfumaron. Con decirte que fui de las primeras en toda la carrera y nunca ejercí la abogacía. Después de pasar por lo que pasé, ¿cómo iba a creer en las leyes? Además, la represión posterior, el estar en las *listas negras*, que nadie te de trabajo, que nadie te rente un departamento porque estuviste presa, estuviste en lo del 68... De eso no se habla pero fue terrible.⁶

En el caso de Argentina, se revelan las voces de mujeres que ante la dictadura y con ella la desaparición de sus hijos en 1977 acudieron a la plaza catorce madres, su presencia y reclamos era conocida por comentarios de boca en boca, ya que para la prensa "supuestamente" no había desaparecidos. La palabra "Desaparecidos" se comenzó a utilizar para identificar a las personas secuestradas que nunca regresaron a sus hogares.

En ese marco de miedo y silencio surgieron las voces de las Madres de la Plaza de Mayo, que desafiaron al poder. A medida que sus hijos eran secuestrados, las madres acudían a golpear todas las puertas que pudieran dar alguna noticia sobre ellos. Se presentaron en el Ministerio del Interior,

⁶ Fragmento de la entrevista que le hicieron el 22 de julio de de 2002, publicada en el periódico *La Jornada*.

cuarteles, destacamentos de policía, iglesias, y escribían a los integrantes de la Junta Militar que gobernaba el país, al jefe de cada fuerza militar, armada, ejército y fuerza aérea, pidiendo ser recibidas y planteando sus tragedias, pero jamás recibieron respuesta.

Catorce mujeres hicieron historia, marcaron una época en Argentina, los once testimonios aquí recopilados e interpretados desde el feminismo nos hablan de otra, la que viven las maestras en el México actual. El día de hoy, "las antaño madres ahora abuelas de los desaparecidos continúan circulando. La plaza de mayo ya no representa la fuerza del Estado sino el derecho y la política conducida democráticamente.

La memoria colectiva como fuerza que mueve a estas mujeres también contiene los olvidos, como cualquier memoria humana, pero además con otras palancas de la omisión que han operado sobre la existencia de las mujeres; las que genera el poder, por éste quedaron sin acceso a dimensiones de la vida social que les correspondía conocer y participar porque eso no es para mujeres; a estas mujeres se les negó el derecho al reclamo y petición de cuentas.

Las mujeres fabrican cotidianamente procesos de cambios históricos y se involucran en organizaciones populares o movimientos sociales, aunque cuando se les busca en discursos, libros o ponencias no siempre es posible encontrarlas. Es importante repensar su ausencia en la historiografía y en la lucha social, pues no hay una historia que nos diga cual fue la participación real de las mujeres en cada movimiento. Hay algunos testimonios, crónicas, relatos periodísticos, del 68, basta releer *La noche de Tlatelolco*, de Elena Poniatowska; *Parte de guerra, Tlatelolco* 1968, de Julio Scherer y Carlos Monsiváis; entre otros trabajos y habrá cada vez más.

Entonces el olvido programado se hace cargo de la ausencia y se impone una forma de auto-olvido que reproduce la desvalorización. Por eso la memoria de sí misma y la memoria colectiva de la mujer adquiere crucial importancia para el feminismo -y agregaría que para cualquier perspectiva que no avale la omisión y distorsión de conocimientos- esa memoria es el eje de una renovada identidad, apunta Buttafuoco (en Massolo 1999), eje en torno al

cual se ha desarrollado la investigación histórica surgida de la cultura política del movimiento feminista.

La identidad femenina en vínculo con la memoria “oficial” se convierte en el centro del problema: Las mujeres, cuya identidad es objeto de heterodefinición y heterodesignaciones, necesitan más que cualquier otro grupo construir una memoria que sirva de autorreconocimiento y valoración. Para el caso que nos ocupa es de vital importancia el reconocimiento de los límites culturales impuestos a las mujeres así como los estereotipos nacionales configurados en atención al grupo de mujeres dedicadas al magisterio y el “modelamiento” de sus identidad sobre la base de una diferenciación genérica.

Precisamente una de las valiosas aportaciones que ha hecho la nueva historia de la mujer, es reubicar su presencia y participación en el estudio de los movimientos sociales; es decir, dejar de considerarla como un mero apéndice y accesorio de la historia de diversos movimientos (es recomendable evitar la concepción bipolar alrededor de la mujer como eterna víctima o incansable luchadora). Será hacia la segunda mitad del siglo XX que el imaginario femenino empieza a incorporar elementos de identidad social y pública. Es decir, las mujeres, cuya identidad nuclear es la de madres y esposas, pueden percibirse también portadoras de agregados adjetivos relativos a su papel de profesionistas o trabajadoras y, menos comúnmente, de ciudadanas (Serret 2006).

El testimonio autobiográfico como fuente de identidad

Los testimonios autobiográficos del tipo “armado” o “editado” en este trabajo persiguen el objetivo de explicar cómo a partir de una identidad femenina históricamente modelada, las maestras trasgreden, resisten o transforman su práctica docente en el aula. En ellos la intervención intercalada del investigador en su traducción es recurrente, y se hace presente en las aclaraciones, explicaciones, comentarios, citas, interrogantes, referencias cruzadas, etc., (Bertaux, 1993, Aceves 1999, Bolívar 2001).

Son herramientas privilegiadas del enfoque biográfico, cuyos recortes permitieron la identificación de los senderos que recorren día a día las maestras, y cómo ellas definen los rasgos que le imprimen a su vida y ser magisterial. La práctica testimonial como herramienta poco a poco ha adquirido un lugar relevante en el escenario de las metodologías cualitativas en las ciencias sociales.

Así, la tarea cobró sustento teórico en el marco biográfico-narrativo, en él la identidad se construye y comprende como un relato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo que pueda ser socialmente reconocible, porque se considera que todo sujeto posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador. La persona entendida como personaje de relato no es una identidad distinta de sus experiencias, sino que comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada (Bertaux 1993).

Este argumento otorgó fundamento para concebir a las maestras como sujetos actores, producto y productoras de su historia. Acceder a sus testimonios permitió el estudio de un fragmento particular de la realidad sociohistórica, comprender cómo funciona y cómo se transforma. Enfatizo aquí las configuraciones de las prácticas de género, mecanismos y procesos que les caracterizan como sujetos que en la vida cotidiana viven las tensiones que provoca el desempeñarse simultáneamente en diferentes papeles encaminados a la producción del orden social y la búsqueda de alternativas. No olvidemos, que el papel social e individual que desempeña la mujer maestra se conforma históricamente, y es por tanto producto de una formación e intención específica, social y personal.

Dos supuestos guiaron el trabajo de investigación, el primero es que no es la biología la que hace que sean mujeres las que por “naturaleza” deban ser jardineras maestras, sino el género en tanto construcción sociohistórica que establece la estrecha y poderosa vinculación entre la mujer y los problemas de su educación y oportunidades sociales en equidad. Este supuesto orientó la búsqueda central de reivindicar la dimensión personal de la vida de las

maestras, en ello el enfoque biográfico y la mirada de género ubicaron las acciones inmersas en un medio social y cultural que les confiere sentido a los actos desde una posición subordinada. No habrá de olvidarse que según el principio feminista "lo personal es político", reivindicar la dimensión personal de la vida, puede ser uno de los posibles modos de incidir políticamente. Un cierto desencanto ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales, ya fueran sociológicos o históricos, ha hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de sus vivencias, memoria e identidad (Bolívar y Domingo 2006).

Las maestras como individuos y colectivos orientan sus acciones considerando el significado que tienen para los demás, y en su interacción recíproca se reconstruyen y negocian dichos significados de su práctica docente.

El segundo supuesto parte de que las lógicas que rigen el conjunto del mundo social están igualmente en acción en cada uno de los microcosmos que lo componen, escuelas primarias, aulas, oficinas, hogares etc. Conocerlos "desde el interior" es posible a través de recoger los testimonios de los agentes que circulan en ellos (Bertaux 1993).

De esta forma la relación entre testimonio biográfico e identidad femenina busca trazar un mapa que revele los desplazamientos de las once maestras del discurso dominante y androcéntrico en espacios de transformación o en proceso de ello. También el reconocer los estereotipos de género en formas y contenidos educativos y dar cuenta de cómo construyen y reconstruyen los comportamientos por ellas aprehendidos y cuáles consideran apropiados para las niñas y niños.

BIBLIOGRAFIA

ACEVES Lozano E (1991) "La historia oral y de vida del recurso técnico a la experiencia de investigación", en Historia oral, México, UAM/Instituto Mora.

_____ (1994). "Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea" En: Revista Historia y fuente oral, # 12. Fronteras. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1994, pp. 143-150.

_____ (1999). "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en: Revista Proposiciones 29, marzo, Ciesas-México.

_____ (2001). "Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes" En: Revista *Espiral*. 11-38. Disponible en

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%2020/3-29>

ALMANZA, Beatriz (1993) Por Amor y Coraje. Mujeres en Movimientos Urbanos de la Ciudad de México. El Colegio de México, México 1922. En: Revista Mup –DF, No 57, Sección fija, agosto – septiembre.

BELAUSTEGUIGOITIA, R. Marisa (2007). "Rajadas y alzadas: de Malinches a comandantes", en: Lamas (2007) (Coord.) *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*, FCE, México.

BERTAUX (1980). "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". Artículo traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de "L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités", publicado en Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX, París, 1980, pp. 197–225.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.

BURÍN, M. (1987). Estudios sobre la subjetividad femenina. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

BURÍN, M. & Dio-Bleichmar, E. (Comp.). (1996). Género, psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

DANSILIO, Sergio (2007). La defensa de la objetividad en las epistemologías feministas. En: http://galileo.fcien.edu.uy/epistemologias_feministas.htm

DELEUZE Gilles y Guattari Félix (1983) Kafka, por una literatura menor. Ed. Claves, México.

_____ (1985) *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Bs. Aires, Paidós, 1985, Trad. de Francisco Monge.

MASSOLO, Alejandra (1999) "Testimonio autobiográfico femenino: un camino de conocimiento de las mujeres y los movimientos urbanos en México", en: Revista Latina de Comunicación Social, La Laguna (Tenerife) – octubre, número 22.

MARTINEZ de la Escalera Ana María. (Coord). (2007). "Las Rondas de las Madres de la Plaza de Mayo" En: Estrategias de Resistencia, PUEG/UNAM, México.

PALOU, Pedro Ángel (2007). La Lección de música de Pascal Quignard. Ed. Planeta, México.

RICH, Cecile Adrienne (1986). *Nacemos de mujer*. la maternidad como experiencia e institución. Madrid Cátedra, Instituto de la Mujer (Trad. Gabriela Adelstein).

TORNQUIST, Carmen Susana (1998). Madres en viejas Manos: partos y parteras en la Isla de Santa Catarina. Informe Final del Estudio "Modernidad y Maternidad en Grupos Populares Isleños". Florianópolis: Faed/Udesc.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da (1999) (Coord). ¿Qué es una Maestra en el Orden de las Cosas? Informe Final del Estudio "Constituirse Maestra". Florianópolis: Faed/Udesc.

SHARIM, Kovalskys, Dariela.(2005). La Identidad de Género en Tiempos de Cambio: Una Aproximación Desde los Relatos de Vida. Psykhe. nov., Vol.14, no.2 p19-32. Disponible en la Web: <http://www.scielo.cl/scielo>.

Capítulo 5. **MAGISTERIO FEMENINO: TESTIMONIOS Y RELATOS DE VIDA**

Las fronteras de género, al igual que las de clase, se trazan para servir a una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales. (Conway, Bourque y Scott 1987).

En este capítulo se presenta en dos partes los testimonios autobiográficos de once maestras y los resultados del análisis de sus testimonios. En la primera, sus voces revelan en lo individual condicionamientos sociales, corporales y subjetivos que en la actualidad definen la forma en que representan de manera real y simbólica sus acuerdos con la vida vivida y sus formas de resistir la dominación. En el caso que nos ocupa, la investigación cualitativa nos acercó a un marco que posibilita compartir experiencias y desarrollar una relación dialógica con las y los actores sociales que participan en el estudio. Esto es, una mejor comprensión de sus experiencias vivenciales, situación particular, percepción de mundo y de las realidades que se obvian, porque se convirtieron en un conjunto rutinario de acciones organizadas en el aquí y ahora.

Busco destacar los rasgos del imaginario social que han hecho suyo a nivel individual, mujeres dedicadas al magisterio de educación básica. En ella la idea de nación se cruza con la de género, relación matizada de valores, normas, prescripciones, representaciones, comportamientos que definen la identidad femenina y la de las maestras a nivel social. De dicha relación la pregunta es ¿qué elementos aun permiten la legitimación del campo magisterial como “propio” para las mujeres más que para los hombres? ¿cómo fueron ellas representadas en este campo y como se definen?

En la segunda parte con un afán de lograr un reconocimiento más amplio de sus experiencias de género las preguntas fueron ¿qué procesos sociales y políticos marcan la identidad de género y profesional de las once mujeres? ¿de que formas cada una resuelve la problemática que representa ser mujeres y acceder al magisterio? ¿las maestras reconocen y enfrentan el surgimiento y la recomposición de cierto tipo de relaciones sociales entre mujeres y varones?

Responderlas implicó reconocer los desvíos que genera el pensar la identidad de estas mujeres desde una perspectiva del “deber ser” femenino y magisterial como un territorio paralizado en el tiempo y en la iniciativa de cada una. Interpretarlos desde como ellas dicen ser y vivir se hizo posible con el reconocimiento de una cultura femenina con nuevos métodos, conocimientos y prestigio, una mayor valoración de sí mismas por su contribución social, una mirada que de alguna manera “altera” la cultura androcéntrica al tomar las mujeres en sus manos su existencia y educación.

Hago mías las palabras de Belausteguigoitia (1999) para señalar que de igual manera que las fugas musicales siempre a más de dos voces¹, el escenario que expondré a continuación resulta de la interpretación de las voces que se repiten en testimonios de vida de las mujeres maestras, realizada desde la traducción de los rasgos de una identidad marcada por el discurso masculino. Me refiero a testimonios que dan evidencia de saberes y prácticas construidos en zonas de frágil permanencia, en el margen y la frontera simbólica de la heterodesignación femenina. Ellas son protagonistas de relatos con tramas múltiples, son mujeres de todos los días que conforman una parte crucial del tejido de lo social con su desempeño en la vida cotidiana y su trabajo educativo.

La convivencia entre lo impositivo de los imaginarios sociales de género y el intento de búsqueda y construcción de proyectos de vida alternativos de las maestras en ocasiones les llega a generar conflictos significativos en sus relaciones interpersonales, sobre todo con su familia debido a lo inmediato y estrecho de sus relaciones, haciendo de los vínculos familiares un escenario de catástrofes y dramas que a pesar de ser tan comunes están poco reconocidos como facilitadores o como francas situaciones problemáticas del quehacer educativo.

Se trata aquí de un trabajo de traducción, acompañamiento y escucha propio de los métodos etnográficos, cuya tarea pedagógica no es tanto la

¹ Belausteguigoitia hace alusión a las voces emanadas de los estudios de género y la educación, que han originado fugas en campos que se han constituido como saberes prófugos de disciplinas que han acogido sus productos en las zonas de permanencia más frágil: la frontera, el límite, el margen (En: Belausteguigoitia y Mingo (1999) *Géneros Prófugos, feminismo y educación*, PUEG/UNAM).

explicación causal de los hechos, como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus protagonistas. El método biográfico “habla” de un espacio fecundo, de un saber-hacer docente, construido a lo largo del ejercicio magisterial cuya profundidad y diversidad aún carece de visibilidad. Su construcción abarca una trama compleja de referencias y valores que no se agotan con la formación académica. Se trata de un saber-hacer exaltado y paradójicamente descalificado al relacionarse más con la condición de la mujer y la devaluación que la feminización de la profesión conlleva². Las representaciones sociales imaginarias, el cuidado de otros, la maternidad y el magisterio son referentes principales en la constitución de la identidad femenina, éstas constituyen parte importante del proceso de subjetivación de las mujeres en su relación con las funciones reproductivas y la significación social que les da sentido.

La revaloración de este tipo de saber ha representado un arduo camino y combate femenino de la mirada hegemónica. Al transitar las zonas de opresión, la práctica testimonial constituye identidades y subjetividades que están en constante movimiento de reinterpretación atravesando fronteras impuestas por las normas de territorialidad. Esta es la tarea aquí realizada; acompañar a las maestras en el tránsito de las zonas de opresión y el reconocimiento de sus identidades y las determinantes culturales presentes o en crisis. Práctica en la que como escucha, traductora y acompañante hice lo propio.

Desde la crítica cultural encontramos una literatura que se adjetiva como “menor”. El adjetivo “menor” hace referencia a las condiciones revolucionarias de cualquier literatura en el seno de la literatura establecida o “inquisitiva”. La teoría del feminismo denuncia inequidades por razones de género, desde ésta la búsqueda se orientó al encuentro desde dentro de un ejercicio menor en una lengua mayor. En ella se hace referencia a la condición histórica de la mujer; conjunto de circunstancias, cualidades y rasgos que la consideran ser social y cultural genérico. Se trata de acuerdo con Deleuze y

² De este proceso nos hablan Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (Coord.) (2008), en el libro *Entre Imaginarios y Utopía: historias de maestras*. Ed. UNAM/PUEG, COLSAN, CIESAS, México.

Guatari (1997)³, de una manera de acercarse y abordar las voces “menores” o subordinadas desde una “línea de fuga”, aquella que da la posibilidad de “escaparse” de las condicionantes patriarcales, identitarias y hegemónicas que las dibuja en la docilidad y la armonía. La operación de fuga nos revela un devenir femenino que produce una ruptura con el lugar fijo (territorialidad simbólica), y heterodesignado a las mujeres.

Los argumentos emanaron de los recortes de sus vidas, al dilucidar cuál es su condición y de qué forma resuelven la problemática generada de las imágenes estereotipadas del ser mujeres y tener participación dentro de un trabajo remunerado y “naturalizado” como femenino y, a la vez, una familia.

En nuestros encuentros y en los testimonios escritos en sus propios términos; una práctica que conforma un soporte de sus experiencias, fue reconocida el conjunto de circunstancias, cualidades y características que las definen como seres sociales y culturales⁴. Sus actitudes y desafíos en respuesta a la idea bastante conformista y fuertemente divulgada – ya sea en el ideario pedagógico ilustrado y/o el pensamiento patriarcal – de que el magisterio se configuró a lo largo de la historia, como un “camino natural” para la participación de las mujeres, en el ámbito de lo público. Este es un argumento que encubre y descalifica la ardua lucha desarrollada por las mujeres para construirse como maestras, desafiando la docilidad de este comportamiento “natural” femenino.

Un ejemplo del discurso hegemónico de los sujetos del magisterio lo revela von Glumer quien en 1957 escribe un texto en el que invitaba a mujeres jóvenes (16 años) a incorporarse a la tarea educativa. Ella define la profesión de maestra con la metáfora de la “maestra jardinera” imagen que emanó de

³ Estos autores dan importancia a las líneas de fuga del capitalismo. Ciertas formas de arte, ciertas tendencias dentro de la ciencia. Los conflictos raciales de muchos países, los conflictos de nacionalidad y el feminismo, son líneas de fuga (En: *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Paidós 1985, Trad. de Francisco Monge).

⁴ La mexicana Alejandra Massolo en sus trabajos sobre testimonios femeninos, de los años setenta recuerda que el movimiento feminista ha introducido una crítica epistemológica que rechaza los cánones de objetividad, entendiendo por esto, la producción de un único conocimiento válido y legítimo sumado a una crítica de la dicotomía Sujeto-Objeto. Porque el trabajo construido desde los testimonios de mujeres busca la revalidación de la subjetividad del conocimiento y la recuperación de la experiencia femenina basándose en lo emocional, íntimo y cotidiano (Alejandra Massolo 1998. *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. coord. por Lucero Zamudio Cárdenas, Thierry Lulle, Pilar Vargas, Vol. 2).

Froebel para quien los niños que juegan, cantan, ríen alegremente, viven a manera de florecillas que abren sus corolas al sol primaveral y la lluvia de estío. Al ser los niños flores, la maestra se convierte en jardinera, pues su misión es cultivar las plantas que se encuentran a su cuidado⁵. Con esta imagen se dirige a la joven buena que se siente atraída por los niños por la “natural” simpatía de su corazón de mujer.

En los testimonios, la experiencia particular y comunitaria se reconoció determinada por las condiciones de vida, a partir de la cual cada mujer tiene conciencia de sí y del mundo, de los límites de su persona y de su conocimiento, de su “sabiduría” y de los confines de su universo. Todos son hechos a partir de los cuales y en los cuales las mujeres existen y devienen. La experiencia de las once mujeres habla de cómo al interior del orden moderno actual, la identidad de género, necesariamente se convierte en una tarea que se expresa como la construcción de un proyecto reflexivo, es decir en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, con nuevo orden y sentidos de vida, revelador de forzados cambios en la ideología dominante basada en estereotipos sexistas que ubicó en sus inicios a la mujer confinada y dedicada al hogar y la crianza, al hombre como jefe de familia con un rol autoritario, proveedor único y distribuidor de dinero, cuyo modelo “dictaba” privilegios para él y subordinación para ellas.

