



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

***“FORMANDO A LA MAESTRA: MOLDEANDO  
COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES FEMENINAS EN LAS  
DOCENTES DE ESCUELAS PRIMARIAS RURALES  
MULTIGRADO DENTRO DEL CURRÍCULUM OCULTO”***

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN PEDAGOGIA**

**PRESENTA  
GRICELDA ESPINOSA RAMIREZ**

**ASESORA:  
MARIA DE LOS ANGELES CUELLAR VALENCIA**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

# ÍNDICE

	Pág.
Introducción	3
<b>Capítulo I. La formación de comportamientos y actitudes femeninas de las maestras dentro del currículum oculto</b>	<b>21</b>
1.1 La formación de lo femenino dentro de la escuela	26
1.2 Presupuestos teóricos en torno al currículum oficial y al currículum oculto	34
1.3 Moldeamiento femenino de la maestra dentro del currículum oculto	42
<b>Capítulo II. Comunidad y escuela como contextos conformantes de las docentes</b>	<b>51</b>
2.1 El municipio de Cuautepec dentro del Estado de Hidalgo.	53
2.2 La educación escolar en el municipio	58
2.3 La zona escolar 141 de primarias	60
2.4 Las comunidades rurales atendidas por la zona escolar	62
2.5 Las escuelas de organización multigrado en las comunidades rurales	66
2.6 La vida cotidiana de las mujeres de las comunidades	69
2.7 La vida de las docentes dentro de las comunidades	73
<b>Capítulo III. Hallazgos de la investigación: Formando a la maestra, comportamientos y actitudes femeninas moldeados en las docentes de escuelas primarias rurales multigrado dentro del currículum oculto</b>	<b>79</b>
3.1 ¿Cómo se hizo este recorrido?	80
3.2 Selección de las docentes informantes	82
3.3 ¿Quiénes son ellas?	83
3.4 ¿Cómo llegan a ser docentes de escuelas rurales multigrado?	85
3.5 Las experiencias en las escuelas y en las comunidades: formas de moldeamiento no exclusivamente de las prácticas de enseñanza sino también de los comportamientos y actitudes como docentes mujeres.	91
3.5.1 Características de femeneidad: Arreglo personal, edad, carácter agradable.	94
3.5.2 Actitudes maternas: cariñosa vs represora	102

3.5.3	Sexualidad escondida	111
3.5.4	Legitimación del poder y uso de la autoridad	116
3.5.5	Libertad e independencia	122
3.6	Comportamientos y actitudes femeninas presentes en las categorías y su relación con el currículum oculto	129
	Conclusiones	138
	Referencias Bibliográficas	161
	Anexos	164

## INTRODUCCIÓN

En la historia de la educación las mujeres han sido importantes porque de una u de otra forma han estado presentes en ella, ya sea como negadas o como protagonistas de la misma. Pero algo que es innegable es que la relación entre educación y mujeres siempre ha estado mediada por el género. Así, entre los principales sujetos que no han tenido acceso a la educación se encuentran las mujeres, porque culturalmente se ha creído que la mujer no necesita estudiar puesto que su papel en la sociedad sólo es el de ser madre y esposa. A pesar de lo cual, las mujeres no sólo han logrado acceder a la escuela sino que además han logrado acceder a ella para ser las protagonistas, es decir, como maestras.

Sin embargo, ser maestras también está ligado al género, pues su acceso a la carrera magisterial se ha debido también a las creencias culturales de que la mujer es la más apta naturalmente para atender, cuidar y educar a los niños por su propia condición de mujer. Así, en ciertos momentos de la historia, las miradas (imágenes) hacia las docentes han variado, desde creer que las maestras sólo deberían atender a niñas y no a niños, pasando por una vocación apostólica en donde su vida debería estar destinada a educar a sus alumnos, hasta llegar a que la maestra debería tener hijos y esposo para “saber” educar a los hijos de otras. Pero lo que finalmente se puede ver en todas ellas es que se ha considerado a la mujer como la adecuada para educar y enseñar por su condición de mujer: “Puesto que la enseñanza, por ejemplo, tiene realmente un aspecto de servicio y de educación que le es inherente [...] esto reconstituye en la práctica su definición como trabajo femenino”<sup>1</sup>.