Sus testimonios son frágiles y significativas viñetas, fugitivos recortes en la persecución particular de las cosas, y búsqueda de una versión personal de los hechos, acontecimientos y acciones, que tamizados por los flujos de la memoria y la experiencia reciente de cada una, proporcionan nuevas texturas de una identidad no estática. Los once testimonios hablan de la identidad y el comportamiento de género, del hecho de que las mujeres desde su nacimiento experimentan costumbres, valores y normas, atribuidas naturalmente a su género, por lo que la asignación y construcción de una identidad se afirma

⁵ Bertha von Glumer formó parte del equipo de iniciadoras de preescolar y se dedicó principalmente a la elaboración de manuales técnicos y cuentos dirigidos a los/as niños/as. El trabajo le fue encomendado a ella, ya que su origen alemán le permitió llevar a cabo la traducción de documentos que dieron origen a los Kindergarten, y el texto que presento forma parte de un manual técnico que sirvió de texto a varias generaciones de esta profesión (von Glumer, B., Apuntes de técnica de kindergarten, México, 1957. En Palencia Villa. “Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras”).

resultado cultural, social e histórico. Desde la mirada de género las mujeres se reconocen a través de “atributos naturalizados” (Lamas 1996, Scott 1990, Rubin 1975), tejidos de costumbre y tradición que devienen en seres-para y de-los-otros, por esto su deseo femenino será el organizador de la identidad profesional hacia el deseo y bien de los otros.

Esto es “devenir” en mujeres modernas, trabajadoras asalariadas sin dejar de “tener que” ser madres, esposas, hijas, enfermeras y agentes activas de la negociación y los manejos no sólo del Estado sino también de su familia. Pero, ¿cómo reconocen, expresan y enfrentan el moderno surgimiento del sujeto femenino? ¿Cómo transforman y asumen la división social y laboral entre mujeres y varones? ¿Cuáles son las estrategias de conciliación de lo público y lo privado? ¿Cómo conquistan - mantienen un saber y saben vivir? ¿Cuáles son sus estrategias desde la subordinación? ¿Cómo se produce un cambio en estas mujeres? ¿Cómo se piensan a sí mismas? ¿Qué respuestas dan a la interacción cotidiana entre niñas y niños?

Sus testimonios revelaron construcciones identitarias y de género, representaciones imaginarias, significados en torno al concepto del ser mujer y de los discursos sociales y familiares que han hecho suyos como “deber ser”; resistiendo, atrincherándose, proyectando o legitimando una identidad tanto individual como socio- profesional.

La recuperación de testimonios

Iniciarse en el trabajo de recuperación de las experiencias individuales (testimonios) y experiencias colectivas hizo necesario familiarizarse con algunas consideraciones metodológicas previas. Las cuales orienté hacia tres puntos:

- La selección o elección previa de las maestras
- La recopilación de referentes empíricos
- La edición e interpretación de los testimonios recogidos.

En lo relativo a la selección de las maestras, asumí que no sólo interesaban los testimonios de cierta relevancia, es decir, los correspondientes

a maestras destacadas por su cultura, condición social, o adscripción política. No había que olvidar, que una de las bases iniciales del nacimiento del enfoque biográfico narrativo fue precisamente recoger los testimonios de la marginalidad, es decir, de aquellos que suelen ser despreciados por la historia oficial. En nuestro caso fueron seleccionadas 11 mujeres, con edades entre 30 y 50 años, integrantes de un grupo de estudiantes en la Universidad Pedagógica Nacional. Tarea que planteó la edición o “armado” del testimonio y su inclusión, en el discurso explicativo de los aspectos investigados.

Los testimonios son interpretados en clave de género, diferenciándose de la palabra 'sexo' para expresar la realidad de que la situación y los roles de la mujer y la maestra son construcciones sociales sujetas a cambio. Quiénes dicen ser (la identificación de atributos prescritos; heredados y asignados que “hablan” de una identidad heredada o asignada), cómo llegan a la docencia, qué rasgos definen su identidad como mujeres y maestras, son las huellas a rastrear. La primer fórmula consistió en permitir hablar en grupo y libremente a las 11 maestras (durante cinco sesiones), sin interferir en su discurso o argumentos, es decir, sin intercalar demasiadas preguntas y, en todo caso, sin seguir un cuestionario previamente determinado. El lugar de encuentro fue un salón de clases, los discursos de cada una fueron al interior del mismo grupo, durante las tres horas que duraba cada sesión, ésta en algunos casos se prolongaba en algún sitio acompañándonos una taza de café.

En un segundo encuentro se estableció con ellas un diálogo, más que una entrevista. El diálogo permitió generar un clima de empatía que facilitó y simplificó la labor propuesta. Una vez que habían contado su propia historia, se habían vaciado o liberado del peso de su experiencia al hablarlo libremente, fue posible indagar en el ámbito preciso de la experiencia de género y de cómo llegaron a ser maestras (anexo 1). No se trató de hacer una labor de enjuiciamiento, sino de introducción, con el mayor respeto y la más acotada técnica, en su experiencia, que a fin de cuentas fue un enorme regalo: al proporcionarnos una fuente viva de su confianza y amistad. En esta fase se les pidió escribieran ellas mismas sus testimonios.

Como una interlocutora llevé un registro escrito de sus evocaciones de forma personal, espontánea y voluntaria, aquellas que recogieran las vicisitudes que en su vida particular consideraron dignas de mencionar y que giran alrededor de su femenina acción habitual cotidiana. La articulación y seguimiento de estos fragmentos como testimonios de vida ayudaron a mostrar lo que es la vida de las maestras: una vida que ejerce influencia decisiva en el proceso educativo. Al hablar las maestras se identificó un protagonismo parcialmente consciente que contribuye a profundizar, respecto a las circunstancias, en las que han vivido.

Comprender y explicar los cambios y negociaciones que construyen las maestras como productoras de rasgos de una identidad diferente a la construida históricamente como mujeres y maestras obligó a preguntarse y enfocarse en los siguientes aspectos como guía para el análisis de sus testimonios: ¿Qué juegos de poder entre lo femenino y lo masculino, han vivido en el desafío a la norma impuesta? y ¿Qué problemática representa ser mujer y acceder al magisterio como trabajo remunerado?

Estos aspectos revelaron su experiencia individual y colectiva en relación directa con la condición de género, así entramos al estudio de la subjetividad colectiva y el de las situaciones personales o subjetividad individual. Cabe señalar que los nombres de las maestras son ficticios, decisión que obedece al respeto y confidencialidad que merece su confianza para conmigo.

Parte I. Voces del magisterio femenino

El escenario de encuentro fue el interior de una escuela descuidada, llena de pintas, prestada, vieja, de un color que ameritó la mirada sesgada, no de frente. Los asientos de sus aulas incómodos, pequeños para el volumen corporal de algunas de ellas. Allí me encontré con el tejido de historias de resistencia, tensión y devenir de identidades. Una visión que inspiró pensamientos sobre la infinitud de posibilidades y sucesos del mundo magisterial. Historias de mujeres silenciosas que provocaron preguntarse

¿Qué oculta su silencio? ¿Qué lo provoca? ¿Cómo han sido disciplinadas? ¿Cómo disciplinan ellas a sus estudiantes? Había algo inquietante y bochornoso en aquella sensación que invadía mi pensamiento. Las primeras preguntas hacia ellas se orientaron a ¿quiénes son ustedes y qué las identifica? Cómo se ven y sienten las maestras dentro de las luchas cotidianas se pudo palpar en varias de sus expresiones; como por ejemplo cuando la maestra Ángeles interpretó:

Profesionalmente creo que he hecho algunas cosas, aunque se que puedo hacer más, pero todavía no me puedo reponer de tantas sorpresas que nos destina la vida...: algunas cosas que me pueden distinguir es que estudie dos licenciaturas al mismo tiempo, he laborado en las dos, pero se que finalmente sólo me debo decidir por una y en este caso es la educación, haber viajado, trabajado en el extranjero.

La maestra Coni expresó:

En un arranque de ira le prometí (a su madre) que le demostraría que sin un hombre yo podría salir adelante... a los 15 años se me dio la oportunidad de venir a México y estudiar, a partir de ello fueron muchas las circunstancias que han cambiado mi forma de ser”.

Otra expresión fue, “yo soy Marisol nací un 8 de diciembre de 1971 en la ciudad de México, fui la primer hija por lo tanto mis papás durante mi infancia y hasta los 7 años que nació mi hermana todas las atenciones eran para mí.

Habría que destacar que son mujeres bien educadas, con un nivel escolar de licenciatura, sus autodefiniciones revelan procesos de resistencia evidente en el uso de los verbos: demostrar, hacer más, distinguir, luchar y de desplazamiento afectivo; una al hacer frente a los juegos maternos, la otra por las sorpresas que representa el diario vivir. La tercera por el nacimiento de la hermana. Las tres dibujan sutilmente el proceso que sigue la conformación de la identidad femenina y la profesional, en donde ellas fueron construyendo imágenes de sí a través de la interacción con otros en las relaciones afectivas, sociales y profesionales, desde un discurso institucionalizado en la familia y el Estado. De esta manera la identidad “ser maestra” se construye como algo concreto y particular, comprensible a través del testimonio del propio sujeto.

En dicho proceso de construcción identitaria la maestra Marisol busca el reconocimiento de sí mismas en los otros, los que considera iguales a ellas y con quienes conforman un “nosotros”. La identidad remite a la búsqueda de la referencia de uno mismo en el entorno, siendo un proceso socialmente construido en el que la presencia del otro es fundamental. Por ello Giménez (1997), la describe como un elemento cultural distintivamente internalizado como representaciones sociales de los actores sociales individuales o colectivos, adquirido a través de la interacción y de la comunicación social, mediante la apropiación e interiorización de una parte del complejo simbólico cultural de la colectividad a la que se pertenece.

La apropiación particular posee multiplicidad de bordes, ricos en imágenes “artificiales” que con un sentido amplio se presentan imaginarias y, han de comprenderse como el lugar de encuentro de la autopercepción y la percepción social que una persona o incluso una colectividad consigue de sí misma (Serret 2006).

El lugar de encuentro consigo misma se reveló en Marisol cuando expresa fui la primer hija..., hasta los siete años que nació mi hermana aclarando con ello el que la identidad, tiene varios bordes o aristas y uno es el que ésta tiene para cada sujeto. La conciencia que el sujeto tiene de sí mismo en su relación con el mundo y por los sentimientos diversos acerca de su propio ser. Continuamos con el relato de Marisol:

Mi mamá siempre me ha consentido y comprendido, mi papá (él es maestro) era muy exigente conmigo, me pedía calificaciones de 8 como mínimo de lo contrario me castigaba o pegaba... (A ella y a su mamá) no se como (a su mamá) le daba tiempo de hacer tantas cosas, el trabajo, diario mi papá le exigía comida, la casa limpia, planchaba y recuerdo que sus camisas del cuello y del puño deberían estar almidonadas, lavaba a mano porque mi papá nunca fue capaz de comprar una lavadora, sólo recuerdo que exigía. Cuando le pedía que me ayudara para alguna tarea él siempre nos contestaba “no me molesten, estoy cansado, trabaje los dos turnos”... “Después que mi papá me quería, no se que pasó él comenzó a cambiar, nos pegaba a mi hermana y a mi por cualquier cosa, y si le preguntábamos algo, él siempre decía tener la razón y que nosotras teníamos que trabajar para ayudarlo, que sólo éramos unas mantenidas.

Un padre dominante y una madre sumisa son las imágenes del drama familiar que sobresalen y le envuelven, destacan una relación matizada de violencia en la familia. Uso el término violencia familiar como el que alude a todas las formas de abuso que tienen lugar en las relaciones entre los miembros de una familia. Relación de abuso será aquella forma de interacción que, enmarcada en un contexto de desequilibrio de poder, incluye conductas de una de las partes que, por acción o por omisión, ocasionan daño físico y/ o psicológico a otro miembro de la relación (Corsi, 1999).

Puntualizo que la violencia en la pareja se afirma en las estructuras sociales que prescriben las relaciones de género. El "derecho natural" de los hombres de ejercer violencia se fundamenta en la estructura social jerarquizada y en los procesos de socialización y subjetivación que de ésta se desprenden. Las mujeres colocadas en el lugar de la fragilidad y la sumisión, los hombres en el de la violencia y la agresión. Los sujetos aprehenden y perpetúan las pautas de conducta socialmente asignadas y consideradas adecuadas en razón de su género (Saucedo, 1996).

La identidad conformada por elementos inconscientes se manifiesta a través de sueños, sentimientos y pesadillas, "mi mamá no sólo me ha querido, me adora", "mi papá me castigaba o pegaba". En este caso, la asimetría entre sujetos femeninos y masculinos es clara en las relaciones entre el padre y la madre, atravesadas por el mandato y la dominación; un esposo tirano y una madre que se comporta como víctima sumamente pasiva ante su "destino".

La exigencia hacia la maestra (disciplinamiento) revela la heterodesignación de una identidad que se construyó en una exigencia de "ser" o en una prohibición de "ser", "mi papá (él es maestro) era muy exigente conmigo, me pedía calificaciones de 8 como mínimo de lo contrario me castigaba o pegaba". La violencia física le fue ejercida como un control del comportamiento, aquí es entendida como uno de los instrumentos que el poder utiliza para legitimarse o reproducirse.

Qué se reconoce, niega y resiste...

Marisol: Afortunadamente desde la primaria estuve becada...cuando tenía 14 años mis papás se separaron, mi papá me prometió si me quedaba con él un viaje, que nunca se cumplió.....mi madrina me dijo que no me involucrara en los asuntos de mis padres y que me concentrara en la escuela, y así lo hice... logre entrar a la UNAM en la licenciatura de contaduría, en el turno matutino de lunes a sábado y, de lunes a viernes en el turno vespertino en la Normal Superior... al principio me compraban libros, luego ya no, entonces empecé a comprar y vender joyería de fantasía entre mis compañeras, de esa forma ya no tenía que depender de mi papá. El primer año que egrese de la Normal Superior trabajaba en la secundaria en el turno vespertino y en el turno matutino seguía en la facultad de contaduría... del mismo despacho me canalizaron a una de las empresas, fue un logro significativo, tenía que trabajar los sábados y cuando las necesidades lo requerían más tiempo, trabajando así aproximadamente en dos años pude construir un pequeño departamento en la parte trasera de la casa de mis papás....trabajando así hasta que me cambiaron el horario y tuve que dejar la empresa.

La maestra se revela dispuesta a resistir el mandato paterno, a “negociar” su condición de subalterna para aligerar la actitud violenta de éste, con cierto recelo. No lo hace de forma pasiva, trabaja, estudia, vende joyería y poco a poco cuenta con dinero y construye un espacio propio. Sus decisiones y acciones revelan que la identidad no puede concebirse como algo ya concluido y finalizado, ella la vive como un proceso dinámico que la activa, la manipula y la renueva constantemente en su vida cotidiana. “Logre entrar a la UNAM en la lic., de contaduría, en el turno matutino de lunes a sábado y, de lunes a viernes en el turno vespertino en la Normal Superior”. Esta decisión le implicó el costo de independizarse en términos económicos: “entonces empecé a comprar y vender joyería de fantasía entre mis compañeras, de esa forma ya no tenía que depender de mi papá”. Este gesto muestra un compromiso con el que ella hace frente al desafío de la independencia económica del padre, ¿qué otras estrategias usa para obtener para si algún retazo de poder o control de su propia vida?

En este caso podemos hablar de gestos de independencia y sobrevivencia, de una identidad plural sujeta a los roles femeninos, debido a que en la interacción con los otros su identidad se multiplica. En la maestra se

manifiesta cuando expresa ser: hija estudiante, trabajadora y estar “atada” a un poder patriarcal del que no podía escapar. También habría que hablar desde Castells (2001) y las definiciones que proporciona en volumen II de su obra: *El poder de la identidad*, de una identidad asignada que se conjuga con la de resistencia pues el poder paterno legitimó su decisión de ser maestra, profesión de su padre quien de forma violenta ejercía su mandato y el poder económico en la familia. El ejercicio magisterial se construye en una forma de resistencia y liberación frente a la opresión y dominio paterno de otra forma insoportable.

Marisol: Como el horario en la escuela seguía igual no pude seguir como contadora, entonces empecé a trabajar por mi cuenta, ya tenía el título (de maestra de idiomas) y mi cédula, al mismo tiempo conseguí un incremento de 18 horas en otra secundaria así que acomode mis horarios... la carga de trabajo era grande seis grupos en el matutino y seis en el vespertino de la materia de inglés. Finalmente en el 2001 consigo un intercambio a Estados Unidos y ahí estuve trabajando en el nivel primario por dos años. Ahora estoy de regreso con mis doce grupos.

La maestra reconoce los roles por los que ella transita: hija, estudiante, maestra migrante, contadora, trabaja por su cuenta, acomoda sus horarios, viaja a Estados Unidos, atiende doce grupos. Estamos ante actos emergentes, resultado de una identidad que genéricamente está en posición simbólica y material de sumisión frente al poder masculino, pero en sus formas y relación consigo misma, denota una fuerza que se orienta hacia el estudio y el trabajo por su cuenta como medio por el cual ella encuentra una forma de liberación o “fuga” del poder paterno, o de la principal influencia productora de su subjetividad. Habrá que retomar a la subjetividad como lo hace Rolnik (2007), un laboratorio vivo donde se crean universos y otros se disuelven, e interpretar lo que la maestra expresa:

Profesionalmente creo que he hecho algunas cosas, aunque se que puedo hacer más, pero todavía no me puedo reponer de tantas sorpresas que nos destina la vida (su padre enfermo y ahora depende completamente de su esposa e hijas). Considero que los rasgos que me distinguen de los demás: creo que todos somos diferentes, no hay un solo ser igual a otro, pero algunas cosas que me pueden distinguir es que estudie dos licenciaturas al mismo tiempo, he laborado en las dos, pero se que finalmente sólo me debo

decidir por una y en este caso es la educación, haber viajado, trabajado en el extranjero, etc.

Cuando la maestra habla de “sorpresas que la vida nos destina”, interpreto que se refiere a aquellos hechos imprevistos o descubrimientos causales de lo oculto, ella no entendía la violencia y el drama familiar. Tampoco la fractura y logro de imágenes hechas realidad que no se esperaba, de decisiones que no aguardaba. De cambios inesperados como: los golpes de su padre, la pasividad, resignación y entrega sacrificada de su madre, el desplazamiento del país, el estudio de dos licenciaturas. La obligada reflexión de ello, su decisión de hacer frente a su forzada independencia económica y sobre todo, reconocer la capacidad que posee de hacerse cargo de sí misma.

Su expresión “finalmente me debo” responde a la necesidad considerada como propia de las madres, de que al contraer matrimonio se decidiera por el magisterio, así podría cuidar a su familia e hijos, lo que evidencia que los lugares del poder, entendido éste como relaciones de fuerza que se ejercen, que a su vez, generan resistencias y del sometimiento son parte de las prácticas sociales y en las que los sujetos se colocan y son colocados más allá de su propia voluntad, es decir, que los puestos de reproducción del poder se superponen a la subjetividad y a los intereses de los sujetos (Foucault, 1992).

La maestra responde con su renuncia a otras tareas, al ritual de ordenamiento patriarcal, que regula el sistema de roles, el matrimonio. El nacimiento de sus hijas le obliga a intercambiar desempeños, pero con el conocimiento de que “primero ser madre”, le facilita combinar con “ser maestra”. Así, ella concreta el intercambio del sentido de sus actos, en respuesta a la designación de que fue objeto como mujer y maestra. La situación y realidad hegemónica del poder vivido por la maestra y su posición subordinada le hizo buscar una manera de adaptarse al medio.

La profesora Marisol, revela reconocimiento acerca de la lucha que enfrenta a nivel particular, por constituirse como un ser diferente, al compararse con su madre. La decisión de sólo desempeñarse como maestra

en vínculo estrecho con el ser madre revela en ella el triunfo de una identidad primaria legitimada socialmente. Pudiera pensarse que ella está en proceso de construcción de una “identidad proyecto”⁶, orientada por la reflexión que se genera con el acceso al conocimiento de sí misma, lo cual se considera una vía para “fugarse” y superar “lo natural” o familiar de su situación, y el deseo de que “puede hacer más”. La sorpresa de que habla pudiera interpretarse también como una aproximación cognitiva a los hechos que esta viviendo para saber qué pasa. También como lo que le obliga a dar un viraje frente a la nueva situación.

En términos de orientación ante nuevas situaciones de vida y aproximaciones a la explicación y comprensión de los hechos, el siguiente testimonio revela rasgos de una identidad en tensión y construcción de nuevos derroteros en la vida y experiencia femenina.

La ausencia del padre...

Me llamo Coni, Tengo 35, soy originaria del Estado de Michoacán, lugar en el que nacieron mis padres. Cuando mi padre fallece, a mis 11 años de edad, y tener que apoyar a mi madre en las labores del hogar y cuidados de mis hermanos (ella es la mayor), además de enfrentar el que mi madre mostrara la necesidad de una pareja para enfrentar la situación, ante la pérdida del esposo ella le dice a Coni: “no saber que hacer sin un hombre”.

La declaración materna revela los efectos de la subyugación u opresión ejercida por el esposo, la madre ante la hija se revela víctima del poder patriarcal, despojada de la “fuerza” necesaria para darle un nuevo sentido a su vida, se muestra dependiente no sólo económica sino también emocionalmente. Esta es una percepción construida por una relación de pareja “tradicional” matizada por el sacrificio, la espiritualidad y la entrega sacrificada de la mujer, además del despojo de poder. Ante la falta del único proveedor la madre “no sabe” el rumbo de su existencia y subsistencia; en

⁶ La identidad proyecto es construida por los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, la construcción de una nueva identidad que redefina su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social (Castells 2001: *El poder de la Identidad*, Vol. II).

este caso ella se conduce como “incapaz”, y “derrotada”. Son imágenes de una cultura patriarcal, autoritaria con un rígido desempeño de roles para ambos.

Coni reacciona y responde:

En un arranque de ira le prometí que le demostraría que sin un hombre yo podría salir adelante, por lo menos a los 15 años se me dio la oportunidad de venir a México y estudiar, a partir de ello fueron muchas las circunstancias que han cambiado mi forma de ser, “de ser yo”, además de correr maratones, me involucré con el movimiento de protesta mediante la trova y algunos libros reforzaron mi convicción de ser yo y no dejarme presionar por los estereotipos convencionales.

Ante la pérdida del padre le es asignada la carga de ayuda en el cuidado y la crianza de “otros”, no sólo por ser mujer sino por ser la hija mayor, la exigencia de ser apoyo y dejar la infancia (su ser de niña) es lo que generó en ella una identidad marcada por la búsqueda de independencia por contraste con su madre. Una búsqueda marcada por la subversión o rebeldía ante la “incapacidad” “apropiada” de su madre.

Coni: Desde mi perspectiva docente todas mis experiencias forman parte de mi actuar cotidiano, muchas de las ocasiones he visto en mi profesión una situación maternal, muchas veces me preocupo por las situaciones familiares de mis alumnos, así mismo si he observado que he integrado a un mayor número de niñas y niños a la escuela regular, también muchas veces pienso que los alumnos tienen más responsabilidad que una alumna porque serán padres de familia y con un factor no muy a su favor como es la discapacidad.

Su discurso revela, inicialmente y de manera parcial, el triunfo de una identidad primaria o asignada como madre (simbólica de sus hermanos y alumnos), ésta responde a arquetipos que revelan a las mujeres como “presas” en las imágenes que la sociedad nacional y masculina construye, reforzadas por el contacto con otras personas que hicieron las veces de agentes socializadores (madre, tíos, hermanos, sacerdote del pueblo). Desde lo biológico es innegable que para ser madre se necesita ser mujer, pero la ideologización de este hecho ha colocado como un axioma el planteamiento de

que para ser mujer hay que ser madre. Esto último es lo que tanto en el feminismo como en los estudios de género se ha puesto en entredicho. Las maestras se convierten en las madres simbólicas de los alumnos.

Literalmente Coni se fuga del compromiso heredado. En un segundo encuentro la maestra puntualizó que lo que dio “el empuje” que provocó saliera de Michoacán, lo atribuye a ser buena corredora de pista, en el deporte radicó la posibilidad de liberarse y liberar su cuerpo, encontrar un espacio para la subversión o fuga del rol que su madre le asignó. La actividad como corredora permite una “línea de fuga”, un punto o partícula de resistencia que le permitió escapar de las redes del poder sostenidas por la subordinación hegemónica en la que estaba instalado el comportamiento de su madre. Ella escapa por el reconocimiento y la ocupación de un estatus diferente ante su propia familia, pues a pesar de vivir en el DF desde hace 15 años, en fecha reciente fue la encargada de “pedir” la mano de la hoy esposa de su hermano, además de acompañar a su mamá a pedir perdón a la familia de la novia por haber “salido” embarazada antes del matrimonio.

El deporte y el magisterio representan en este testimonio intersticios desde los cuales Coni puede subvertir las voces maestras, resistir y rehacerse. Fugarse de las redes de poder familiar le habilitó en relaciones de tolerancia con su madre y hermanos, le permitió perfilar una nueva postura en alianza y colaboración entre alternativas que ella continuamente proyecta. La maestra permanece soltera, estudia una maestría en docencia. Recientemente dejó de vivir con los tíos y adquirió su propio departamento.

Su testimonio revela una identidad que de acuerdo con Castells es de resistencia⁷, en un aferrarse a sus ideas, a una decisión que se observa generan igual que ella, los actores que se encuentran en posiciones y/o condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica dominante, en nuestro caso, representada por su mamá, y una identidad del tipo proyecto evidente

⁷ Castells (2001), muestra la importancia de la identidad cultural, religiosa y nacional como fuente de significado para las personas, y las implicaciones de este hecho para los movimientos sociales. Estudia las movilizaciones populares contra la globalización sin freno de la riqueza y el poder, así como la formación de proyectos alternativos de organización social, como los que representan el movimiento ecologista y el feminista (En: *La era de la Información, el poder de la identidad, Vol. II, Siglo XXI*).

cuando ella dice “ser yo y no dejarme presionar por los estereotipos convencionales”, no se asume sumisa y resignada o sacrificada. También expresa “he visto en mi profesión una situación maternal, muchas veces me preocupo por las situaciones familiares de mis alumnos”, ella revela la tensión que le provoca un proyecto de vida liberado de los designios familiares, y estar en la búsqueda de cómo ayudar a sus alumnos. También dice ““como mujer y docente considero que socialmente se me ha depositado la educación de los menores como una responsabilidad directa y que las problemáticas tengo que resolverlas en solitario” para algunas de ellas la soledad es el costo de su independencia.

En la búsqueda de sí misma, enseguida el testimonio de otra maestra que describe su experiencia en los certámenes de belleza y su decisión por el magisterio.

El arte y la farándula junto con la dicha y la fantasía...

Claudia (Edad 35 años), les contaré algo que me hizo sentir muy dichosa y que recuerdo con mucho cariño. Desde pequeña me ha gustado mucho todo lo referente a los niños, siempre quise ser maestra, pero también el arte y el mundo de la farándula me fascinaban. Obviamente en los festivales escolares siempre fui el ajonjolí, posteriormente estudie el bachillerato de arte en el INBA. Ese gusto por el arte es algo que siempre me ha hecho muy feliz y fue lo que me hizo tener una de las experiencias que desde niña soñé, el participaren el certamen de belleza Señorita Distrito Federal.

La profesora asegura que “siempre” quiso se maestra, pero también fue de su interés el arte. En su discurso se observan dos determinantes culturales que pesan sobre las mujeres: el ser madre – maestra y el ser bella, que por su “propiedad genérica” fueron reforzados y aprovechados por la familia y la escuela, pues es considerado “natural” para las mujeres dichas prácticas y territorios en las que se constituyen como objetos de deseo, más que como sujetos intelectuales dignos de admiración. Además su idea de lo que significa el arte lo identifica como un escenario de lo femenino.

Sin embargo para ella...

Aquella época es sin duda alguna una de las etapas más emocionantes que disfrute como nunca, porque estuve entre las finalistas de ese concurso tan importante para mí. Recuerdo que como cualquier hija de vecina, llegue a

inscribirme a mi delegación política, Gustavo A. Madero, donde me dijeron que perdía mi tiempo, porque ya tenían a la que iba a ganar. Por ello me inscribí en la delegación Tláhuac, donde competí con 20 y a pesar de que la mayoría de los asistentes apoyaba a las candidatas nativas de esa delegación yo gané el título de Señorita Tláhuac. Todo el concurso lo viví como un sueño hecho realidad, sin imaginar que aún me faltaba mucho para llegar al certamen Señorita DF, ya que tuve que defender mi título en otro concurso ante 250 chicas que peleaban las 16 bandas para representar a las delegaciones políticas.

La decisión de “ganar” en otra delegación pudiera interpretarse resultado de la búsqueda de reconocimiento e integrarse en un ámbito donde se tiene poder por ser bella, al “sentirse” un ser diferente a las demás, ser bella, buscaba un lugar visible. No olvidemos que para integrarse en lo público, las mujeres han de trascender su condición de “idénticas” de esto Amorós (1994), apunta que lo femenino vendrá a ser esencializado y convertido en una diferencia identitaria, las mujeres reales quedarán subsumidas y negadas. El espacio privado, en oposición al espacio de los pares o de iguales, será el espacio de las idénticas. Con esa operación se radicaliza la negación absoluta del estatuto de existencia a las mujeres particulares, elevándolas a la categoría abstracta de "lo femenino" o "la mujer" y presentándolas así como objeto idéntico de un discurso ideado por los varones.

La maestra al no poder concursar en el sitio que le correspondía porque ya estaba decidido quien ganaría, no renunció a su propósito y buscó lograrlo en otro sitio. En este caso se observan evidencias de que la pertenencia tradicional femenina a lo privado produce conocimiento sobre los valores morales que no se dan en el ámbito de lo público, un saber o pensamiento en red⁸, que ella utilizó para sus propósitos, esta es una inversión del subalterno.

Este juego no le fue fácil, la expuso a que su persona fuera enjuiciada desde el canon masculino, desde éste la mujer representada está fundamentalmente definida por su vínculo y la mirada estereotipada de los

⁸ Así se ha llamado a la capacidad de pensar en varias cosas al mismo tiempo. Si hacemos una analogía con las computadoras, diríamos que se trabaja con varias ventanas abiertas con distintos programas. Esta característica ha permitido a las científicas no descuidar su carrera, ser madres, formar una familia y atender muchos asuntos a la vez.

jueces, a tal punto que pudo llegar a mirarse a sí misma desde esta mirada, ella expresa:

Aunque fue muy cansado ese concurso, fue mayor mi satisfacción al defender mi título ante todas esas chicas y pasar al concurso oficial que fue televisado. Las entrevistas, los programas de televisión, los comerciales, pasarelas, etc. Fueron momentos inolvidables y aunque solo quede entre las finalistas para obtener el título "Srita D. F." realmente fue una experiencia que disfrute al máximo, así como sus consecuencias ya que gracias a ese concurso pude hacer mis pininos en el modelaje y la actuación, sin embargo mi inclinación por la docencia ganó y deje todo para continuar con mis estudios como educadora de jardín de niños, algo que también me ha dejado muchas satisfacciones.

En el testimonio es evidente el gusto y el orgullo que le provocó su triunfo, además la presencia de una identidad articulada en los arquetipos femeninos de lo bello sin conflicto y por el contrario como fuente de satisfacción, esto al expresar sentirse feliz y realizada, aún al reconocer que la belleza es una marca de la identidad femenina construida por el orden cultural dominante; la crítica feminista ha sido un instrumento eficaz de crítica y denuncia de los mecanismos del sistema cultural dominante⁹. Es factible en términos teóricos, identificar una identidad legitimada por el poder hegemónico dominante y una legitimadora, portadora desde la escuela, de rasgos atribuidos históricamente como naturales y propios de las mujeres, junto con un espíritu de lucha y tenacidad, "defender mi título ante todas esas chicas y pasar al concurso oficial". La belleza le dio seguridad.

En Claudia, están presentes rasgos de autonomía y decisión cuando señala "deje todo para continuar con mis estudios como educadora". Dejar la pasarela de la belleza por el magisterio, orienta pensar que el magisterio es mejor valorado por la sociedad como tarea femenina, además de que "ser y estar" bella en nuestra sociedad occidental tiene caducidad. Cabe reflexionar que el que las mujeres dediquen más tiempo para su cuerpo que los hombres, que tengan más interés por la vida relacional o afectiva y continúen siendo mayoría en todos los países del mundo ocupándose de los niños, no

⁹ Ver: Amparo Serrano de Hoyo (2008) "Trama y temas de la mujer artista del siglo XX", en: <http://www.heterogenesis.com/Heterogenesis-5/H-40/Cas/trama.htm#amparo>.

necesariamente es obstáculo para su autonomía, ni para el principio de libre gobierno de sí mismas, esta es una afirmación que comparto con Lipovetsky (1998)

Para Lipovesky, la mujer se mueve desde hace tres décadas en la escena del mundo occidental que conquistó el poder de disponer de sí misma, de decidir sobre su cuerpo y su fecundidad, el derecho al conocimiento y a desempeñar cualquier actividad. Asegura que las mujeres tenemos la conquista de la autonomía individual, pero ésta se alía con el pasado. Las normas, los roles, los lugares que son compatibles con la autonomía son los que se mantienen, no simplemente por inercia histórica. Se trata de una continuidad del pasado en lo simbólico y lo concreto¹⁰.

Lipovesky no desarticula belleza y autonomía, la nueva mujer resulta del matrimonio entre la revolución por el reconocimiento, la inclusión y la autonomía femenina con la persistencia de normas y roles del pasado. Las mujeres tenemos la conquista de la autonomía individual, pero ésta se alía con el pasado. Las normas, los roles, los lugares que son compatibles con la autonomía son los que se mantienen, no simplemente por inercia histórica, sino que se lucha por ellos, tarea hasta ahora enfrentada por el feminismo.

Claudia asegura “sin embargo mi inclinación por la docencia gano y deje todo para continuar con mis estudios como educadora de jardín de niños, algo que también me ha dejado muchas satisfacciones” yo agregaría que también la seguridad de un empleo y un proyecto de vida a continuar con cierto margen de autonomía.

¹⁰ En: entrevista a Lipovesky por Oscar Cardoso, <http://www.clarin.com/diario/1999>.

La autonomía, rupturas y pérdidas...

En el siguiente testimonio la desigual distribución de poder, inherente al desempeño de los roles de género, así como la manera estereotipada de asumir el género femenino y el masculino resultan significativas a la hora de hablar de la autonomía, la ruptura y las pérdidas, es decir de las consecuencias que provoca una vida matizada por fracturas familiares. Son rupturas que generan ausencias, dolor y nuevos proyectos.

Lilia (Edad 43 años) Nací el 11 de enero de 1962 en Sta. Ana Chiautepan Tlaxcala. A pesar de que mi padre estuvo ocasionalmente presente durante el embarazo mi madre tuvo que enfrentar sola el parto, convirtiéndose así en madre soltera. Los primeros 6 años los pase junto a mis 3 tíos, mi mamá y mi abuela pero a los 7 años, mi mamá tuvo la oportunidad de venir a trabajar al D. F. dejándome al cuidado de mi abuela. Esta etapa fue muy difícil ya que para mi significó una separación muy dolorosa a pesar de que mi madre me visitaba todos los fines de semana y las vacaciones.

En la profesora se identifican rasgos de una identidad resultado de redefiniciones en su hogar vividos con ausencias, rupturas y sustitución de figuras tanto paterna como materna: las relaciones madre- hija, nueva figura paterna y hermanos, así como el cuidado de la abuela ante la ausencia temporal de la madre por razones de trabajo y el abandono del padre como principal proveedor económico. Situación nada sencilla para ella pues expresa “fue muy difícil ya que para mi significo una separación muy dolorosa a pesar de que mi madre me visitaba todos los fines de semana y las vacaciones”. Las consecuencias de la separación parental, en este caso se reflejan más en las dimensiones psicológica y económica. La crisis en la familia, el exceso de trabajo y el abandono de que fue objeto, así como el desempleo, el nivel económico, el nivel escolar, son los rasgos del contexto en donde creció.

Lilia: Curse hasta el 5°. Grado de primaria en Sta. Ana Chiautepan Tlaxcala, pero a los 11 años me vine a vivir definitivamente con mi madre y curse el 6°. Año en la escuela “Chapultepec”. Posteriormente, mi madre conoció a Juventino (...) Y a sus 2 hijos Isabel y Armando, de 10 y 6 años respectivamente. Tanto mi madre como Juventino decidieron unirse y forman una familia. Una vez establecidos pretendían que nos relacionarnos como hermanos lo cual nos costo mucho trabajo ya que no nos prepararon previamente para esa nueva experiencia. Mientras tanto, curse la secundaria y después ingrese a la Esc. Nacional de Maestros de Jardines

de Niños. Desgraciadamente, en 1991, Armando (que no es mi hermano, pero ahora así lo considero) sufrió un asalto a mano armada y, la bala le atravesó la columna vertebral a la altura del cuello, lo cual le provocó invalidez total. Este hecho tan lamentable fue el que nuevamente nos unió e hizo crecer en nosotros un sentimiento de unidad, solidaridad y amor, de tal manera que a partir de esa fecha nuestra relación se fortaleció.

Los accidentes de su vida (hija de madre soltera, separación de la madre, un segundo padre, nuevos hermanos etc.) le permitieron a la profesora crecer con una identidad que se revela traducida en una continua lucha y búsqueda de acuerdos consigo misma y con las circunstancias en su familia. Ella expresa: “la relación familiar presentaba altibajos, ya que por momentos lográbamos afianzar nuestras relaciones pero también teníamos muchos conflictos”. Ante estos problemas ella decide trabajar y estudiar:

Cuando concluí mi carrera me fui a trabajar a un preescolar de nueva creación en la delegación Iztapalapa y al mismo tiempo ingrese a la facultad de Derecho en la UNAM, razón por la cual me cambié a trabajar en un turno vespertino al Jardín de Niños “Xochitlalzin” en la Delegación Iztacalco en donde permanecí 9 años. Dado que estaba iniciando mi experiencia laboral, dejé los estudios de Derecho y me dediqué únicamente a la docencia.

El acceso a diversas opciones: el estudio y el trabajo le propician conocerse y participar en proyectos que revelan una identidad modelada por constantes cambios lo que la definen como inquieta, honesta, perseverante, sensible a los problemas sociales y propositiva “me propuse aportar en la medida de mis posibilidades, los conocimientos adquiridos durante todos los años de mi formación”. “Considero que los rasgos que me distinguen que considero positivos en mi persona son la honestidad, la perseverancia, el trabajo, la sensibilidad ante los problemas sociales y el placer por descubrir nuevas cosas cada día”. Su lucha continúa a través del acceso a instituciones educativas. Ingresa a la Universidad Pedagógica Nacional, se incorpora al movimiento magisterial y compra una casa:

A pesar de estos problemas, ingresé a la UPN en 1984 e hice la Licenciatura en Educación Básica. En 1989 me involucré en el Movimiento Magisterial Democrático de la Sección 9 y conocí a mi pareja, un hombre con quien mantuve una relación de siete años. En este periodo adquirimos una casa en Iztapalapa y la familia se tuvo que separar con el propósito de habitar la casa en la que originalmente vivíamos y la nueva casa. Sin

embargo, considero que esta decisión en realidad la tomamos por las malas relaciones que manteníamos entre todos.

Ella “repite” el modelo de pareja no funcional e incapaz de “negociar” un proyecto de vida común y deciden vivir en 3 casas diferentes, reconoce también las “malas” relaciones entre ellos.

Lilia, en 1992 me cambie de Jardín de Niños (...) e intensifiqué mi participación dentro del Movimiento Magisterial. En 1994 fui electa como comisionada en el tercer Comité Democrático de la Sección 9, periodo en el que tuve la oportunidad de conocer la vida sindical y su repercusión política. Durante este tiempo conocí a mi segunda pareja con quien mantuve una relación sólo de dos años debido a nuestras diferencias de caracteres. Una vez terminado el periodo de la comisión y, de acuerdo con mi convicción de que no debería existir la reelección, en 1997 regresé a grupo al Jardín de Niños (...).

La existencia e intento de convivencia con 3 parejas habla de cómo internalizo y desarrolló el “amor” por la pareja a partir de la relación entre sus padres, “mi segunda pareja con quien mantuve una relación sólo de dos años debido a nuestras diferencias de caracteres”. Son evidentes en su relación factores o patrones introyectados de interacción aprendidos en la familia de origen, valores, costumbres, experiencias de vida, logros personales, así como aspectos que tienen que ver con la subjetividad, con el modo en que cada uno se ha constituido como mujer, y desde luego, contenidos profundos de su psiquismo: miedos, angustias, dolores, fantasías, deseos. Por otro lado cabe destacar su decisión de construir un proyecto personal desde el estudio como una herramienta central en la búsqueda de formación individual y superación profesional.

Una mayor preparación....