En este papel protagónico de la mujer como maestra han resaltado las maestras de escuelas rurales, espacio perfecto que las mujeres encontraron para desempeñarse como docentes, pasando por todas las imágenes anteriores,

---

<sup>1</sup> APPLE, Michael W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós/M.E.C. Barcelona, España 1997 p. 64

aceptándolas, contradiciéndolas o bien adaptándolas. Sin embargo, muy poco se ha dicho al respecto.

Se han rescatado las historias de maestras rurales pero dentro del concepto general de maestros y estas historias sólo han hecho referencia a su trabajo en el sentido de las condiciones a las que se enfrentan. Lo muestra así Ruth Mercado: “En la historia educativa del país ha destacado el trabajo de las maestras y los maestros de escuelas rurales. A pesar de que éste se realiza bajo condiciones difíciles, los docentes han encontrado formas de subsanar las carencias materiales; han adecuado y elaborado recursos propios en la tarea de llevar a los niños de medios rurales la educación primaria a la que tienen derecho.”<sup>2</sup>

Como se puede ver, se considera el trabajo de profesores y profesoras pero a partir de las carencias y necesidades en las escuelas rurales pero no se vislumbran las condiciones del trabajo docente respecto a su propia persona, incluyendo su género. Es decir, el desempeño de los docentes en las escuelas rurales no depende únicamente de las condiciones laborales sino también de las imágenes y expectativas que existan de ellos en las comunidades a partir de su género, lo cual no ha sido tomado en cuenta.

En este sentido, merecen especial atención las mujeres docentes. Su historia en la educación rural está desde los inicios de la misma. Las docentes han sido y son parte importante en la educación rural ya que actualmente muchas escuelas primarias rurales son atendidas por mujeres. Sólo que ahora, las condiciones en las que las maestras desempeñan su labor también han sufrido modificaciones, aunque las concepciones e imágenes que existen en las comunidades no necesariamente han sido modificadas por las personas de las comunidades.

---

<sup>2</sup> MERCADO Ruth. “Introducción” en: *El trabajo docente en el medio rural*. SEP Biblioteca del normalista. México 1998 p. 9

En el caso de la vocación apostólica de las maestras, que era dedicarse en vida solamente al cuidado y educación de sus alumnos ya no existe en la mayoría de las docentes (no se descarta que en alguna de ellas aún exista), se considera que las condiciones sociales actuales la han modificado, ya que ahora la docencia para las mujeres es una oportunidad de trabajo remunerado necesario para la vida actual en donde la mujer tiene que contribuir con los gastos familiares o bien con su propia manutención.

De esta manera, la docencia se ha convertido para la mujer, además de una forma de trabajo donde hay un salario y prestaciones, también en un espacio de libertad, independencia y superación personal. Donde ya no le es necesario un estado civil determinado, ya que puede desempeñar su carrera siendo soltera o siendo casada. Si es casada la docencia le ofrece ventajas que otras carreras no, como trabajar la mitad del día y dedicarles a sus hijos la otra mitad y contar con incapacidad para atender a sus hijos en sus primeras semanas de vida. Si es soltera, le ofrece independencia, libertad y una seguridad económica. Ahora bien, hay aspectos en los que las docentes también han cambiado, como en el hecho de que ya no se quedan a vivir en las comunidades, sino que viajan de sus lugares de origen a ellas, en ocasiones en sus propios automóviles.