Mi estancia en el sindicato despertó en mí un gran interés por indagar cómo funciona el aparato político, de ahí que en 1998 ingresé a la Licenciatura en Ciencia Política por la UAM con el fin de tener una formación política consciente y fundamentada. Terminé mi segunda licenciatura en 2002 y en ese mismo año fui dictaminada como directora en el Jardín de Niños “Bélgica ubicado (...) en la Delegación Iztapalapa. Cuando terminé la carrera y salí dictaminada, descubrí que la Ciencia Política es maravillosa, pero también lo es la Educación por lo cual, me propuse aportar en la medida de mis posibilidades, los conocimientos adquiridos durante todos los

años de mi formación, en beneficio de la comunidad en la que trabajo actualmente.

Los cambios generadores de desequilibrio en las relaciones familiares revelan ser los determinantes de una identidad en constante ajuste pues no existieron las certezas o estabilidad esperadas desde esta institución. La experiencia de vida generó en la profesora un sentido de sobrevivencia y necesidad de “entenderse” con las personas que no eran ni su mamá ni su papá, lo que pudo ser la oportunidad de fortalecer en ella la necesidad de autosuficiencia, autonomía y comprensión de los otros y convertirse en un sujeto más político. Por ello su interés en la comunidad en que trabaja (niñas y niños en situación parecida). A ella la interpreto como una mujer exitosa que ha hecho suyo un rico repertorio de discursos que la han formado: de género, políticos, educativos, normativos, posee dos licenciaturas, es directora de un jardín de niños y autosuficiente en términos económicos y materiales. Opciones que le han ofrecido distintas formas de percibirse, de percibir al otro y de actuar desde diversas posiciones. De ahí que en ella, convivan distintos modelos de persona, una identidad plural con diferentes predominios según los contextos, los vínculos y los momentos de su vida.

Los estereotipos de género tradicionales presentes en el hogar...

El siguiente testimonio es revelador de una educación “cargada” de estereotipos sexistas:

Dora (Edad 38 años). Nací en Puebla, el 4 de abril de 1967. Soy la menor de seis hermanos, fui educada de manera estricta, mi madre me enseñó los deberes propios de mi sexo. Durante mi niñez mis padres me dejaban mucho tiempo sola porque tenían que trabajar, no disponían de tiempo para llevarnos a pasear, no tenía con quien jugar o platicar, mis hermanos eran adolescentes y se dedicaban a estudiar o trabajar, mi madre legó la responsabilidad de cuidarme a una de mis hermanas mayores, recuerdo que ella me bañaba, me alimentaba y me llevaba al jardín de niños y estaba pendiente de mí. Cuando termine la secundaria y por decisión de mi madre inicie mis estudios en la escuela normal “Ignacio Manuel Altamirano” al principio no quería pero después lo acepte, mi madre decía que era una carrera propia para mujeres.

En mi adolescencia mis padres me cuidaban y reprimían mucho, no podía ir a fiestas, ni salir con amigos, sin embargo tenía que cumplir con mis obligaciones de la casa, obedecer y atender a mi hermano yo me encargaba de lavar y planchar su ropa, mientras que él no hacía nada.

La imagen representada es la de una mujer sola, ajustada a su rol femenino y educada de forma tradicional. La profesora fue educada de acuerdo con el sexo de pertenencia y por mujeres, “recuerdo que ella (su hermana), me bañaba, me alimentaba y me llevaba al jardín de niños y estaba al pendiente de mi.” Madre y hermana, se convierten en portadoras y vigilantes del orden de género legitimado, “tenía que cumplir con mis obligaciones de la casa, obedecer y atender a mi hermano yo me encargaba de lavar y planchar su ropa, mientras que él no hacía nada”.

La autopercepción...

Dora: Cuando termine la normal me mandaron a trabajar a Xalapa Veracruz y por primera vez me separe de mi familia, me sentí libre y tuve la oportunidad de hacer muchas cosas que deseaba antes pero mis valores me lo impedían, no les podía fallar a mis padres. Estuve trabajando en una escuela rural y pude observar las diferencias de género basadas en el sexo de los niños, pues las niñas eran educadas para el hogar y los niños para trabajar en el campo.

En este relato cobra presencia la determinación histórica del género en la constitución de la identidad femenina desde el hogar, “no les podía fallar a mis padres”, hasta la elección de la profesión docente, “inicie mis estudios en la escuela normal “Ignacio Manuel Altamirano” al principio no quería pero después lo acepte, mi madre decía que era una carrera propia para mujeres”. La educación en el hogar fue violenta, la maestra lo reconoce, ella vivió inequidad, injusticia y disciplinamiento físico. Y aunque su visión del mundo tomo otras dimensiones al salir de su hogar y enfrentarse al trabajo sin la vigilancia familiar, no se permitió abandonar los designios ya hechos suyos y obedecer como hija, hermana y sobre todos los demás acerca del como ser “buena” mujer.

La asociación mujer-madre, esposa-ama de casa y maestra le represento un claro límite e imposición en las posibilidades de elección y acción como mujer dentro de su contexto social y cultural. Este imaginario se convirtió en una obligación que marcó caminos y diseño su “destino”, suceso que resulta de la naturalización en los discursos y en las prácticas

sociales del deber ser femenino. Ser una buena madre y maestra es el ideal social dominante sobre el "deber ser" de las mujeres. Este apela a: una esposa abnegada, una hija obediente, un ama de casa ejemplar, una maestra comprensiva y cumplidora.

El matrimonio, ¿más de lo mismo?...

Dora: El 31 de marzo del 2001 me case y a partir de esta fecha empieza un cambio en mi vida pues tengo que adaptarme a los hábitos las costumbres y las reglas de mi esposo. Por su formación tradicionalista piensa que el hombre es quien decide y manda en el hogar y mi concepto de matrimonio es totalmente diferente y en ocasiones diferimos por esta situación, tal vez crea que quiero quitarle su jerarquía , yo solo defendiendo mis puntos de vista , deseo lograr una equidad en mi matrimonio para vivir con armonía.

Este es claro ejemplo de una identidad de género modelada por un deber ser introyectado por la maestra, no sin protesta. Está deseando equidad, lo que explica por qué cuando se separa de su casa por contraer matrimonio expresa, "me case y a partir de esta fecha empieza un cambio en mi vida pues tengo que adaptarme a los hábitos, las costumbres y las reglas de mi esposo". El peso de una cultura patriarcal se revela ante ella con tal fuerza que sola no le es posible enfrentarla con su familia. La determinación del género se observa en la imposición en la elección de la profesión docente, "inicie mis estudios en la escuela normal "Ignacio Manuel Altamirano" al principio no quería pero después lo acepte, mi madre decía que era una carrera propia para mujeres".

Su visión del mundo toma otras dimensiones al salir de su hogar y enfrentarse al trabajo sin la vigilancia familiar, "me mandaron a trabajar a Xalapa Veracruz y por primera vez me separe de mi familia, me sentí libre y tuve la oportunidad de hacer muchas cosas que deseaba antes pero mis valores me lo impedían, no les podía fallar a mis padres", ella no abandonara los designios del género femenino: obedecer como hija, hermana y sobre todos los demás el ser una "buena" mujer. Esto explica como la identidad de género abarca mucho espacio de la identidad personal. No obedecer le implicaba fracturar su imagen en torno al "deber ser femenino", construido por sus familiares.

El regreso al hogar....

Dora: Después de un año a través de una permuta regrese al Distrito y nuevamente tuve que adaptarme a las reglas establecidas en mi casa. Estudie la licenciatura en la unidad UPN 153 de Ecatepec y termine en 1993 no me titule por causa de problemas personales, hasta apenas este año tuve la oportunidad de inscribirme a un curso taller para titulación implementado en esta unidad y titularme.

La maestra describe un constante regreso a la estructura organizativa de la familia como origen y referencia que se extiende a su desempeño como maestra. La influencia recibida con su acceso a la Universidad y al conocimiento acerca de la perspectiva del género, además de lo que observó en la práctica docente en una escuela rural, le permiten confrontar las opiniones de su esposo con las de ella, “piensa que el hombre es quien decide y manda en el hogar y mi concepto de matrimonio es totalmente diferente y en ocasiones diferimos por esta situación, tal vez crea que quiero quitarle su jerarquía”. Ella aclara que solo defiende sus puntos de vista, y desea lograr una equidad en el matrimonio para vivir con armonía. Opinión que se explica porque se da cuenta de la presencia del sexismo en la escuela, “actualmente laboro en una escuela primaria como maestra de grupo, tengo 15 años de servicio y he observado que la educación es sexista por dar un trato diferente e injusto para las niñas, pienso que los adultos de manera conciente o inconsciente repetimos los mismos esquemas”.

El comentario con el que cierra su testimonio revela una incipiente pero silenciada conciencia del sexismo y de su reproducción a través de la educación. La maestra no expresa de forma explícita rasgos de su identidad, no dice cómo se percibe a sí misma, muestra un tono dependiente, se revela inconforme con la inequidad de género, insegura, no necesariamente de manera voluntaria. Es una mujer que busca como fracturar la histórica tarea de vigilante del orden instituido en las relaciones entre hombres y mujeres, ha encontrado con su preparación explicaciones que analiza y contrasta con lo vivido, y por eso ahora se revela. Ella percibe que existe una relación

conflictiva entre el sexo biológico que es el primer determinante de la colocación cultural del sujeto a partir de su nacimiento y el género, es decir, los roles que la sociedad tradicional le asigna basándose en posturas esencialistas sobre el destino "natural" de la mujer en cuanto a ser biológicamente dador de vida y fuente inagotable de abnegación, sacrificio, anulación personal, etc.

En el siguiente testimonio encuentro una relación entre lo económico de la profesión y la seguridad que para la mujer representa su desempeño en un espacio privado.

La economía familiar y la "decisión" de ser maestra...

Me llamo Gabriela (Edad 44 años), soy la quinta hija de mis padres y tengo 8 hermanos. Tuve una infancia muy feliz a lado de ellos aunque por lo numeroso de la familia llegué a vivir de manera muy modesta, en ocasiones limitada, sin embargo, mis padres siempre se esforzaron por ofrecerme lo necesario y para ellos era fundamental que sus hijos asistieran a la escuela. Por lo anterior, siempre procuré estudiar con empeño para mejorar mi situación económica, así, logré concluir la escuela primaria y la secundaria sin contratiempos, en 1979 ingresé a la Escuela Nacional de Maestros donde considero que viví la mejor etapa de mi vida como estudiante, conocí a grandes personas, muchas de las cuales aún conservo amigos. Tuve la intención de estudiar en la Normal Superior pero no pude hacerlo porque pedían como requisito 2 años de servicio, años después ingresé a la Universidad Nacional Autónoma de México a la carrera de Lengua y Literatura hispánicas, que no concluí porque me casé y me dediqué a las labores de la casa y posteriormente a cuidar de mi hija.

El acceso de la profesora a la docencia aparece en vínculo directo además de con su condición de género con la económica. En 1979 aún no era requisito para el ingreso a las escuelas normales el bachillerato, lo que hacía atractiva y económica la decisión de formarse como profesora e ingresar de manera casi inmediata al ámbito laboral, esto se modificó desde 1985, año en el que se hace obligatorio el bachillerato para todo el que aspire a ser profesor/a de educación primaria.

La docencia en nuestro país ha tendido- y tiende- como argumenta Morgade (2001), a sostener el dispositivo feminizador de la modernidad. Por una parte, la convocatoria a que las mujeres se integraran a un trabajo “apropiado para su sexo” en las escuelas formó parte principal en las políticas de estado que constituyeron al sistema educativo mexicano y por otro, es cierto que su desempeño les permite cuidar a sus hijos e hijas. Por ello también la reiterada decisión expresada acerca de, “estudiar con empeño para mejorar mi situación económica”, a lo que pudiera agregarse la de su familia. Gabriela, decide continuar su formación, en un segundo intento ingresa a la UNAM, al final se decide por el matrimonio, “no concluí porque me casé y me dediqué a las labores de la casa y posteriormente a cuidar de mi hija”, asumiendo de forma tradicional lo que la decisión conlleva; postergar su proyecto personal. Sin embargo no se da por vencida, ingresa a la Universidad pedagógica a estudiar otra licenciatura:

Gabriela: en el año de 1997, tuve oportunidad de ingresar a la Unidad 096 de la Universidad Pedagógica Nacional en donde concluí satisfactoriamente la Licenciatura en Educación. En mi vida laboral he tenido grandes satisfacciones, me desempeñé durante 17 años como docente tratando de esforzarme de hacer lo mejor posible mi trabajo, tuve también la inquietud de incursionar en cargos gestivos y lo logré hace tres años; soy directora de una escuela primaria muy grande, al principio me resultó difícil dirigir un plantel en el que casi todos los docentes son mayores que yo, llegué a escuchar comentarios muy negativos de parte de los docentes e incluso de mi supervisor pronosticando una corta permanencia en el plantel, sin embargo, he logrado integrarme con ellos y actualmente considero que formamos un gran equipo de trabajo, me siento contenta en el lugar donde trabajo.

La maestra se impone el reto y logra el cargo de directora, le fue difícil la aceptación del desempeño de un rol con autoridad, por ser más joven que los demás, reconoce las satisfacciones que este desempeño le propicia, ella cuenta con la formación que le dan dos licenciaturas. En términos laborales su ingreso a UPN le permite estar en mejores condiciones escalafonarias que los compañeros y con ello la aceptación de su desempeño como directora del plantel. De cómo se percibe expresa:

En cuanto a mi vida personal, he vivido situaciones que me afectaron mucho de manera emocional, mismas que me cuesta trabajo comentar tal vez porque no lo hice cuando tenía que hacerlo, incluso en ocasiones pienso

que requiero apoyo de algún psicólogo pero no me atrevo a consultarlo. Trato de superar este sentir a través de la compañía de mi esposo y de mi hija a quienes adoro y con los que vivo muy feliz. Mi relación de pareja es muy estable nos entendemos muy bien mi esposo y yo, compartimos muchas inquietudes y nos apoyamos mutuamente. Mi hija es una adolescente de 15 años y a veces me cuesta trabajo entenderla, frecuentemente discutimos, me reprocha muchas cosas, en ocasiones me hace pensar que no soy la persona que quisiera tener como madre y me lastima mucho. He tratado últimamente de evitar las discusiones y pensar que sus cambios de actitud se deben a la edad por la que está pasando.

La maestra habla de una situación que no le permite estar tranquila a nivel personal, “En cuanto a mi vida personal, he vivido situaciones que me afectaron mucho de manera emocional”. Se dice feliz con la pareja e hija aunque a ésta no la entienda completamente, lo que la hace pensar, que “no soy la persona que quisiera tener como madre y me lastima mucho”. Decide seguir estudiando, “decidí estudiar la especialización porque a pesar de que implicará un gran esfuerzo, ya que trabajo doble turno y me ocupo de las labores de la casa, me brindará un espacio para ocuparme de asuntos que sólo a mí me competen, además de que siento necesidad de actualizarme y poner en práctica todo lo que aprenda en mi ámbito laboral”.

El testimonio afirma lo que desde la mirada feminista ha sido señalado, que las mujeres somos construidas culturalmente como seres para otros, por ello el matrimonio se convierte imaginariamente en proyecto principal de vida y provoca la parcial renuncia a otros proyectos igual de importantes, la profesora no escapó a este designio. Ella opta por el matrimonio y se duplica o triplica su jornada de trabajo, asumiendo el quehacer doméstico y de crianza como “propios” de su sexo. Sin que reconozca o destaque el beneficio económico que ella aporta a la familia, sólo lo menciona como apoyo. Habrá que señalar que desde la Ilustración, la manera de evitar que a la mujer le llegaran en toda su radicalidad las implicaciones de las premisas ilustradas, consistirá en habilitar un espacio, tanto conceptual como ideológico - el espacio privado - y acuñar conceptos diferenciales para situarla en él. En esto radica el origen de la opresión de las mujeres: privilegiar un grupo sobre ellas y limitar sus potencialidades, recursos y condiciones a través de los elementos del género distinguidos por Scott (1990).

La maestra no se da por vencida y con triple jornada laboral (doble turno como docente y la domestica) se resiste a no continuar en la búsqueda, el desarrollo de su proyecto deja percibir una tensión por los varios roles que desempeña: “Decidí estudiar la especialización porque a pesar de que implicará un gran esfuerzo ya que trabajo doble turno y me ocupo de las labores de la casa, me brindará un espacio para ocuparme de asuntos que sólo a mí me competen”. Los asuntos pudieran ser el adquirir el conocimiento que le genere encontrar respuestas a las cuestiones que le inquietan: el conflicto que tiene con su hija de 15 años, el cómo repartir tareas en el desempeño de tres jornadas de trabajo y sus dudas con respecto a un modelo deseable de madre. Estaríamos hablando desde la educación de una búsqueda necesaria y “cura” en el sentido que lo maneja Freire (1968), como un camino a la libertad.

La convivencia entre lo impositivo de los imaginarios sociales y el intento de búsqueda y construcción de proyectos de vida alternativos puede llegar a generar conflictos significativos en las mujeres que se viertan en sus relaciones interpersonales, sobre todo en la familia debido a lo inmediato y estrecho de sus relaciones, haciendo de los vínculos familiares un escenario de complejidades y tensiones.

Enseguida el testimonio de Sonia (32 años), una maestra que se despersonaliza, no habla en primera persona, parte de la historia de sus padres para referir quién es ella:

Fue en el año de 1968 que mi mamá y papá, decidieron unir sus vidas y compartir juntos la experiencia de ser padres, así nació su primogénito a quien por tradición le llamaron como su padre. La familia Alfaro Reinoso decidió que por un tiempo no tendría más hijos, ya que el hijo mayor era muy enfermizo. El tiempo pasaba y el médico sugirió tener un hijo más ya que tenía la atención en Sergio era demasiada y un hermano o hermana podrían ser su medicina. Así nació un 23 julio de 1976 Sonia a quien dicho nombre su madre eligió ya que era admiradora de la cantante Sonia López. Sonia (la niña) creció en un ambiente completamente familiar, su madre mujer de casa se encargaba de la crianza de sus hijos, siempre apegada a ellos y cuidadosa en extremo de que no les pasara nada.

La identidad se construye en Sonia alrededor de la necesidad de un padre y una madre de no quedarse sin hijos, la profesora representa con su

nacimiento la satisfacción del deseo en ambos. Sonia se define como tímida al señalar,

Dentro de los primeros años escolares, Sonia era una niña tímida y retraída no le gustaba tener amigos varones y solo compartía con algunas de sus compañeras. Era tal la timidez de Sonia que el día que se le cayó su primer diente decidió tragárselo solo por no decirles a sus padres. Dentro de su educación inicial sus maestros ejercieron gran poder, pues fue gracias a estos que modificó su conducta y llegó a socializarse con sus compañeros a tal grado que al final de su educación primaria presentó con sus compañeras un número en la ceremonia final. Afortunadamente Sonia (habla así de sí misma) concluyó su educación medio superior, entró a la Universidad del Tepeyac pero debido a problemas económicos cada vez más fuertes tuvo que abandonar la licenciatura en Ciencias de la Comunicación y no teniendo otra opción decidió quedarse en casa y compartir su tiempo libre en la Iglesia. Dio catecismo participó en los cursos de verano como monitor y los sábados se reunía con un grupo de jóvenes que trabajaban en causas altruistas.

Sonia afirma su timidez cuando expresa, “el día que se le cayó su primer diente decidió tragárselo solo por no decirles a sus padres”, el acceso a la escuela le ayuda a superarlo, “al final de su educación primaria presentó con sus compañeras un número en la ceremonia final”. Las situaciones afectiva y económica de la familia la colocaron en el escenario de la escuela dirigida por familiares religiosas, con ellas estudia desde la educación primaria hasta su formación como docente, las intenciones de ambas instituciones (familia y religión) se traducen en los determinantes que modelan, en ese momento, sus expectativas de vida y condición femenina, decidió quedarse en casa y compartir su tiempo libre en la Iglesia. Dio catecismo participó en los cursos de verano como monitor y los sábados se reunía con un grupo de jóvenes que trabajaban en causas altruistas. Sonia habla de ella en segunda persona:

Sonia al llegar a la educación media su padre perdió el trabajo, su hermano ya contaba con la mayoría de edad, fue en ésta época que Sonia recuerda los conflictos económicos más fuertes dentro de su hogar. En ese tiempo su madre decidió ayudar con los gastos de la casa y trabajar. Los conflictos entre sus padres y su hermano por “rebeldía” provocaban en Sonia un cariño aún más grande por su hermano pues él solo defendía su autonomía e ideología.

La pobreza se cruzo con el conflicto familiar o fue un factor generador de éste, la situación y rol de la madre cambia de dependiente a contribuyente, su salida del hogar también provoca la necesidad de alianza entre ella y su hermano.

Sonia: La niña pequeña tanto de papá, mamá y hermano tuvo que iniciar una nueva etapa, en la que Sergio hermano tuvo al igual que a lo largo de su vida un papel trascendental. Fue por esos años que Sonia conoció una disco, compartió la primera borrachera e inició sus primeros acercamientos con varones. Los años pasaban y Sonia tenía que entrar al bachillerato, y aunque sus padres no podían pagar una escuela privada decidieron que por ser mujer harían un esfuerzo mayor y estudiaría en una escuela privada de mujeres, entró entonces en la universidad femenina de México. El recorrido de la casa a la escuela era largo, pero Sonia el primer día de clases decidió con un gran temor emprender su camino, mismo que fue recorrido por los tres años que duró su estancia en la Preparatoria.

La experiencia vivida por la madre de tener que trabajar para hacerse cargo de los gastos del hogar, obligan a la familia a decidir por una medida preventiva, que Sonia estudie, lo cual da origen a un proceso de incipiente independencia de la familia, además de que ya no representaría una “carga” más para la apretada economía familiar.

Sonia: El tiempo pasaba y fue en el año 1996 con 20 años de edad que decidió tomar la opción que sus padres le otorgaban y era entrar a la normal del colegio las rosas, los cuatro años dentro del colegio, y la convivencia con las madres de la congregación crearon un ambiente dentro del cual Sonia se sentía familiarizada ya que sus primas, tías, madres y familiares en general conocían a las monjas del colegio.

Su formación como maestra la recibe de las monjas, la interacción con las religiosas no le era desconocida pues formaba parte de la cultura familiar. Tampoco el rol observado en la madre (dócil, creyente, abnegada, decidida), su estancia en la escuela para mujeres reforzaron las expectativas familiares.

Sonia: Antes de terminar su licenciatura en educación primaria Sonia comenzó a trabajar dentro de la dependencia en donde realizó su servicio social. Al ganar su propio dinero decidió tener una vida social, no sólo con

los amigos de su hermano sino con sus propios amigos. En ese periodo donde Sonia ha aprendido a valorar su familia, el amor de su madre y padre, el apoyo incondicional de su hermano el afecto de sus amigos, la presencia de su pareja, lo grato que es compartir un amanecer, el compartir otros cuerpos y olores y sentir o explorar dentro de su cuerpo y el de los seres que ha querido. Además aprendió aun mas del dolor que le causo perder a sus seres importantes así mismo valora la vida, los sentimientos y los momentos que aunque cortos y fugaces definitivamente inolvidables y eternos. Sonia emprendió un camino de búsqueda el cual continúa...

El que la maestra ganara su propio dinero le permitió compartir y explorar, nuevas experiencias de vida y aprendizajes sociales. Junto con su naciente autonomía económica, se permite reconocer sentimientos y necesidades personales, hasta entonces "silenciadas".

Sonia: El primer trabajo donde pudo ejercer su profesión fue una escuela particular, recomendada por las madres del colegio, estuvo año y medio y decidió dejar este trabajo para poder entrar a la SEP. Fue justamente que el primer día de marzo del 2002 que se presento en la escuela primaria "Carlos González Peña" y en esta misma escuela donde sigue laborando. Aconsejada por un amigo que estudiaba la licenciatura en educación en la UPN, consulto los programas y determinó iniciar su especialización, pues ya tenia tiempo planeando volver a estudiar y prepararse para ejercer mejor su carrera pues dice: "los niños cada día son mas demandantes, y los profesores debemos ofrecerles las herramientas necesarias que les permitan convivir con armonía, equidad y respeto...Esta es la vida de Sonia (...) quien con sus palabras se define: Soy la mujer que yo misma he deseado ser feliz, inteligente, amada y capaz. Me he permitido decidir, equivocarme y retomar mi propia vida, sin olvidar y tomar en cuenta mis limitaciones..."

La profesora Sonia, se ve a sí misma feliz, amada y capaz, "Sonia ha aprendido a valorar su familia, el amor de su madre y padre, el apoyo incondicional de su hermano el afecto de sus amigos, la presencia de su pareja, lo grato que es compartir un amanecer, el compartir otros cuerpos y olores y sentir o explorar dentro de su cuerpo y el de los seres que ha querido" Comenta, "sin olvidar y tomar en cuenta mis limitaciones..." También se reconoce como una mujer sin conflictos, hija y hermana de personas que la deseaban, que planearon su llegada a este mundo. La buena relación con el hermano le ayudó a crecer.

Actualmente es directora en una escuela de educación primaria de jornada completa, vive con su pareja y a principio de este 2005 nació su hija, situación que dice disfrutar y le provoca planear el ingreso de la niña en un CENDI, ya que no piensa dejar su trabajo. Asegura “los profesores debemos ofrecerles (a los niños) las herramientas necesarias que les permitan convivir con armonía, equidad y respeto” la afirmación nos revela aspiraciones sociales integradas en un discurso escolar que ha hecho suyo, en el que la presencia y problemática de las mujeres, docentes y estudiantes es invisible.

Después de dos niños la mujercita deseada....

A continuación el testimonio de Carmen, una maestra que encuentra en lo que hace una cura o escape del dolor que causan los avatares de la vida.

Carmen (Edad 44 años) Una mañana, algo fría según platicaban mis papás del día 13 de noviembre de 1961, nací; tercer lugar para Juan e Isaura. Mis dos hermanos mayores. Juan y Salvador, varones y yo la primer mujer, yo que en 1963 llegaría Ana María y en 1969, Maria Isabel. Mis padres, de ocupación pesero (conductor de un transporte colectivo) y Secretaria respectivamente, vieron con gran regocijo la llegada de su niña, y sin pensarlo me bautizaron con el mismo nombre de mi abuela materna a quien no conocí: María del Carmen. Mi infancia pasó feliz, recuerdo que desde pequeña, quizá por la influencia de mis hermanos, me incliné a los juegos de “género masculino”, como fueron las pesas, el box, el frontón y el fútbol, dejando o un lado las muñecos y los juegos de cocina, hasta que nació Isabel Beba y que empezó a tocar mis juguetes.

Nacer mujer, después de dos hombres, provocó que a la maestra le fuera asignado el nombre de su abuela paterna y con él todo el cariño de la familia nuclear. La convivencia con los hermanos es la explicación que ofrece de su gusto por los juegos y juguetes considerados culturalmente masculinos. Socialmente existe una muy efectiva clasificación de los juegos: juegos para niños y juegos para niñas. La presencia del género es un elemento estructural que esta "atrás" y abarca todos los tipos de juego. El género será la variable sociocultural determinante en la elección de qué jugar y con quién jugarlo. Para la maestra, los cambios biológicos en su organismo y el nacimiento de una hermana modifican sus juegos y libertad de conducta. El tránsito de niña

a mujer generaron cambios en las interacciones con los otros miembros de la familia:

María del Carmen: sin embargo pronto mi infancia cambió para todo la familia, pues a los 9 años un mes, comenzó para mí el cambio biológico inevitable en mi género, la denominada “regla” y los cambios fisiológicos, hicieron que mis padres, en especial mi papá cambiara en su forma de verme crecer se acabaron los juegos masculinos, no podía tener amigos, mis hermanos tenían prohibido decir a sus amigos que tenían hermanos y el hogar materno fue conocido por los vecinos como “El castillo de la pureza” como aquella película mexicana. Más, para mí la figura de mi padre era la de un gran ídolo, un hombre fuerte y sano que a pesar de no contar con estudios, lo escuela de la vida no le quitó el demostrar su gran amor a lo familia, y en especial a mí como su hija. Compaginando el gran amor que mi madre profesaba a mi padre, existía una relación de armonía familiar. Su amor era muy transparente y de ahí yo me volví una persona romántica y soñadora.

La forma como describe a sus padres deja ver en su familia, aceptación de los designios “propios y naturalizados” de los géneros. En las familias tradicionales el padre se hace cargo de cuidar la “pureza” de las hijas, ésta se convierte en un valor inapreciable que debe ser preservado a toda costa. Mientras que la mujer demuestra su maternidad al parir, el hombre asegura la paternidad instaurando la pureza sexual como una condición, promoviendo múltiples discursos para sustentarla. La maestra reconoce en su padre “la figura de mi padre era la de un gran ídolo, un hombre fuerte y sano que a pesar de no contar con estudios, la escuela de la vida no le quitó el demostrar su gran amor a la familia, (...) Compaginando el gran amor que mi madre profesaba a mi padre, existía una relación de armonía familiar. Su amor era muy transparente y de ahí yo me volví una persona romántica y soñadora”.

Romántica y soñadora es como se autodefine, aunque de forma pasajera pues al concluir su formación de maestra normalista al que llama el amor de su vida termina la relación, “con quien compartí 5 años, 7 meses y 8 días, las ilusiones de niña, adolescente y mujer le fue arrebatado. Ingresé a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (1976-1980) y al concluir mis estudios y titularme como Profesora de Educación primaria, también, de

manera por demás triste, concluyó esa etapa maravillosa del amor”. De la cultura familiar describe:

Mis padres nos enseñaron a realizar actividades de los dos sexos, pues así como estaba repartido el aseo de la casa y hombres y mujeres nos correspondía por semana, lavar, planchar, tender camas, traer el mandado, de igual manera sabíamos purgar frenos que cambiar una llanta. Mi papá nos decía que teníamos que aprender a hacer las cosas, para poderlas mandar. También para mí fueron muchos cambios, los niños me veían diferente y desde esa edad comencé a “noviar” en mi Escuela Primaria (...). La Escuela Secundaria (...) significó el paso al primer y bello amor, ya que en 1974, a los trece años, en segundo grado, conocí al que denomine “El amor de mi vida”, con quien compartí 5 años, 7 meses y 8 días, las ilusiones de niña, adolescente y mujer.

El modelo de familia se muestra dinámico y cambiante, además de positivo en cuanto aprendizaje con respecto a los roles de género en las tareas domésticas, ésta dinámica tiene como intención un posicionamiento sin distinción de sexo y el poder de ejercerlo, por ello el padre afirma “teníamos que aprender a hacer las cosas, para poderlas mandar”.

Continuar estudiando, una cura para resistir el dolor...

Ingresé a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (1976-1980) y al concluir mis estudios y titularme como Profesora de Educación primaria, también, de manera por demás triste, concluyó esa etapa maravillosa del amor. Como una búsqueda a la cura de mi dolor, ingresé en 1980 a la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Carrera de Licenciada en Sociología; fui becada por la Normal y me fui un año a España donde realicé estudios de Educación Especial; a mi regreso continué en la UAM-Azcapotzalco.

Escapar del dolor, producto de una ruptura amorosa y viajar nos habla de la búsqueda de sí y de una reorientación de las emociones y energía vital. Gesto que se observó en la mayoría de los testimonios,

Qué decisiones asume ante la pérdida del proveedor económico...

María del Carmen: en 1985 suceden en mi vida dos situaciones muy emotivas: en agosto 7 muere mi papá tras una larga agonía, joven y fuerte (52 años) o causa de cisticercosis cerebral; dos meses después, el 5 de octubre, conozco “al Hombre de mi vida”, Víctor Alejandro, mi esposo y padre de Rosaura del Carmen (15 años) y Víctor Alejandro, (7 años) nuestros dos hijos. En 1986, gracias a la fortaleza y empuje de mi mamá, logré titularme como Socióloga Política (condición que puso para que yo me casara) y bueno, casarme con Víctor. Rosaura del Carmen, nuestra primera hija, nace exactamente al año de casados (20 de diciembre de 1987), fue una gran dicha, y siempre recordamos las palabras de su papá, “así la pedí, chatita y morenita”; y nuevamente la convicción de mi mamá porque yo siguiera adelante, hizo que en septiembre de 1986, con seis meses de embarazo, ingresara a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 D. F. Norte a cursar la Licenciatura en Plan 85, culminando en 1991, sin titularme de 1991 a 1995, (con dos abortos de por medio) me dediqué a laborar como Maestra, con diferentes funciones (grupo, secretaria de escuela y zona escolar) en dos turnos, a buscar un pequeño espacio pero propio para vivir y tratar de amar a mi pareja.

La maestra es exitosa en el espacio profesional, en las diferentes funciones que realiza, en el espacio privado sostiene una batalla personal al tratar de responder a la convicción de su madre, “la convicción de mi mamá porque yo siguiera adelante, y la necesaria independencia con su pareja, “buscar un pequeño espacio pero propio para vivir y tratar de amar a mi pareja”. Los avatares cotidianos descritos revelan una lucha entre las tareas del espacio público y el privado, que al igual que a las otras maestras no frenan su vida.

María del Carmen: Con el doble turno, un bebé pequeño y una nena de 8 años y medio, celosa del hermanito que venía a ocupar espacios físicos y emocionales con abuelita y con sus papás, decidí ya no continuar estudiando. Y así pasaron 7 años, en donde entre otras situaciones, logré dictaminarme en 1999 como directora de escuela primaria, mi actual función en la mañana y continuar como secretaria de sector en turno vespertino. En lo general, me siento una persona que ha contado con muchas bendiciones, unos padres que me han dado principios, amor y formación, mi mamá que siempre me ha apoyado en la escuela, trabajo y sobre todo con mis dos hijos, la constancia y el amor de (su pareja), a su manera, la facilidad del estudio, etc.

La vida de las maestras está acompañada del prototipo de la madre que les apoya sobre todo con el cuidado de los hijos/as, les acompañan en la búsqueda de una “cura” a los sufrimientos por ellas enfrentados, poniéndose

ella como ejemplo, en este caso su acompañamiento provoca que la maestra se autodescriba dócil, tolerante, amorosa, leal, responsable, inquieta y comprometida en su desempeño profesional, se percibe:

Sobre los rasgos que me distinguen son el ser tolerante, amorosa, leal y responsable, pues en mi desempeño laboral y profesional me siento una persona competente; me gusta compartir y respetar la opinión de los demás; no soy buena en las habilidades motrices finas, pero casi nunca digo “no puedo”; en el ámbito personal, casi toda mi vida se ha debatido entre esa gran dualidad, el deber y el ser y reconozco que una parte de mi existencia siempre ha añorado el ser; del otro lado, me enoja cuando las cosas no salen a mi manera, cuando descubro una mentira que me lastime y sufro cuando siento el desamor. Mi lucha en lo personal es lograr las respuestas asertivas que den luz a mi vida personal, con mi esposo, a quien si algo debo agradecer es la confianza para permitirme toda la vida, seguir estudiando, su confianza, su constancia y su amor al hogar, a nuestros hijos, a su familia y sólo le pido fuerzas al creador para que me permita entender su forma de amarme, para ser feliz.

La identidad de la profesora es mixta, por un lado fue inicialmente educada con flexibilidad pero sin dejar de lado los designios dominantes que orientan las identidades de género, lo que se explica por ser de las pocas mujeres que tienen la oportunidad de desarrollar otras habilidades bajo las orientaciones de su madre y padre (es el primer caso que habla de la presencia del padre en las tareas de crianza), que le hacen percibirse fuerte, atrevida y comprometida con su núcleo familiar y trabajo (es directora en una escuela primaria) deseosa de pertenecer “*al otro lado*”. Cuando las cosas no le salen como ella desea, nos habla de la introyección de los rasgos que definen a las mujeres obedeciendo a estereotipos tradicionales (La mujer: soñadora, insegura, romántica. En el hombre: fuerte, atrevido, seguro, no hábil en tareas motrices finas etc.).

No señala porqué no ejerce la sociología. La docencia la ejerce pero señala ya con hijos y problemas reproductivos, situación que no le impide seguir en la lucha cotidiana por constituirse en una mejor docente. Por los rasgos descritos se trata de una identidad mixta en tránsito a la de tipo proyecto, de acuerdo con Castells (1999), ésta se revela en un proceso por el cual los actores sociales atribuyen sentido a sus acciones en referencia a

algún atributo cultural que les caracterice. Además, de que las identidades culturales son el principio básico desde el que se articula la organización social, los sentimientos de seguridad personal y la movilización política, y que precisamente porque es posible que un individuo cuente con identidades mixtas y plurales, estas irremediablemente son una fuente de sentido y de conflicto. La maestra en fecha reciente (2007), opto por iniciar un proceso de divorcio e independizarse de la casa materna.

Recuerdos y deseos....

Guadalupe (Edad 48 años). Nací el 22 de diciembre de 1957 a las 8:30 a. m., aproximadamente, según cuenta mi madre. Soy la primogénita de los cuatro hijos que formaron la familia (...). Hija de Basilio y Magdalena. Mis primeros recuerdos datan de cuando tenía más o menos 2 años y es uno en especial el que nunca olvidaré, me encontraba jugando en un parque público el que casi rodeaba a una iglesia, al que llegaba mi padre y me cargaba en sus brazos alzándome por encima de su cabeza. Años después al visitar ese parque comprobé que era el de mi recuerdo y se trataba del Barrio de Tacuba. A la edad de cuatro años ingresé al Jardín de Niños (...) que solamente contaba con dos grupos y dos salones, nuestros recreos eran en la calle y el entretenimiento columpiarse en las cruces de las tumbas ya que enfrente de los salones estaba el panteón. En aquel tiempo vivía por el rumbo de los Indios Verdes la zona estaba rodeada de árboles, me gustaba caminar por el bosque y escuchar el ruido de las hojas secas al pisarlas. En esta etapa de mi vida es cuando mencione que sería maestra y mi juego favorito era ser la profesora y tener mis alumnos, que eran mis primos y hermana. Inicé la primaria en (...) donde cursé 1º. y 2º. Grados solamente ya que por cambio de domicilio concluí en la Esc. Profesor Efrén Valenzuela, fui una alumna regular académicamente, pero insegura, miedosa y melancólica como persona.

La designación acerca de un futuro desempeño como docente cobró presencia a temprana edad. Las imágenes metafóricas evocadas de una infancia feliz, “escuchar el ruido de las hojas secas al pisarlas. En esta etapa de mi vida es cuando mencione que sería maestra”, el gusto por las características geográficas del barrio, en vínculo con el afecto del padre y la atención (casi personal) en la escuela, pueden ser los motivos de la elección

por el magisterio que cobró presencia como un juego y que seguramente fue reforzada por las expectativas familiares. La maestra expresa con belleza poética el afuera que no comparte hacia su adentro:

En 1972 felizmente ingresé a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, como mi única oportunidad de lograr lo que deseaba ser “MAESTRA”, y también de superarme porque en mi familia las mujeres estaban para casarse y estudiar era perder el tiempo o en su defecto era un medio para llegar a la locura de acuerdo a la creencia de mis abuelos paternos lo cual llegué a creer porque no supe manejar mi depresión y preocupación cuando mi padre abandonó el hogar y la familia. Cuando fui estudiante normalista tuve fracasos académicos, anécdotas tristes algunas veces y felices otras pero un reto y a pesar de los pesares logré lo que anhelaba, titularme.

Acceder a la Normal representó, porque así lo decidió, fugarse de las imágenes de un futuro de “locura femenina” y pérdida de tiempo, una decisión preocupante y dolorosa nutrida por la inseguridad provocada por el abandono del padre. A pesar de ello y de limitaciones económicas, se impone el reto de estudiar hasta titularse como profesora elabora, construye y recrea experiencias en el mundo de la vida.

La maestra tiene 26 años de servicio en una tarea que la convence y compromete, “la docencia es y será mi prioridad, quiero ejercerla en distintos niveles especialmente en el superior, por lo mismo mi preparación y capacitación debe continuar”. Argumenta que desde muy pequeña “supo” de su vocación, las creencias y pensamiento de los abuelos revelan prejuicios que pesan sobre el género femenino. Sin embargo, le apasiona la enseñanza y su identidad profesional gira en torno a ello.

Una vez casada...

Me casé en 1977 mi matrimonio perdura, hace 6 meses festejé mi 26 aniversario, tengo 2 hijas de 24 y 19 años respectivamente ambas universitarias. Mi esposo ha sido mi compañero en esta gran aventura llamada vida “y quien me ha ayudado a que mis sueños sean realidades. Allá por 1983 estude un par de semestres de la carrera de Lic. En Derecho, en la UNAM; por motivos personales ya no pude terminar la Licenciatura (causa: 2o. embarazo).

Nuevamente se nos revela que el “ser madre” es valorado como prioritario frente a otros proyectos, una parcial renuncia a los intereses individuales es una constante en estas mujeres. Les es difícil decidir cuándo y cómo gobernar su cuerpo y la reproducción.

Algunos años después me entusiasmó la idea de continuar mis estudios y seguir preparándome lo que hice en la Universidad del Valle de México, de tal manera que me titulé como Licenciado en Mercadotecnia lamentablemente no he ejercido formalmente por diversas razones pero he continuado al servicio de la Educación a nivel primaria por lo que ya son 27 años de Labor Docente. La docencia es y será mi prioridad, quiero ejercerla en distintos niveles especialmente en el superior, por lo mismo mi preparación y capacitación debe continuar. Soy una apasionada de la enseñanza y mientras tenga la energía y lucidez para aprender y transmitir ese conocimiento lo seguiré haciendo.