Situación que modifica la imagen de la maestras ante las sociedades rurales, pues muestran un tipo de mujer diferente al común de las mujeres de las localidades y que además no llegan a conocer del todo, pues desconocen sus vidas. Se suscita una confrontación entre las mujeres de las localidades y las maestras, pues son diferentes, lo que ocasiona, a la vez, que las personas de las comunidades en general y no sólo las mujeres tengan que reelaborar su imagen de maestra. Pero no sin antes intentar que la docente responda a sus expectativas y conceptualización.

De tal manera que se suscita un problema en las relaciones que se dan entre las docentes y las personas (principalmente) las mujeres de las comunidades.

Problema que se centra principalmente en un requerimiento de ciertas actitudes y comportamientos femeninos en las docentes por parte de los miembros de las localidades. Requerimientos a los que las maestras se ven sujetadas constantemente en su labor, tanto por parte de los alumnos como por parte de las madres y padres de familia.

Esto es, porque la imagen de las docentes siempre va acompañada de la condición de mujer. Es decir, al hecho de tener que cumplir con las responsabilidades que conlleva ser maestras tienen además que cumplir con las características que culturalmente acompañan a una mujer, lo que en esta investigación se reconoce como comportamientos y actitudes femeninas: ser bella, bien arreglada, tierna, débil y dependiente, entre otras.

Comportamientos y actitudes que reúnen las mujeres de las comunidades pero no necesariamente las docentes. Aunque las dos primeras características sólo son para las docentes, para resaltar su papel y reafirmar su diferencia con las mujeres de la comunidad. Finalmente las docentes son mujeres y tendrían que estar cumpliendo con su papel “natural”: ser madres y ser esposas, si no lo hacen se pone en duda su feminidad. Marcela Lagarde considera que el trabajo de reproducción es realizado en la sociedad, mayoritariamente por mujeres como un hecho incuestionable en cumplimiento de sus atributos sexuales, lo que es eje social y cultural de su feminidad: como madresposas... de tal manera que aquellas mujeres que no reproducen a los otros son consideradas como *menos mujeres*, menos femeninas<sup>3</sup>. Así, que de alguna manera las comunidades se encargan de lograr eso en ellas, que no sean menos mujeres, aunque no siempre con los resultados esperados.

De esta manera, las y los alumnos se convierten en los mediadores de esta confrontación, siendo los encargados de moldear en las docentes dichos

---

<sup>3</sup> LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Dirección General de Estudios de Posgrado/FFyL/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/PUEG México 2003 p. 120

comportamientos y actitudes esperados. Entre las formas de hacerlo se encuentra el constante cuestionamiento hacia ellas por ejemplo cuando son solteras: ¿Por qué no te has casado maestra?, ¿cuándo te casas? ¿por qué no tienes hijos?, etc. Preguntas que llevan implícito además de un interés por saber de ellas también una solicitud hacia el cumplimiento del papel social de la mujer. De la misma forma, se les muestran a las maestras ciertas pretensiones por ejemplo cuando los alumnos dicen: ¿por qué no te pones falda y zapatillas? ¡píntate más! o ¿cuándo nos presentas a tu novio?.

Así los alumnos y alumnas se convierten en vehículos mediante los cuales se transmiten ciertos intereses de la comunidad hacia las docentes aun personales, como cuando los alumnos llevan a las maestras los saludos de los muchachos de las comunidades. Aunque a veces los mismos adultos lo hacen por ejemplo cuando los padres de familia tratan a la docentes solteras como cualquier muchacha de la comunidad y a las maestras casadas les hablan de usted, cuando las madres de familia les dicen a las maestras que como docentes hay ciertas tareas que tienen que realizar como barrer o mantener limpio el salón, etcétera.

Se observa en lo anterior concepciones sobre el ser docente mujer que no han surgido de la nada, sino que parten de las imágenes que las docentes han ido dejando en esas comunidades, es decir, son imágenes construidas históricamente lo que las puede llevar a ser contradictorias y ambiguas.