Como alumna dice “fui una alumna regular académicamente, pero insegura, miedosa y melancólica como persona”. Menciona haber vivido “restricciones que tenía en casa.” Aunque no especifica de qué tipo. Se infiere que se tratan de cuestiones de construcción identitaria femenina, ya que antes expresó: “en mi familia las mujeres estaban para casarse, estudiar era perder el tiempo o en su defecto era un medio para llegar a la locura de acuerdo a la creencia de mis abuelos paternos lo cual llegué a creer porque no supe manejar mi depresión y preocupación cuando mi padre abandonó el hogar y la familia”. Se autodefine, como “una apasionada de la enseñanza y mientras tenga la energía y lucidez para aprender y transmitir ese conocimiento lo seguiré haciendo”. Es el primer caso que reconoce ayuda de su pareja, “mi esposo ha sido mi compañero en esta gran aventura llamada “vida” y quien me ha ayudado a que mis sueños sean realidades”.

Cuesta trabajo responder...

El siguiente testimonio revela lo difícil de los pasos femeninos ante los cambios en la escena familiar. La maestra María Concepción (36 años de edad) reconoce dificultad para el desarraigo de la ideología familiar,

Al sentarme para realizar esta actividad estuvo rondando por mi mente la pregunta ¿Quién soy? Así puedo entonces decir que tengo muchos rasgos tradicionales que aún cuando he tratado de superarme no he podido desarraigar, esto es porque nací dentro de una familia que se encontraba inmersa en un pequeño pueblo donde las mujeres se dedicaban al trabajo del hogar y los padres al trabajo del campo, por tanto nosotros los pequeños de la casa solo nos preocupábamos por jugar todo el día aunque después emigramos a un poblado más grande seguimos regresando al pueblo esa época fue muy bonita siempre estaba rodeada de primos y de tíos, aunque mis padres peleaban eso pasaba a segundo término porque a mí siempre me quisieron mucho.

Reconoce en ella “rasgos tradicionales” de los que no ha podido desprenderse, los identifica resultado de haber crecido “inmersa en un pequeño pueblo donde las mujeres se dedicaban al trabajo del hogar y los padres al trabajo del campo”, es decir de la tradición y cultura del lugar.

Ante la pérdida del padre....

De pronto todo cambió ya que mi padre fallece, por lo que mi madre tiene que trabajar y yo por ser la mayor apoyar en las labores de la casa para ser “El ejemplo a seguir”, etiqueta que seguí muy a pie de la letra por tanto decidí venir a los 15 años a estudiar puericultura en donde cada semestre llevaba a casa diploma de primer lugar de aprovechamiento, después terminé la carrera y me titulé por promedio. Entonces decido continuar estudiando la especialidad en deficiencia mental en donde logro salir con buen promedio y realizo mi examen profesional con felicitación escrita, evidentemente mi madre siempre estuvo muy orgullosa de su hija y por ser la que había estudiado he podido orientar a mis hermanos dentro de mis posibilidades yo misma también estoy orgullosa de ese gran logro por que mi sueño desde chica era ser maestra y el haberlo logrado creo que es muy importante.

El fallecimiento de su padre, cambia la dinámica familiar, ella expresa, “mi madre tiene que trabajar y yo por ser la mayor apoyar en las labores de la casa para ser “El ejemplo a seguir”, etiqueta que seguí muy a pie de la letra por tanto decidí venir a los 15 años a estudiar puericultura”, El camino fue la elección de una tarea que no le era desconocida: el cuidado de otros. Aquí interpreto a lo femenino como lugar en la cultura, como territorio asignado a las mujeres en la división sexual formulada y sostenida a favor de (y por) los hombres.

María Concepción: Otros logros son haber obtenido en dos años mis dos plazas docentes y trabajar con menores con discapacidad es una experiencia muy bonita que me ha permitido crecer como persona, el poder ayudarlos y observar logros durante cada ciclo escolar me alimenta a continuar aunque existan situaciones escolares en las que yo no estoy de acuerdo pero que por ser lineamientos se tienen que realizar.

También he conocido desde que trabajo diversos lugares de México muchas ocasiones con mis amigas y otras he tenido la oportunidad de hacerlo sola, creo que he llegado demasiado independiente ya que soy capaz de resolver todo por mi misma.

En el aspecto emocional puedo decir que conocí al amor de mi vida y lo dejé partir, he tenido otras parejas pero considero que mi prioridad realmente no es tener hijos y casarme, mi madre ya falleció pero todos los hermanos ya se casaron y la relación con sus parejas y yo es buena.

Finalmente puedo concluir que en mi vida he tenido momentos de tristeza, de alegría he tenido cosas de las que me he arrepentido pero, también ha habido momentos de logros y que todo ello me permite seguir adelante, querer continuar superándome y poder realizar bien mi labor educativa.

La elección de ser maestra fue reforzada por la madre, “mi madre siempre estuvo muy orgullosa de su hija”, lo que también generó nuevas responsabilidades “por ser la que había estudiado he podido orientar a mis hermanos dentro de mis posibilidades yo misma también estoy orgullosa de ese gran logro porque mi sueño desde chica era ser maestra y el haberlo logrado creo que es muy importante”. Se manifiesta conforma con los designios que pesan sobre ella y orgullosa de su actuar, este le ha conformado una identidad femenina que cumple el mandato social y un poder que le permite expresar, “soy capaz de resolver todo por mi misma”. El conjunto de atributos y hábitos reglamentarios definidos culturalmente, están en ella tan arraigados, tan inevitables, que marcan su visión de mundo y las formas de negociar con el esquema cultural, de aproximarse a los otros y a ella misma. Habla de su renuncia al amor y de su rol como mediadora entre hermanos.

La experiencia de María Concepción, habla de que la incorporación temprana al trabajo, el reconocimiento y la estima de su familia generaron en la maestra seguridad y resistencia ante la adversidad, una identidad de resistencia y de continuo proyecto pues el sentido y significado asociado a éste es el de una mujer que vive sola físicamente pero no espiritualmente

(sus hermanos le siguen consultando y compartiendo sus preocupaciones), que dice así sentirse bien, “en mi vida he tenido momentos de tristeza, de alegría he tenido cosas de las que me he arrepentido pero, también ha habido momentos de logros y que todo ello me permite seguir adelante, querer continuar superándome y poder realizar bien mi labor educativa.” Y, que con la docencia se encuentra comprometida.

La única maestra soltera...

Edad 32 años, mi nombre es Silvia, soy la tercera de 5 hijos, estude la carrera de licenciado en educación en la UPN, comencé a trabajar con niños de preescolar y primaria hace nueve años, me gusta la música, salir de paseo y ver una buena película, lo que mas disfruto es el tiempo que paso con mi familia cuando nos reunimos a comer o platicar. Soy una persona alegre, que no le gusta darse por vencida, que cree todo absolutamente todo lo que quiere o considera que vale la pena tendrá que obtenerlo a base de esfuerzo y trabajo, soy una persona que trata en la medida de sus posibilidades de ser honesta (conmigo y con los demás).

La profesora revela rasgos de su identidad cuando dice, “mi nombre es Silvia, soy la tercera de 5 hijos” y se autodefine como “una persona alegre”, que no le gusta darse por vencida, que cree que todo absolutamente todo lo que quiere o considera que vale la pena tendrá que obtenerlo a base de esfuerzo y trabajo, “soy una persona que trata en la medida de sus posibilidades de ser honesta”.

Silvia: Aparte de la docencia, me he dedicado hace algún tiempo a la música, formando parte de una orquesta de cuerdas y metales; así como al canto dentro de un coro de 50 voces (esa es otra de mis pasiones) Además de lo anterior, también soy un tanto enojona, desesperada, me gusta la puntualidad y me molesta cuando me dejan esperando, no soy muy afecta al deporte y tampoco me gusta que me mientan o engañen. Soy simplemente una mujer con grandes defectos y otro montón de virtudes.

La maestra no habla de su soltería (quizá le incomoda) y si destaca su pertenencia a un grupo musical. Dice no ser afecta a los deportes, lo que pareciera contradictorio con su quehacer educativo en este terreno. Tampoco

expresa que su cuerpo escapa de modelos de identidad generizados no siempre coherentes con los atributos exigidos por el deporte de alto rendimiento. Ella posee un cuerpo robusto, quizá por eso diga que no le gusta el deporte, y éste sea su malestar y admitirse desesperada. Si expresa su especial gusto y pasión por ser docente y pertenecer a un coro. Es integrante de una familia de maestros. Este testimonio nos deja ver los rasgos de una persona que transita a otros territorios profesionales, se revela una mujer segura, líder de grupo y decidida en otros grupos además del magisterio. La maestra ingreso en el primer periodo del 2004 a la UNAM / ENEP Aragón a realizar estudios en Derecho, lo que nos permite hablar de una identidad en resistencia, en pie de lucha, con proyectos claros que la empoderan. La acción política de las mujeres está contribuyendo a impulsar el tránsito hacia una nueva fase de la modernidad y democracia, en la que se profundizan la reflexividad social e institucional, en su proceso de individuación se observa la incipiente y difícil erosión de algunas de las convenciones que por siglos han excluido a las mujeres de la esfera pública.

PARTE II. LA INTERPRETACIÓN O DESENREDANDO RELATOS...

A lo largo de la exposición de los testimonios interpreté el discurso de las maestras y sus experiencias de vida, la identificación de atributos prescritos; heredados y asignados que “hablaron” de identidades femeninas heredadas, asignadas, legitimadoras, en resistencia, en proyecto y plurales, del cómo llegan las a la docencia, qué rasgos definen su identidad como mujeres y maestras. Sus testimonios revelaron la convivencia entre lo impositivo de los imaginarios sociales y el intento de búsqueda y construcción de proyectos de vida alternativos en conflicto y tensión.

En seguida, y desde el nivel macro social expongo la interpretación en torno a tres preguntas: ¿Qué procesos sociales y políticos marcan la identidad de género y profesional de las once mujeres? ¿De que formas cada sujeto resuelve la problemática que representa ser mujeres y acceder al

magisterio? ¿Las maestras reconocen y enfrentan el surgimiento y la recomposición de cierto tipo de relaciones sociales entre mujeres y varones?

Responderlas me llevó a reconocer los posibles virajes que genera el pensar la identidad de estas mujeres desde un “deber ser” femenino y magisterial fracturado, un territorio móvil en el tiempo y en la iniciativa de cada una, siguen siendo dulces, sacrificadas, obedientes, resistentes, pero ya no hasta la propia negación, al servicio y cuidado de otros sí, es parte de su quehacer profesional, esto les permite cierta independencia económica y emocional. Interpretarlas desde como ellas dicen ser y vivir fue posible con el reconocimiento de una cultura femenina con nuevos métodos, conocimientos y prestigio, una mayor valoración de sí mismas por su contribución social, una mirada que de alguna manera “altera” la cultura androcéntrica al tomar las mujeres en sus manos su vida y educación.

¿Qué procesos sociales y políticos marcan la identidad de género y socioprofesional de las once mujeres?

Como antes se describió con la modernidad emergió una nueva matriz sociocultural estructurada en torno a los principios de igualdad, libertad y ciudadanía. Se reconoció la autonomía y capacidad (y obligación) de las personas para construir las reglas que organizarían su vida personal y la convivencia social. Esta sociedad se erigió con base en la organización racional y articulada de múltiples aspectos de la vida social y en el establecimiento de contratos sociales. Las mujeres fueron parcialmente integradas como sujetos modernos, se les regatearon las oportunidades. Pero eso fue suficiente para iniciar una lucha con destacados avances, y aunque desde entonces las maestras, viven una modernidad fragmentada, atravesada por diferentes tensiones entre la libertad individual y desempeño social, la capacidad de acción humana, y las limitaciones estructurales que les ha llevado tiempo recomponer los espacios de su vida social y personal, no se dan por vencidas.

El pensamiento feminista generó una severa y fundamentada crítica a los principios ilustrados y modernos, a los modos en que se actualizan e imponen estos principios que implicaron el desarrollo de nuevas formas de

interpretar lo social y cultural profundamente marcados por la desigualdad, la subordinación y la exclusión. A las mujeres en general les son impuestos “modelos” y mandatos de una identidad que habla de un “nosotros colectivo”, más artificial que “real”, el ser mujer se convirtió históricamente en una determinante con fundamento en la imaginada “naturaleza femenina”. En la actualidad aun son vigentes viejos argumentos que hace que algunas docentes expresen “desde chica quise ser maestra”, “fue natural en mí elegir la profesión”, “me realizo como madre”, etc. Sin reflexionar las determinantes sociales y culturales que pesan en su voluntad, no tienen claro que eso que llamamos sociedad es una construcción humana hecha por seres que interactuamos y a través de lo que hacemos reforzamos su permanencia aceptando hacer las cosas como debe ser, como todo el mundo. Para que todo un colectivo comparta el complejo simbólico: mitos, ritos, requiere que éste se sienta incluido o que pertenezca a una comunidad específica, situación paradójica en relación con las maestras.

En la actualidad en Latinoamérica y en México en particular, existen esfuerzos enfocados a cambiar la cultura magisterial y el imaginario nacional de la maestra. Dentro del marco de los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995 y de la (CEDCM), Convención sobre Erradicación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Mujeres, se ha dado un hincapié especial a la educación. A través de la educación se busca intentar cambiar las actitudes prevalecientes y las expectativas sobre la educación que las niñas, niños y maestras tienen con respecto a sus destrezas y habilidades cognitivas, áreas de concentración académica, su potencial de liderazgo, y su futura contribución a la sociedad.

Pero aún esto no se logra cabalmente, las maestras entrevistadas se autodefinieron desde aquellas prescripciones de lo que creen ser y de aquello que les dicen que son, proceso durante el que la negociación liberadora pudo o no estar presente. La historia de la formación y estructura de una práctica social concreta son los ejes de constitución y definición de la identidad de estas maestras.

En lo individual la identidad de las 11 maestras revela emergencia en oposición y resistencia a un orden instituido en el que actúan procesos sociales e intercambios de significados de género y políticos que pueden ser excluyentes por estar vinculados con el poder que se despliega en el orden social institucional y material.

Cobró presencia el decir, “me propuse aportar”, “tener formación política” (LHPB), dicho que desde la perspectiva del género se constituye en una clave para descifrar los procesos sociales y políticos en los que se dan los juegos de poder entre lo femenino y lo masculino, sus estrategias y alianzas múltiples, es decir, lo que hay atrás de las exclusiones de las mujeres y las formas bajo las que ellas se han incluido históricamente.

Asunto que, en nuestro caso, y a nivel de memoria colectiva, se hizo evidente en lo señalado por el recorrido histórico del capítulo uno y las elaboraciones contenidas en el capítulo dos, acerca de que la profesión magisterial y la inclusión de las mujeres, la cual responde como “propia” a una “naturaleza” femenina. La tensión y prácticas de resistencia para ser reconocidas como profesionales aún sigue; “estuve becada”, “logré entrar a la UNAM”, trabajaba en el turno matutino y vespertino”, “tenía que trabajar los sábados”, “acomodé mis horarios”, “puedo hacer mas”, “no me puedo reponer de tantas sorpresas que nos da la vida”, “finalmente me debo”, “he visto en mi profesión una situación maternal”, “adquirimos una casa”, “estudie derecho en la UNAM”, “intensifique mi participación e el movimiento magisterio”, “conocí el amor de mi vida y lo dejé partir”, “creo que he llegado a ser demasiado independiente ya que soy capaz de resolver todo por mi misma”, “no pude terminar la licenciatura, la causa un segundo embarazo”, “estoy orgullosa de ese gran logro porque desde chica ser maestra y el haberlo logrado creo que es muy importante”, “he tenido momentos de tristeza y alegría pero todo ello me permite seguir adelante”. Estas expresiones son reveladoras de los significados culturales dominantes del ser mujer y maestra, ambos aspectos están presentes al identificar como claves a los estereotipos de género que, en los sujetos investigados, están poco a poco siendo derribados y /o negociados.

¿De que formas cada sujeto resuelve la problemática que representa ser mujeres y acceder al magisterio como trabajo remunerado?

Como describí es desde el siglo XVIII y en las distintas fases de la modernidad, que las luchas de las mujeres por la igualdad, la incorporación a los espacios públicos y el reconocimiento a su condición de sujetos políticos y su autonomía, revelan su papel activo como individuos y sujetos sociales en la introducción de nuevos discursos y reglas sociales.

Ellas se defienden de los efectos de exclusión que las ofensivas modernizadoras que en un inicio le fueron impuestos al desempeño docente femenino. En el imaginario constituyente de la modernidad se construyó el orden dicotómico de género y las dicotomías público/privado y producción/reproducción racional / irracional, en relación con la constitución de dos tipos de poderes con fundamentos y reglas distintas: el poder político, ejercido en las relaciones entre los “iguales”, que involucra participación, negociación y construcción de consenso, y el poder familiar o jerárquico, ejercido por los “iguales” sobre los “otros”, los “no iguales”, con base en el argumento de la eficiencia y del orden natural del poder de decisión.

Desde lo educativo se reconoció que había mucha diferencia en la atención que se prestaba a niños y niñas fuera del seno familiar. Los niños iban “a la escuela”, eran enseñados por “maestros” o preceptores, la finalidad de su educación extra familiar era prepararlos para la vida productiva, por lo tanto, los contenidos esenciales del nivel de primeras letras eran la doctrina cristiana, la lectura, la aritmética y la escritura. Las niñas no eran atendidas por “maestros” sino por “amigas”, no iban a la escuela, sino a la casa de la amiga, donde lo fundamental era aprender la doctrina y la costura (Arredondo 2001).

Las mujeres y las maestras fueron confinadas al mundo doméstico donde también se ubicaron las prácticas de la reproducción social, se les negaba la racionalidad ilustrada y se las sometía a la autoridad de otros en el ámbito de lo privado. Eran excluidas de la participación pública, de los sistemas de representación política y de la titularidad de los derechos.

Y aunque sus experiencias y problemas no eran considerados materias sobre las cuales se podían tomar decisiones colectivas y públicas, las maestras fundan sus propias escuelas, se abren oportunidades de empleo, de las que con el tiempo participarán otras mujeres, poco a poco, incluyen formas de acción colectiva y movilizan a las personas que aspiran a ser reconocidas al conjunto de grupos considerados como iguales en derechos y obligaciones.

La violencia doméstica, la violación de la integridad física y sexual de las mujeres, la falta de libertad para regular la reproducción han sido parte de la experiencia compartida por las mujeres, sin ser claramente percibidos como problemas por ellas, ni mucho menos, por supuesto, incluidos en la lista de problemas públicos, hasta hace muy poco.

El estrato social de pertenencia del magisterio del nivel básico y los rasgos por ellas compartidos revelan en la dimensión pública, identidades legitimadoras del proyecto Educativo del estado, pero en lo individual las maestras viven los cambios que provoca la emergencia de identidades plurales, en proyecto y en resistencia. Son varios los rasgos identificados en dicha emergencia, quizá el de mayor peso sea el que la brecha económica entre hombres y mujeres ha sido superada más rápidamente en las zonas urbanas, donde ocurre con más celeridad el cambio en las mujeres. La evolución del rol de sus madres que es el caso de varias de ellas, ha transitado del ámbito doméstico al trabajo asalariado.

Otro que caracteriza a las once maestras, es su permanente búsqueda de proyección y superación a través del estudio. Son mujeres exitosas que han hecho suyos ricos repertorio de discursos que las han formado: de género, políticos, educativos, normativos. Son discursos que les han ofrecido distintas formas de percibirse, de percibir al otro y de actuar desde diversas posiciones. De ahí que en ellas, se observen valores femeninos (respeto, compromiso, honestidad, orgullo, reconocimiento) y modelos de mujeres, con diferentes predominios según los contextos, los vínculos y los momentos de su vida. Todas estudian mucho, se preparan y algunas obtienen becas, algunas lo hacen para favorecer su educación y mejorar la economía familiar. Al

casarse unas optan, de manera temporal, por el cuidado de los hijos e hijas, después o paralelo con la crianza de éstos continúan estudiando.

Los accidentes de sus vidas se perciben como una consecuencia de la obcecación ideológica en torno a la familia ideal y de la falta de reconocimiento a las diferencias y trato equitativo entre unas y otros. La violencia familiar recurrente o esporádica de que son objeto, es un problema social que por razones políticas, ideológicas o subjetivas les resulta difícil de reconocer. La invisibilización y la naturalización son los dos procesos que provocan que históricamente la violencia sea silenciada (Corsi, 2003).

Los hallazgos en sus testimonios permitieron desde lo general, identificar identidades docentes que en su dimensión pública, poseen rasgos legitimadores de acuerdo con la clasificación que de éstas recuperamos en Castells (2001).

¿Las maestras conocen la composición de relaciones no jerárquicas entre mujeres y varones?

Los testimonios dan evidencia de un parcial reconocimiento formal de la atenuación de la jerarquía y dominio social masculino, pudiera entenderse como resultado del cotidiano vivir de la relación y rompimiento entre hombres y mujeres como una situación “naturalizada” que causa dolor, y les orilla a la búsqueda de autosuficiencia económica y a optar por una vida en soltería o con otro compañero. Se explican la incorporación de los varones en las tareas de crianza y cuidado de los hijos sólo por amor, pero cuando éste no justifica el cambio se sienten inseguras. Los testimonios son evidencia de un sentido asociado al poder como una forma cultural que genera identidad, pues además de los rasgos de una identidad asignada y heredada, se observó una característica que es considerada básica de la familia patriarcal: la ley impuesta por el padre.

En sus testimonios también cobró parcial presencia la democratización, entendida por el promover que tanto sus padres, hermanos e hijos, así como sus madres, hermanas e hijas, confluyan en espacios comunes y dejen de mantener mundos separados y diferenciados, compartiendo la responsabilidad

de las actividades en los espacios públicos y privados. Romper con la separación de espacios diferenciados es una de las principales acciones que desde la escuela podemos emprender, para lograr que la construcción de la equidad de género sea asunto y responsabilidad de mujeres y hombres por igual.

La figura paterna apareció fortalecida y liberada, “él siempre decía tener la razón y que nosotras teníamos que trabajar para ayudarlo” (MMG: 213), la presencia del padre, aunque ausente, está en las expectativas y roles futuros de las personas que educan, “muchas veces pienso que los alumnos tienen más responsabilidad que una alumna porque serán padres de familia y con un factor no muy a su favor como es la discapacidad” (CGC: 218).

También tienen presente al padre con resentimiento en comparación con la figura materna,

A pesar de que mi padre estuvo ocasionalmente presente durante el embarazo mi madre tuvo que enfrentar sola el parto, convirtiéndose así en madre soltera, los sentimientos por mi padre eran los más alejados de cariño que se pudieran tener hacia una figura paterna, ya que era en extremo punitiva por varias razones,...la principal era que no amaba a mi madre y otra de las más importantes, que él era de extracción militar (LHPB: 223).

Aunque no siempre se aludió a su figura como negativa,

La figura de mi padre era la de un gran ídolo, un hombre fuerte y sano que a pesar de no contar con estudios, la escuela de la vida no le quitó el demostrar su gran amor a la familia” (MCDC: 235), “Mis primeros recuerdos datan de cuando tenía más o menos 2 años y es uno en especial el que nunca olvidaré (...) llegaba mi padre y me cargaba en sus brazos alzándome por encima de su cabeza (GRM: 239).

Se les reconoce cariñosos, positivos pero también ausentes, “la suerte quiso que mi padre tomara otro rumbo y que nosotros batalláramos por encontrar nuestro camino”, aunque simbólicamente continúen representando la figura del poder, la autonomía y la inteligencia. No así a la figura materna, el poder que ella posee se traduce en un designio biológico, un rol natural, no se

le justifica que deje de ser madre o esposa, “mi mamá siempre me ha consentido y comprendido (...) mi papá le exigía comida, la casa limpia, planchaba y recuerdo que sus camisas del cuello y del puño deberían estar almidonadas, lavaba a mano porque mi papá nunca fue capaz de comprar una lavadora, sólo recuerdo que exigía (Marisol: 213). Esta figura es para otros o el beneficio de otros.

El papel que asumen las madres de las docentes es de guardianas del hogar, nerviosas, obsesivas, consentidoras, las que hacen cumplir las reglas de la casa, “mi mamá siempre me ha consentido y comprendido”, mi madre en las labores del hogar y cuidados de mis hermanos, mi madre me enseñó los deberes propios de mi sexo” (DMSB: 226).

Ellas a diferencia de los padres, son las que sacan adelante a los hijos e hijas, “por decisión de mi madre inicié mis estudios en la escuela normal “Ignacio Manuel Altamirano” al principio no quería pero después lo acepté, mi madre decía que era una carrera propia para mujeres”, ellas son quienes se encargan, (habla una docente) “su madre mujer de casa se encargaba de la crianza de sus hijos, siempre apegada a ellos, cuidadosa en extremo y que no les pasara nada”. Si ella no está le delega la tarea a otras mujeres, “mi mamá tuvo la oportunidad de venir a trabajar al D. F. dejándome al cuidado de mi abuela”, “mi madre legó la responsabilidad de cuidarme a una de mis hermanas mayores, recuerdo que ella me bañaba, me alimentaba y me llevaba al jardín de niños y estaba pendiente de mi.”

Las mujeres están incorporadas al mercado de trabajo en la sociedad moderna a partir de la escuela, entre otros espacios de subordinación y liberación. No obstante, aun viven situaciones similares a las de sus madres, “puedo entonces decir que tengo muchos rasgos tradicionales que aún cuando he tratado de superarme no he podido desarraigar (...) inmersa en un pequeño pueblo donde las mujeres se dedicaban al trabajo del hogar y los padres al trabajo del campo”, son mujeres que por sus mismas condiciones laborales, están aprendiendo a “negociar” un proyecto diferente de vida, lo que nos revela conflicto, “prometí que (...) sin un hombre yo podría salir adelante”, o tranquilidad “Mi relación de pareja es muy estable nos entendemos muy bien

mi esposo y yo compartimos muchas inquietudes y nos apoyamos mutuamente”.

La satisfacción y el orgullo de ser maestra...

A pesar de lo diferente de cada testimonio todas las maestras coincidieron en que entre los eventos más significativos está su trabajo docente como fuente de satisfacción personal y orgullo. A partir de este significado la interpretación de sus comentarios sucedió alrededor de tres dimensiones: la profesional, la personal y la de género.

En la dimensión profesional se detectaron principalmente dos rasgos: la responsabilidad y el identificarse como modelos o ejemplos, formadoras de actitudes. Imágenes que encuentran explicación en la esfera pública a través de un conjunto de estereotipos “positivos” que organizan, coordinan y controlan la vida colectiva. A ellas la responsabilidad y ser formadoras de actitudes en sus alumnos, les significa una imagen positiva que ofrecen a los y las estudiantes, asegurando que son una influencia determinante, “como mujer y docente considero que socialmente se me ha depositado la educación de los menores como una responsabilidad directa y que las problemáticas tengo que resolverlas en solitario” (Coni: 221).

En este aspecto creo que el ser una mujer contemporánea es difícil, pues todo está permitido y a la vez censurado. Los patrones establecidos se pueden romper, la libertad y la oportunidad están allí. Pero, ¿Cómo acoplar las tareas sin perderse uno en el intento? Los roles son múltiples, la trasgresión tiene un precio. La soledad es un costo que tiene que asumirse ante tal trasgresión.

El análisis de la dimensión pública de las identidades docentes reveló que dan continuidad al proyecto educativo legitimado por el Estado bajo su lógica y organización. Desde el plano formal, ellas:

- Cumplen con un horario establecido,
- Con una jornada de trabajo reglamentada y

- Con las demandas específicas del Sistema Educativo Nacional (asistencia a cursos, concursos, eventos, exámenes, etc.).

Al respecto Sandoval (1993), apunta:

Al hablar del magisterio es común referirnos a los maestros sin hacer distinciones entre estos en virtud de que los problemas profesionales y laborales que enfrentan son aparentemente comunes para maestros y para maestras (...) Sin embargo, la presencia femenina en la enseñanza es una realidad que se ha ido imponiendo a una institución reacia a aceptarla. En la actualidad, a diferencia de otras actividades, en el magisterio existen salarios, jornadas laborales y responsabilidades iguales para hombres y mujeres, aunque mucho de ello es sólo apariencia, pues en la cotidianidad laboral persisten diferencias que se expresan en las posibilidades de acceder a puestos de dirección, de representatividad o en las acciones que se desarrollan en la escuela (79).

En la dimensión privada o personal: los significados aluden a claves de relación con los demás, a través de las cuales cada quien organiza, coordina e intenta controlar su propia vida cotidiana y experiencia privada, de allí que lo expresado por cada maestra sea consustancial al estrato social y económico específico al que pertenecen; hijas de campesinos, obreros, empleados y los menos de profesionistas no universitarios, lo que pudiera adjetivarse como de “clase media baja”, en su mayoría la familia de origen está integrada por un padre que abandona la familia y una madre que de ama de casa, transita al trabajo doméstico con paga, por cierto escasa.

En la dimensión cultural individual: Las dimensiones de la identidad pública y privada evidencian significados compartidos, que dan como resultado una identidad socio - profesional que revela las relaciones entre género y profesión. Encontramos grandes diferencias entre ellas, huellas de una identidad que revela significados sociales respecto al género, constituido en una categoría de análisis crítico de las prácticas sociales cotidianas donde las mujeres elaboramos, construimos y recreamos experiencias en el mundo de la vida.

Expresan que el ser mujer “facilita” el ser docente, “he visto en mi profesión una situación maternal”, sin tener claridad acerca de que su aceptación limita tanto su desarrollo personal como profesional y no

percatarse de que la aparente “elección” está condicionada por los significados sociales construidos acerca del género femenino, otra señala, “desde pequeña me ha gustado mucho todo lo referente a los niños, siempre quise ser maestra...deje todo para continuar con mis estudios como educadora de jardín de niños, algo que también me ha dejado muchas satisfacciones”.

Explicaciones propias de los tantos mitos que rodean el quehacer magisterial, al vincular el trabajo docente de manera fundamental con atributos femeninos como amor, entrega, disposición al cuidado de los niños, con atributos masculinos como autoridad, disciplina, orden, decisión etc., lo que se oculta bajo estereotipos de género. El contenido del trabajo educativo, si bien tiene una fuerte dosis de afectividad también lo tiene de trabajo intelectual y social.

Con respecto a la experiencia como docentes, las opiniones vertidas dan evidencia de una memoria colectiva construida en y por el discurso social común acerca del “deber” ser magisterial; ser ejemplo a seguir, aportar conocimientos y promover la “autonomía”. En este aspecto, el discurso de las maestras es revelador de una estructura discursiva simbólica y de poder con el que el Estado afianza su ideología, misma que da cuenta de una identidad producida histórica, imaginaria y discursivamente por lo mismo no inmutable.

Por otro lado, se explica el “deber” asumido por ellas como una estrategia para tener autoestima y sentido del control de su desempeño laboral, un rasgo surgido en y desde el momento de la constitución del gremio magisterial y el complejo simbólico recreado por las autoridades escolares. Al respecto el proyecto y discurso educativo de José Vasconcelos es un ejemplo. Proyecto que convirtió al magisterio en el arquetipo de la identidad nacional y profesión femenina. Su contenido habla de lo señalado por Hierro (1993), acerca de que “las maestras son las madres que enseñan en los niveles iniciales de la educación, con la devoción que toda madre inicia a su hijo en la cultura” (76).

Y por Montero (2002), sobre el valor del discurso literario en 1885, como modelador de la identidad nacional, momento en el que era necesario fundar,

los símbolos y la imagen colectiva de la nacionalidad, aprovechando las posibilidades que les brindaban al respecto el modelo vigente de mujer. En ese tiempo aún no se consideraba el valor intelectual femenino independiente de su definición ancestral de madre. Ahora hay indicios de ello, aunque no sea plenamente ejercido por las maestras de educación básica.

Los siguientes comentarios ilustran la afirmación:

Me involucré con el movimiento de protesta mediante la trova y algunos libros reforzaron mi convicción de ser yo y no dejarme presionar por lo estereotipos convencionales”, “intensifiqué mi participación dentro del Movimiento Magisterial. En 1994 fui electa como comisionada en el tercer Comité Democrático de la Sección 9, periodo en el que tuve la oportunidad de conocer la vida sindical y su repercusión política. Durante este tiempo conocí a mi segunda pareja con quien mantuve una relación sólo de dos años debido a nuestras diferencias.

También pudiera afirmarse que las respuestas simplemente obedecen a un orden social instituido en la escuela, con respecto a un deber ser, que las docentes sobre todo, aún no se atreven a cuestionar, que se trate del silencio impuesto (sobre todo a ellas), “calladitas se ven más bonitas”, en nuestra cultura. Silencio que a su vez, las ata y les permite ser aceptadas, no entrar en conflicto consigo mismas al pensar acerca de lo contradictorio de sus respuestas sobre la falta de integración entre niñas y niños. En su discurso declaran que la relación es “buena”, aunque difícil. Esta última situación fue interpretada como un “reflejo” de lo que sucede en la estructura social más amplia, en la que se observa la cada vez mayor, falta de compromiso y tolerancia con el otro, llámese vecino, pareja, ancianos, y que ellas viven o vivieron en su familia de origen.

En síntesis me encontré con el problema de un sistema de relaciones donde lo masculino y lo femenino no están referidos recíprocamente. En éste perdió sentido el trillado debate polarizado por la igualdad o la diferencia entre varones y mujeres, como categorías mutuamente excluyentes. La discusión la reorienté en torno a las relaciones sociales desiguales entre los géneros, en las que el género femenino vive desventajas de interrelación, interacción, interdependencia, coexistencia y convivencia etc.

La feminización del magisterio es decir, la identificación de la práctica educativa con rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres, revela un contexto laboral compatible con el sometimiento, estricto control burocrático, aceptación de la autoridad y parcial parálisis de ambición, situaciones todas que se desdoblán en crisis y tensiones en las docentes, generando situaciones de culpa y dudas existenciales debido a la incapacidad de ser la madre y maestra perfecta. La maestra de hoy se diversifica para “cumplir” múltiples roles. Las maestras no sólo “deben” cuidar de los hijos e hijas propias, sino también trabajar educando a las y los futuros ciudadanos, ser esposa y bregar con ello, en muchos casos la proveedora única del hogar. Sus voces revelan la búsqueda de un equilibrio difícil de alcanzar, que implica reconocer que no se puede hacer todo, pero sí lo más importante: estar con ellas mismas y acomodar su escala de valores, en la que su educación continua cobra relevancia.

Los hallazgos hablan de identidades plurales en mujeres que además de trabajar doble turno, estudian los días sábado, buscan innovar su trabajo, ya no solamente preocupadas por los hijos/as sino además por su profesión, y movilidad laboral o que asisten en pareja a estudiar. Encontramos maestras, que a la pregunta ¿Te preocupa tu quehacer docente? La respuesta fue:

Me preocupa porque como directora veo el todo en mi escuela: las relaciones interpersonales, muy difícil de lograr; ver a maestros/as que hacen como que trabajan y como que no; observan como definitivamente y a pesar de muchos esfuerzos en (algunos casos) y en aras de seguir con el enfoque y la metodología actual, los alumnos/as que egresan de la escuela en la que trabajo no escriben ni leen bien, no son capaces de redactar un ensayo, de resolver problemas, de aprender realmente a aprender, soy una mujer profesionista- profesional de la educación, cuya identidad se ha ido transformando en el transcurso de mi vida personal y profesional, autoreconociendo mi actividad no solo como docente sino como mujer que gusta de la autonomía, autenticidad y la libertad de elegir. Me pienso y me siento en la mejor ruta para dirigir mis propios deseos a través de la docencia, como persona que trasciendo no solo en los y las demás sino en mi misma. Me preocupa muchísimo mi quehacer docente, porque de mi depende la vida, desarrollo integral y bienestar de los niños y las niñas que están a mi cargo y mi interés es proporcionarle lo mejor de mi y mis conocimientos para que si no lo logra en el tiempo en el que estén conmigo, al menos iniciarlos/as y crear en ellos un cambio.

Ellas hablan de responsabilidad hacia los otros desde sí mismas, son éstas las formas en que las mujeres hacemos nuestras las objetivaciones de y en la vida. Ahora bien si asumimos que el paulatino proceso de cambio social y cultural acerca de la disociación de lo femenino como condición cultural de la reproducción biológica, es decir que la maternidad no sea únicamente obligación femenina, y que la tarea de proveedor económico no sea exclusivamente tarea masculina las relaciones se transformarán, con lo cual las claves del quehacer magisterial seguramente serán modificados; encontraremos más hombres preocupados por los otros, más que por sí mismos.

Esto último permite entender mejor los procesos constitutivos de la realidad cotidiana de la escuela y al mismo tiempo articularlos con los fenómenos sociales como los que actualmente vivimos. Además justifica que como docentes sea localizada nuestra mirada en la práctica profesional, entendida como una praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestras, maestros, alumnado, autoridades educativas y padres de familia – así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos.

Una mirada distinta del quehacer docente se reconoce viable a través de una propuesta orientada por la incorporación de la perspectiva de género en la práctica cotidiana desde la que se fomente: la fractura de las imágenes que les oprimen, que de forma silenciosa o estridente cobran presencia en su vida y magisterio, una necesaria autosuficiencia económica, mayor preparación educativa y autonomía, herramientas que algunas ya poseen pero que necesitan de su reconocimiento sin culpas. El siguiente apartado da cuenta de sus propósitos y estructura, no sin antes presentar las conclusiones generales del trabajo y el punto de partida de una propuesta.

CONCLUSIONES

Una constante en el registro del siglo XX es la crisis o cambios que orientan un examen crítico que interroga las experiencias de lo humano. En este trabajo me aproximé a lo femenino como lugar en la cultura, como territorio asignado a las mujeres en la división sexual formulada y sostenida androcéntricamente. Un conjunto de atributos y hábitos reglamentarios definidos culturalmente, tan arraigados, tan inevitables, que parecieran corresponder a una cierta “naturaleza femenina”. También como el lugar de una serie de formas de negociar con el esquema cultural, de aproximarse a los otros y a una misma.

Como óptica de análisis recurrí a la categoría de género desde la que trabajo el análisis crítico de las prácticas sociales cotidianas donde las maestras elaboran, construyen y recrean sus experiencias en el mundo de la vida. El género se reconoció en relación con la identidad de las maestras, como una marca que les guía en los caminos a recorrer por su vida, tan específicamente definidos, que su percepción o sentido común los atribuyen a un supuesto destino. Pero el destino existe parcialmente, es el imaginario social compartido por ellas a través de la cultura el que las constituye y las adscribe a grupos genéricos y les dicta roles, por cierto estereotipados y con ello condiciones de vida que a su vez, delimitan sus posibilidades y potencialidades vitales.

Tal vez mi principal aporte al campo del conocimiento pedagógico sea una delicada y tenue apreciación de sus grados de libertad, de la forma que administran, regulan y transforman su conocimiento y su práctica. Los estudios sobre ellas tienden a ser radicales o las maestras son casi esclavas o son “nuevos” sujetos con cargas insostenibles. Con el análisis y recuperación de sus voces testimoniales en términos pedagógicos, cobraron importancia las explicaciones de cómo a partir de una identidad femenina, históricamente modelada ellas trasgreden, resisten o transforman su vida y práctica docente. En ese sentido en el trabajo se desarrollaron de forma prioritaria dos aspectos, el primero busca explicar la identidad magisterial femenina como resultado de un proceso social, cultural e identitario, corporal y subjetivo que a las mujeres

nos define de manera real y simbólica, es decir por la articulación de relaciones y condiciones particulares de existencia e interacción.

El segundo consistió en la reflexión de los rasgos del pasado y presente de la profesión magisterial, como una posibilidad para el reconocimiento de las expectativas nacionales plasmadas en una profesión que ofrece evidencias de una cultura autoritaria, androcétrica, compleja y contradictoria. Una cultura alimentada por los rostros que definen la identidad nacional y su construcción diferenciada por género. Son fisonomías que se reproducen en la cultura que se transmite en las escuelas, como requerimientos que se convierten en elaboraciones que de forma silenciosa cobran presencia en la cultura del magisterio y en los sujetos que educan una vez que se establece la interacción entre docente y estudiante.

Por esto de forma particular se abordó la problemática de la identidad de género como una marca y marco explicativo de la identidad de las maestras de educación básica, objeto específico que poco a poco adquirió dimensiones dignas de análisis, reflexión crítica y búsqueda fundamentada de un cambio posible. El centro del trabajo es un examen crítico de los procedimientos que revelan un juego de apropiaciones, expropiaciones, prácticas y sentidos sobre las representaciones sociales del magisterio femenino, el cruce entre experiencias femeninas, de dominación o poder y experiencias identitarias de género, es decir experiencias diferenciadas que generan o no prácticas alternativas de existencia. Esto en un momento álgido de cambios provocados por políticas modernizadoras orientadas al ámbito educativo y el como lo manifiestan concretamente once maestras en su visión de sí mismas, en su menoscabo de autoestima, en su identidad, en su tarea docente, en suma: en sus prácticas y significados de vida.

Fue reconocido que de 1989 a la fecha la modernización educativa y sus políticas se tradujeron en acciones que están modificando la vida cotidiana escolar: ajustes de programas vigentes, elaboración de nuevos, aplicación de prueba operativa de las nuevas propuestas pedagógicas, acciones en búsqueda de mayor cobertura educativa, acciones de estimulación sistemática a niños y niñas en el nivel preescolar, acciones para brindar apoyos especiales a fin de evitar la reprobación, aplicación de medidas correctivas, dotación a

escuelas de materiales didácticos y de biblioteca para facilitar el desarrollo de contenidos, reorientación del papel técnico – pedagógico de las direcciones.