Y entonces, llegamos a las protagonistas de estas contradicciones y ambigüedades: las mismas docentes. Las maestras se enfrentan a modelos no concretizados en las concepciones comunitarias, sino a modelos confusos, imprecisos que además se confrontan con sus propias imágenes de docente mujer.

Y la escuela, entonces, se convierte para las profesoras no sólo en un espacio de trabajo sino también en un espacio de formación. La escuela es el sitio donde las docentes terminan de formarse de manera práctica, ya que en las normales o

universidades dicha formación se queda en el plano teórico y aunque en ellas se les forme una imagen de ser docentes es en la práctica y en el contacto con alumnos y otras personas donde realmente se define no una imagen del deber ser de la docente sino el tipo de docente que cada profesora desea ser. Lagarde considera que: “Los hombres y las mujeres se definen y son diferentes frente al trabajo, a la vez que el trabajo los hace ser hombres y mujeres, pertenecientes a géneros distintos por su definición frente al trabajo”<sup>4</sup>, entonces, la docencia al ser considerada un trabajo para mujeres termina por definir a las profesoras como eso, como mujeres.

Se sostiene así, la siguiente tesis:

Las docentes de escuelas rurales multigrado continúan su formación femenina en sus ámbitos laborales, a través de ciertas actitudes y comportamientos requeridos en ellas por parte de los padres de familia y de los alumnos como un elemento más del currículum oculto de las escuelas.

Por lo que son dos preguntas básicas las que guían esta investigación:

- a) ¿Qué comportamientos y actitudes femeninas son esperadas en las maestras de escuelas rurales multigrado, por parte de los padres de familia y de los alumnos?
- b) ¿Cómo son requeridos dichos comportamientos y actitudes y, cómo responden las docentes a ellos: aceptándolos o rechazándolos?

Las respuestas a dichas preguntas están en los testimonios de las docentes, son ellas las que viven estas situaciones, por lo tanto son ellas las únicas que pueden contestar y no únicamente la teoría.

---

<sup>4</sup> LAGARDE, Marcela. Op Cit. p. 115

Algo que si queda claro desde un principio es que todo esto se da dentro de un currículum oculto, porque no es algo que esté escrito en los libros de las normales, porque no hay algo escrito que diga “así deben ser las relaciones entre miembros de la comunidad escolar y las maestras” y mucho menos no está escrito “así deben ser las maestras”. Todas estas son concepciones socioculturales, abstracciones construidas históricamente.

Se pretende por lo tanto, saber que ideal o ideales de docente se encuentran ya conformados en las comunidades, cuáles en los y las alumnas principalmente pero sobre todo ¿Qué modelo o modelos tiene la docente? ¿Cómo se enfrenta ante las expectativas de las alumnas? ¿Cómo es interpelada por ellas? ¿La influyen? ¿Cuál es el resultado de dicha interpelación o influencia?

Y en este sentido, se toma de manera prioritaria a las alumnas, porque son las que comparten con la docente el hecho de ser mujeres y porque son ellas las que se encuentran en medio de modelos distintos de ser mujer: sus madres y las maestras.

Siendo por lo tanto, los objetivos de esta investigación los siguientes:

Objetivo general:

Indagar que comportamientos y actitudes femeninas son requeridas en las docentes de escuelas primarias rurales multigrado y como son interiorizados por ellas.

Objetivos específicos:

a) Rastrear las formas en que son requeridos, es decir, las formas en que son moldeados

- b) Averiguar como las docentes responden a dichos requerimientos y de que imagen se apropian sobre ellas mismas a partir de ello
- c) Indagar los ideales femeninos de maestra que han existido en las comunidades y que huellas o rastros han dejado en lo actual
- d) Indagar que influencia tienen las docentes en las alumnas desde el ser mujeres como desde el ser docentes

### **¿Cómo se hace esta investigación?**

Esta investigación surge a partir de intereses personales, que se originan en la experiencia personal como docente durante seis años en escuelas primarias rurales multigrado en el municipio de Cuautepec Hidalgo. Dicha experiencia permite obtener saberes y conocimientos que van más allá del aula escolar, se obtienen así, saberes al respecto de la vida social y cultural de las personas de las comunidades rurales así como de la vida personal y familiar de éstas y sus relaciones con los y las docentes que laboran en las mismas. Quedando claro que dentro de las escuelas, aulas y proceso enseñanza-aprendizaje no sólo los alumnos aprenden del maestro o maestra sino que también los docentes aprendemos de ellos.