En el momento en el que se escriben estas conclusiones y en términos del discurso de modernización educativa nacional, una decisión gubernamental cobra presencia como amenaza a la ansiada calidad educativa mexicana. En medio de las serias deficiencias e insuficiencias en la conducción que requiere la educación del país, la SEP ha otorgado a la dirección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación facultades excesivas no sólo para definir políticas educativas sino también para fijar orientaciones pedagógicas, medida en que el aporte sostenido de profesoras en servicio, de especialistas y de investigadores a la educación del país ha quedado excluido por los intereses políticos coyunturales del gobierno federal y la burocracia sindical.

La iniciativa propone reformar el programa de educación primaria vigente desde 1993 para articularlo a los programas existentes de los niveles de preescolar y secundaria sin reforzar los aciertos de reformas anteriores y superar deficiencias identificadas de manera continua. Se considera una decisión lineal y arbitraria por parte del gobierno nacional, que en este momento busca imponer una reforma curricular en plazos tajantes y con ella un proceso que promete desmembrar, antes que articular a la educación básica. El proyecto actual se realiza, bajo presión y de manera desarticulada entre diversas comisiones, dependencias públicas y empresas privadas, sin que la SEP asuma la responsabilidad de garantizar su calidad y consistencia. Esta situación por un lado se suma a las presiones que el magisterio femenino enfrenta y resiste en el desempeño de su profesión. Por otro, nos revela la configuración de las “comunidades imaginadas” en donde éstas no pueden desligarse de la circulación de un poder evidente en las formas en que la nación o proyectos nacionales son frecuentemente contruidos y legitimados sobre narrativas que reproducen y perpetúan relaciones de poder y de dominación, en nuestro caso sobre el magisterio femenino. Así, con frecuencia las mujeres desempeñan funciones de representación simbólica de la nación (“madre patria”) reproductoras y transmisoras de la cultura, agentes de la reproducción ideológica y participantes de luchas nacionales y económicas.

Mi interés se orientó en la docencia desde la perspectiva de género tomando en cuenta que las relaciones de género cobran expresión en los

diversos espacios: región, ciudad, unidad familiar, escolar y áulico. Las relaciones entre unas y otros son el trasfondo del cuestionamiento acerca de la identidad de género que poseen las maestras de educación básica, como medio para conocer cómo este grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida actual. Si bien las nuevas estrategias discursivas modernizadoras han favorecido postulados más igualitarios, aun se vive la continuidad de una definición identitaria femenina a partir de la maternidad y la reproducción en un discurso que defiende la noción de la complementariedad de los sexos como valor cultural. El reconocimiento de las maestras, es un punto que se orienta como una necesaria ampliación y superación de la exclusión de que son objeto como grupo subalterno. El discurso oficial pedagógico aloja los relatos menores, es importante que las experiencias femeninas puedan ingresar al discurso mayor. La capacidad de nuestra respuesta al acontecimiento y nuestra capacidad para entrar dentro de la vida de otros es lo que ayudará a apropiarnos de nuestras vidas y experiencias femeninas y magisteriales.

A lo largo del trabajo doy cuenta de las producciones imaginarias acerca de las maestras en la construcción de la nación. El modelo de “maestra amiga” se construyó a partir de los conceptos de modernidad, razón y progreso que serían los argumentos de su tarea educativa. Le sigue el de la “maestra maternal” un modelo apoyado en una idea de progreso ante el surgimiento del Sistema Educativo Nacional y la creación de la Secretaría de Educación Pública. El modelo de “maestra racional intuitiva”, aunque sin abandonar el sostén del dispositivo feminizador de la profesión, teje un nuevo y alentador discurso, al cual nos invitó la misma Rosario Castellanos, éste se interpreta emanado de una acción femenina; la toma de conciencia de la situación en juego con respecto a las relaciones de género, invita a desembarazarse de los mitos y ponerse frente al espejo.

Un modelo alternativo al dominante será el de una identidad de maestra “racional crítica”, ante la exigencia de que el sistema educativo actual necesita atender y recuperar su tarea y responsabilidad en la formación de nuevas formas de relación y respeto en las próximas generaciones. Modelo permeado por relaciones de género como parte constitutiva de las tecnologías del poder y las relaciones hegemónicas entre “lo femenino” y “lo masculino”. Relaciones

que han intervenido e intervienen en el proceso de formación de las maestras en México y a la vez en forma dialéctica, actúan en las maestras sobre sí mismas/os y sobre las/los demás en virtud de su particular apropiación.

En la actual modernidad se admite un nuevo perfil de mujer profesional o trabajadora y se las estimula en su formación educativa y profesional aunque prioritariamente sea para adaptarse a las nuevas demandas del mercado de trabajo. La significación moderna del discurso de la domesticidad femenina consolida nuevas prácticas sociales que aun buscan restringir el papel político y social de las mujeres extinguiéndolas de la noción de individualidad. Sus testimonios revelan que algunas viven la falta de reconocimiento de un proyecto de vida propio más allá de la maternidad y del cuidado de los otros y todavía se les complica el reconocimiento como ciudadanas con derechos. A partir de las experiencias representadas en los testimonios de las once maestras se busca potenciar sus voces y destacar los instrumentos de lucha de ellas como protagonistas de la docencia en la enseñanza primaria en este siglo.

Las respuestas se obtuvieron desde la crítica cultural, la perspectiva cualitativa y comprensiva de la investigación educativa, el feminismo, la perspectiva del género como herramienta explicativa y el enfoque biográfico, éste último permitió el logro de varios propósitos: reconocer el efecto en las maestras de un contexto lleno de contradicciones y tensiones que no permite afirmar con claridad los alcances de las transformaciones de la condición de género. Identificar su relación con las características que hoy adquieren los procesos identitarios en la gran mayoría de las sociedades occidentales. Puntualizo que si bien el concepto de género es de orden cultural, ideológico y social, también se reconoció su dimensión subjetiva en tanto es constituyente de la identidad, fue en ésta donde se hizo posible pensar en el arraigo del género en tanto permanecen las diferencias culturales representadas como biológicas.

Reconocí como escucha, traductora y acompañante, que las maestras como seres sociales y culturales adscritas a un género compartimos con otras mujeres la misma condición genérica, pero los rasgos difieren en cuanto a las situaciones particulares de vida, así como en los niveles, grados y marcas de

opresión. La perspectiva adoptada se interesó por la comprensión del mundo subjetivo de la experiencia, encontrando las reglas sociales que estructuran dichas experiencias y los significados específicos que se les otorga, en nuestro caso el ser mujer y maestra. Es por esto que la tarea pedagógica de investigación desde lo biográfico, no buscó tanto la explicación causal de los hechos como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen las maestras protagonistas. De ahí que fueran destacadas las acciones humanas sumergidas en un medio social y cultural que les confiere sentido; los individuos y colectivos orientan sus acciones sociales considerando el significado que tiene para los demás, y en su interacción recíproca se reconstruyen y negocian dichos significados.

Los trazos de un mapa de los desplazamientos de las once maestras, reveló como se fugan del discurso dominante y androcéntrico respecto a su identidad, situación que no llamaría la atención si no fuera porque las imágenes discursivas las subordinan, las desvanecen y sujetan a mandatos culturales que no tienen un sentido positivo en sus vidas (“maestra jardinera”, dulces, calladitas, obedientes, “finalmente me debo a mis hijos”, “mi papa nos pegaba”). Su voz habla de una existencia difícil que ellas resisten con trabajo, estudio, rudimentaria economía y un gran compromiso con su profesión, las once siguen estudiando. Todas son poseedoras de gestos que las empoderan ante los otros, quienes buscan contener sus cuerpos y lenguas de mujer. Sus voces permiten escuchar y ver que han hecho suyo los designios y mandatos de una sociedad androcéntrica y patriarcal, junto con la presencia de saberes femeninos contruidos desde la marginalidad, la opresión y la desigualdad. Su reconocimiento representa iniciar los surcos para la construcción e incorporación de un poder y orden social alterno desde el quehacer educativo, adentrándonos en la singularidad de sus experiencias y dando voz a sus necesidades.

Son mujeres traicionadas por el Estado, al no escuchar sus demandas, no hubo manera de encontrar una maestra que en lo formal pudiera actuar por sí misma ante los embates del Estado; o es fiel a éste o es sierva de la familia, marido e hijos. Sólo aquellas que han accedido a diversos escenarios de formación profesional (estudios de género, políticos, económicos, pedagógicos)

encuentran un terreno de revisión de su quehacer magisterial, defensa y construcción de su cuerpo femenino; registro y superficie de símbolos culturales.

Destaco que estas mujeres no abandonan totalmente los rasgos de una identidad heredada y asignada que se modifica al vivir los cambios del contexto. Sus representaciones y roles hasta ahora desempeñados están en crisis y con ello la construcción de nuevos significados del ser mujer y maestra no sin miedo al reconocer como han incorporado los valores del opresor en sus corazones (“he visto en mi profesión una situación maternal”). Esto explica los rasgos y gestos de una identidad no estática. La posición que ocupan las maestras del siglo XXI ha variado gracias a la resistente, tenaz e histórica lucha femenina, una tenacidad y decisión con historia. Las imágenes femeninas de indígena incomprensible, esclava y traductora/ traidora, históricamente transitaron a forjadora de una patria revolucionaria e imaginaria, con el ingreso al magisterio tenuemente se están desdibujando.

En los testimonios se apreció que por un lado, la base de la identidad de las mujeres ha sido la maternidad, por otro las maestras como sujetos sociales están tratando de enfrentar los cambios sociales desde su quehacer profesional cotidiano. Afirmación evidente en las diversas respuestas, preocupaciones y sentidos que otorgan a su quehacer magisterial. Aspecto que además permitió tipificar sus identidades docentes como legitimadoras, en resistencia, plurales o en proyecto. En estas mujeres fue posible observar que su participación en la enseñanza las ha llevado a redefiniciones y transformaciones en los niveles ideológico y práctico cotidiano de su identidad genérica, a partir de enfrentarse a contradicciones y conflictos al interior de sus centros escolares. Un ejemplo es la designación de comisiones y los reconocimientos públicos por el cumplimiento de las mismas. Tareas en las que ellas tienen que renunciar a su identidad profesional al encargarles asuntos “propios de su sexo” a diferencia de los profesores orientados a tareas que legitiman su quehacer profesional y jerárquico.

Pareciera que desde la escuela aun no se comprende que la identidad de género está delimitada, que la posición que ocupan las mujeres respecto a los otros varía a lo largo de la historia, que ellas son sujetos sociales activos, que formulan de manera sutil y constante oposiciones a su condición de

subordinación. El combate a la reproducción de relaciones de subordinación podrá suceder cuando sean precisamente las maestras quienes construyan herramientas para el análisis, reflexión e innovación en ellas mismas: de valores, creencias, relaciones sociales, culturales e ideológicas que hasta el momento han dado sustento a su condición tanto de mujeres como de maestras. Es decir, construir una mirada crítica de su ser, valer y hacer social, que les desembarace de los mitos al ponerse frente al espejo. Iniciativa que nos proponemos suceda desde la misma educación en vínculo con la perspectiva del género.

La conciencia que se ha adquirido por y gracias al trabajo femenino ha creado un movimiento que convoca a los más diversos sectores a llevar a cabo estudios interdisciplinarios con enfoque de género sobre las concepciones de vida de las mujeres que toman en cuenta los avances realizados, tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados o en vías de desarrollo. Con este sentido desde el pensamiento educativo se hacen en nuestro país grandes esfuerzos, pero no suficientes.

En síntesis y sin un afán generalizador los testimonios son certidumbre de resistencia y lucha por la transformación y superación de once mujeres dedicadas al magisterio. Son ellas quienes revelan oposición a la exclusión, la invisibilización y subordinación, presentes en los discursos y prácticas dominantes del tiempo que les toca vivir; el actual. Un rasgo que caracteriza a las once es su permanente búsqueda de proyección y superación a través del estudio. Son mujeres exitosas que han hecho suyo un rico repertorio de discursos que las han formado: de género, políticos, educativos, normativos. Son discursos que les han ofrecido distintas formas de percibirse, de percibir al otro y de actuar desde diversas posiciones. De ahí que en ellas, se observen valores femeninos y modelos de mujeres, con diferentes predominios según los contextos, los vínculos y los momentos de su vida. Todas estudian mucho, se preparan y algunas obtienen becas, algunas lo hacen para mejorar su economía familiar. Al casarse unas optan, de manera temporal, por el cuidado de los hijos e hijas, después o paralelo con la crianza de éstos continúan estudiando. Los accidentes de sus vidas se perciben como una consecuencia de la obcecación ideológica en torno a la familia ideal y de la falta de reconocimiento a las diferencias y trato equitativo entre unas y otros. La

violencia familiar recurrente o esporádica de que son objeto, es un problema social que por razones políticas, ideológicas o subjetivas les resulta difícil de reconocer. La invisibilización y la naturalización serán los procesos que provocan que históricamente la violencia sea silenciada.

Una tarea pedagógica pendiente es potenciar imaginarios pedagógicos alternativos a través de estrategias didácticas para el análisis de las experiencias en el hacer y vivir cotidiano de las maestras de Educación Básica. Comparto la crítica hacia una educación que rara vez enfrenta las implicaciones morales, económicas, culturales y emocionales de las desigualdades sociales en nuestras instituciones que reproducen y legitiman estas desigualdades. Pero, estoy convencida de que podemos generar una forma más equitativa de vida institucional y profesional. Una que parta de la conveniencia de las maestras, la cual podemos implementar al asumir la autocrítica del quehacer cotidiano desde el paradigma de género que entre otros aspectos cuestiona el vínculo poder – conocimiento, sus formas dominantes y las prácticas sociales que semántica y emocionalmente organizan los significados y experiencias que le dan y restringen a las mujeres una autoridad e identidad autoestructurante como sujeto social.

Por los aspectos descritos ofrezco como una recomendación y alternativa de intervención educativa la creación de un espacio de reflexión y recuperación del pasado y presente docente y femenino, para hacer consciente lo que ha permanecido en la sombra de nosotras mismas. Un espacio de reflexión entre iguales, nos permitiría llegar a darnos cuenta que ser mujeres y ser hombres no es un aprendizaje individual, sino social y que su trascendencia marca nuestra forma de relacionarnos como personas.

Destaco como un aporte más del trabajo realizado que la identidad como categoría de análisis es el dispositivo esencial articulador del testimonio de vida, actividad de la memoria que trabaja reconstruyendo el pasado y lo vivido, así un aporte epistemológico que nutre el campo de las teorías de género lo constituye el registro biográfico, que fue asumido como herramienta de articulación de la voz, en su vínculo con la reconstrucción de la identidad de género. Así se identificaron saberes femeninos contruidos desde la marginalidad, la opresión y la desigualdad para con ello encontrar las líneas de

la construcción de un poder y orden social alternativo desde el quehacer educativo. Un poder a ejercer desde la colaboración, la articulación y la negociación de formas diferentes de vida y trabajo escolar, cuidadosamente rescatadas del silencio.

La intervención pedagógica en el campo de los estudios de género pudiera perseguir el siguiente objetivo: Potenciar imaginarios alternativos a través de estrategias didácticas para el análisis de las experiencias en el hacer y vivir cotidiano de las maestras de Educación Básica. Este objetivo encuentra justificación en la problemática identificada y objeto de estudio de este trabajo, en ella cobraron presencia los rasgos identitarios de maestras de educación básica que enfrentan la incorporación al ámbito público que económica y profesionalmente poco las ha beneficiado. Y si estamos de acuerdo que la incorporación al magisterio les representa una puerta de escape al disciplinamiento tradicional, tendrá que buscarse la vía que le propicie la necesaria crítica de su labor, apoyo institucional, reconocimiento y visibilidad de las luchas que enfrentan cotidianamente, como mujeres y maestras, se trata de múltiples tensiones y diversidad de situaciones que genera la coexistencia entre los nuevos y los tradicionales valores, costumbres y creencias, junto con las demandas de actualización profesional en una profesión que asume los mandatos de una sociedad que impone un orden masculino de las cosas.

La propuesta sería ofrecer herramientas para la problematización de su quehacer cotidiano y la generación de estrategias para una educación básica en género. Llamo educación en género a las interacciones entre sujetos femeninos y masculinos, con lo que se buscaría crear espacios de aprendizaje que impacten positivamente acerca de cualquier aspecto relacionado con el conjunto de dispositivos y disposiciones en torno a las exigencias ético políticas fundamentales. Esto es, a través de la educación, unirse al esfuerzo por un futuro más justo y feliz para las personas. Contar con una teoría crítica y práctica de la relación con el otro en el respeto mutuo de sus diferencias. Con el término interacción, la educación se identifica con la multidireccionalidad en el círculo de enseñanza aprendizaje, que implica la participación activa y el diálogo de todas las voces, y no como un mero proceso de acontecimientos externos ni como una acción unidireccional.

Considero que la interacción significa comunicación, convivencia e intercambio en la práctica. La referencia es en torno a la intencionalidad para expresar que la educación en género se lleve a cabo de una manera conciente, lo que implicaría para todos y todas las participantes en el hecho educativo asumir un compromiso, una responsabilidad y una postura ético política. Por dispositivos se entiende a las formas de organización de las relaciones fundamentales para la convivencia de los seres humanos concretizadas en mecanismos, instituciones y ordenamientos jurídico políticos. Ante la imperfección y deficiencias de los dispositivos contemporáneos existentes y los silencios que rodean el ejercicio de los derechos de las mujeres maestras, se haría hincapié en las disposiciones, es decir en las capacidades y facultades para construir, cambiar, modificar, transformar y desarrollar progresivamente sus ideas, prácticas, estructuras y sistemas de convivencia a nivel personal, escolar y local. Así los dispositivos y las disposiciones se circunscriben, igual que la educación, en el contexto histórico sociopolítico.

Estos argumentos pudieran orientarse a ofrecer en un primer nivel elementos teórico-prácticos que posibilitan una labor educativa que contemple la diversidad cultural y las relaciones de género. Un segundo nivel de transformación, sería de "sensibilización", ya que su objetivo principal consistirá en desaprender lo aprendido, es decir, nosotras aprendimos que tanto ser hombre o mujer se determina en un primer momento en el sexo, pero, a partir de esta diferencia biológica, se atribuyen tareas diferenciales a niños y niñas, lo cual se aprende mediante un proceso de socialización, pues mientras los niños juegan a ser protagonistas de la vida, las niñas juegan a ser cuidadoras de otros: del esposo, de los hijos, de la casa. Esto lo aprendimos de manera inconsciente y desde la infancia, por lo cual es necesario un espacio de reflexión y recuperación de nuestro pasado, para hacer consciente lo que ha permanecido en la sombra de la sociedad y la cultura nacional. Un espacio de reflexión entre iguales, nos permitiría llegar a darnos cuenta que no es un aprendizaje individual, sino social y que su trascendencia marca nuestra forma de relacionarnos como mujeres y hombres.

Un tercer nivel sería de "observación y análisis de mi entorno", consistente en evidenciar el género en las relaciones cotidianas de los seres humanos, las formas en que existe segregación laboral en espacios considerados como "femeninos y masculinos", las maneras cómo se manifiesta la desvalorización de las tareas que realizan las mujeres y las formas como

valoramos las tareas masculinas: en la casa, la escuela y espacios públicos. Este nivel de análisis posibilitaría evidenciar lo que parece "natural", denunciar las formas como segregamos lo femenino y permite rescatar lo invisible de la cultura, ya que estamos inmersos en lo mismo que deseamos ser observadores. Además, de conducir irremediablemente a constatar que la escuela no juega un papel "neutro", ya que la institución está conformada por un profesorado que encarna en su vida personal las desigualdades y reproduce de manera inconsciente la desigualdad en la diferencia. Este análisis conducirá a la búsqueda de nuevas formas de propiciar la igualdad en la diferencia, inculcando los valores más apremiantes en la sociedad actual: pluralismo, autonomía y tolerancia.

ANEXO 1

GUÍA GENERADORA DE TESTIMONIOS

Las tres primeras preguntas fueron la guía de los encuentros iniciales. Las siguientes se orientan al rescate de las experiencias de género.

¿Quiénes son ustedes?

¿Qué las identifica como personas y maestras?

¿Cómo se ven y sienten en sus vidas cotidianas?

¿Qué esperan de las niñas y niños que educan?

¿Como llegas al magisterio?

¿Cual es tu experiencia en el magisterio?

¿Crees que es un trabajo adecuado para ti?

¿Qué opina la familia de tu trabajo en el magisterio?

¿Cómo te organizas para seguir estudiando?

¿Qué opinas de tu trabajo?

¿Qué proyectos tienes en tu vida personal y profesional?