Esta experiencia personal se llevo a cabo en la zona escolar 141 de Cuautepec Hidalgo, cuya característica principal es estar conformada por 14 escuelas de las cuales 10 son de organización multigrado (bidocentes y tridocentes), todas ellas rurales.

Escuelas que tienen características similares como el hecho de estar en comunidades que no rebasan los 400 habitantes, de bajos recursos económicos, con emigración, preescolares de CONAFE, sin secundaria, con los servicios básicos y en su mayoría caminos de terracería.

Pero además, entre estas características similares se encuentra que están atendidas en su mayoría por mujeres, y si actualmente no lo están, en algún momento estuvieron atendidas únicamente por mujeres.

Son estas condiciones las que establecen que desde su inicio la investigación se fundamente en el paradigma cualitativo retomando principalmente el enfoque etnográfico. Teniendo como base que “la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana”<sup>5</sup>. Se considera a la etnografía como el enfoque idóneo para alcanzar los objetivos de la investigación porque éste permite que sean las concepciones del mundo de las participantes que están siendo investigadas las que se utilicen para estructurar la investigación y porque a través de la descripción de los fenómenos en sus diversos contextos se puede determinar las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos<sup>6</sup>.

Del enfoque cualitativo se utilizan la observación no participante, la encuesta y la entrevista a profundidad como métodos de recogida de datos. La observación no participante es poco utilizada, es más observación no formal y si espontánea realizada sólo en los momentos que anteceden y preceden las entrevistas. Las encuestas fueron aplicadas a los alumnos y la entrevista a profundidad fue el método central de la investigación.

Las maestras seleccionadas para esta investigación tienen como requisito principal conocer la zona escolar muy bien, es decir, se eligieron maestras que tuvieran como mínimo 5 años de laborar en la zona pues esto les da todo el cúmulo de experiencias que se requieren para este estudio y que dichos años los hubieran laborado en escuelas multigrado. La edad se considero como un elemento importante, son profesoras entre 25 y 35 años pues en esa edad aun son jóvenes pero están entrando a la madures (aún más desde la perspectiva rural) lo

---

<sup>5</sup> GOETZ, J.P. y M. D. LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid 1988 p. 28

<sup>6</sup> Ibid pp. 28, 29

que determina también su forma de ver las cosas y entenderlas. Ahora bien, como último aspecto se pensó en un principio que fueran mujeres solteras pues eso permitiría detectar con claridad la diferencia entre las madres de familia y ellas, sin embargo, cuando se llega al campo, la situación que se encontró es que pocas de ellas reúnen los requisitos de los años en la zona y el estado civil. Se elige por lo tanto a tres que reúnen los años en la zona pero no el estado civil ya que dos son solteras de las cuales una tiene un hijo y una tercera es casada, pero se detecta que esta variedad enriquece al estudio. Un último requisito que si reunieron es que todas ellas iban de fuera, es decir, ninguna es originaria de las comunidades.

Las maestras elegidas son Isabel, Sandra y Clara, nombres verdaderos pues ellas dan su permiso para utilizarlos, no ven la necesidad del anonimato y ante la confianza que otorgan se les tutea, lo que se nota dentro del escrito porque en ningún momento se les menciona como profesora “tal”, sino que se utilizan sus nombres. Cabe aclarar que no se mencionan sus apellidos como una forma de no revelar completamente sus identidades y por esa confianza que se tuvo hacia ellas no fue necesario.

La relación con ellas fue agradable, en todo momento se mostraron dispuestas a ser entrevistadas aun a costa de robarles tiempos personales. Se les visitó en su centro laboral actual, pues la casualidad llevo a las tres a la misma escuela, la cual ya no es multigrado sino de organización completa. Esta investigación se dio durante un curso escolar el 2007-2008. Los horarios fueron distintos desde ir en las mañanas, a la hora de recreo o a la hora de la salida. Se hicieron visitas que no necesariamente fueron para entrevistarlas sino sólo para platicar informalmente con ellas, para convivir con los alumnos y por que no, también para observaciones espontáneas.

Estas observaciones no formales permitieron conocer la vida cotidiana de la escuela: los horarios, las actividades, las relaciones, la infraestructura; se

conocieron a los sujetos: intendente, vendedores, director y sobre todo a los alumnos, los cuales al final de la investigación me veían como una maestra más de su escuela con la que compartían juegos, platicas y hasta sus alimentos. Toda esta relación hizo más fácil las encuestas a los alumnos (sintetizadas en el anexo 6), ya que se mostraron dispuestos hasta se podría decir que orgullosos de contestar lo que se les preguntó, principalmente los pequeños ya que los más grandes contestaron bajo la condición de que su maestra no viera las respuestas. Lo que se respeto pues en ningún momento la maestra pidió ver las encuestas.

El principal instrumento utilizado fue la entrevista a profundidad. Esta investigación es meramente cualitativa, el sentido principal de la misma son los testimonios de las docentes y por el tema, las respuestas largas se consideran las más adecuadas. Eso se logra con la entrevista no estandarizada ya que ella guía a conseguir la información específica que se desea y ni el orden de las preguntas ni el contexto se encuentran prefijados lo que permitió una actitud más natural tanto de las informantes como de la investigadora<sup>7</sup>. Desde el principio se pensó como base de esta investigación en “dejar hablar a los sujetos”, es decir, que fueran las declaraciones, los testimonios los que fueran dirigiendo el trabajo, lo fueran guiando, por eso mismo se decide no plantear hipótesis que pudieran obstaculizar o subjetivar el estudio, lo que es apoyado por la teoría fundamentada.

Es un tema complejo e interesante que no podía ser tratado con respuestas cortas de una encuesta o de una entrevista cerrada. Las entrevistas se realizan a partir de una guía (anexo 4) en la que se marcan 22 puntos a explorar que van desde los inicios en la docencia de las informantes, sus experiencias en las comunidades, sus expectativas personales y laborales hasta sus concepciones sobre el ser docente y el ser mujer, pero sobre todo se indaga sobre sus formas de ver, recibir y responder a las exigencias y expectativas de los padres de familia y de los alumnos. Los resultados de la entrevistas se dan a conocer en el anexo 5, resumidos en 19 puntos, los cuales presentan las frases de las docentes que

---

<sup>7</sup> Ibid p. 134

testimonian el punto marcado, apareciendo primero las de Isabel, en segundo lugar las de Sandra y se finaliza con las de Clara, estructura que responde exclusivamente al orden en que se dieron las primeras entrevistas.

Los testimonios obtenidos en las entrevistas son insertados a partir del segundo capítulo y son los que dan origen a la construcción de la teoría. Se presenta el testimonio, el nombre de la docente que lo da y el punto en el que aparece dentro de los resultados de las entrevistas. Se realizan de esta manera por el mismo estilo cualitativo de la investigación.

Fue la teoría revisada la que dio pauta a la claridad de lo que se quería investigar. No hay una teoría específica en sí, ya que para el campo educativo la teoría debe ser interdisciplinaria. Se revisan diferentes investigaciones que se han hecho sobre las docentes: aquellas que muestran la historia de la docencia femenina y aquellas que hacen una relación entre la docencia y el género, es decir, se tocan los estudios de género pero como teoría de apoyo más no como teoría central de esta investigación.

Se parte de la idea de que, desde que los niños ingresan a la escuela ya saben cuál es su identidad sexual aunque no la comprendan y la escuela jugará un papel muy importante al colaborar en la clarificación del significado de ser niña o niño, hombre o mujer, pero la escuela no lo hará siempre de una manera clara a veces lo hará de manera solapada o con la seguridad de que por ser tan evidente no necesita ser mencionado ni explicado y lo hará a través de actitudes, gestos, implícitos que emiten mensajes de los que no somos conscientes pero que son mucho más eficaces porque no son razonados ni justificados.

Por lo tanto se afirma que la escuela tiene una doble función: la formación intelectual y la formación social (adiestramiento de las propias pautas culturales). Este último dentro de un currículum oculto. Currículum no escrito u oculto porque no sólo no ha sido clarificado y hay una polisemia y vaguedad del concepto

sino porque los valores, normas, creencias, información, etc. que se enseñan en la escuela tienen una relación entre lo escrito y lo no escrito. Pero si la escuela es socializadora, no sólo lo será de los alumnos sino también de las docentes.

Ahora bien, la revisión teórica al respecto de la socialización de las docentes en su propio ámbito laboral no fue sencilla, pues hay investigaciones que dan a saber la historia de la docencia femenina, hay muchos estudios de género sobre las mujeres pero pocos se centran en las docentes, aun más, se encuentra que son pocos los estudios e investigación sobre las docentes pero centrada en su condición de mujer. Hay investigaciones sobre todo cuantitativas que muestran las diferencias laborales y sindicales entre profesores y profesoras, estadísticas sobre números de maestras y maestros en cada nivel, pero son mínimos los que dejan hablar a las maestras desde su condición de mujeres.

A pesar de ello, se encuentra que hay un renaciente interés sobre el tema y empieza a ser investigado en diferentes niveles. Los investigadores e investigadoras empiezan a centrar su mirada en docentes de preescolar hasta en académicas universitarias a partir del hecho de ser mujeres y con un enfoque más cualitativo y testimonial.

Por lo que es propósito de esta investigación aportar un estudio más a este campo a través de dar voz a las mismas docentes, recuperando la teoría ya escrita y generar nueva teoría que de origen a nuevas investigaciones. Se hace uso, por lo tanto de la teoría fundamentada, ya que:

Como cualquier otro método cualitativo, la Teoría Fundamentada ofrece una manera de representar la realidad que arroje luz o un entendimiento sobre lo estudiado. Los investigadores la utilizan con el objetivo de crear categorías teóricas a partir de los datos y analizar las relaciones relevantes que hay entre ellas. Es decir, a través de los

procedimientos analíticos, se construye teoría que está fundamentada en los datos, de ahí su nombre<sup>8</sup>.

Esta teoría se complementa con el paradigma de la metodología cualitativa, se inicia con un problema, se hace la investigación en el campo, lo que permite hacer interpretaciones y llegar a conclusiones. Entre ambos posibilitan construir teoría personal que se aportara a los estudios ya hechos.

Un estudio de Teoría Fundamentada se inicia con una pregunta general, no con hipótesis. Esta pregunta suele ser del tipo “¿qué es lo que pasa aquí?, ¿qué es lo que sucede?”. Las características o los atributos de lo que está en estudio, lo que se llamaría variables, han de surgir en el análisis y no asumirse o imponerse. A través del proceso de investigación se siguen intereses, pistas o corazonadas que se identifican en los datos<sup>9</sup>.

De esta manera, los conceptos de formación y moldeamiento se encuentran implícitos y explícitos dentro de la investigación como resultado de la socialización de las docentes en las comunidades. Se retoma aquí el concepto de formación docente como referencia a la preparación que se adquiere en las escuelas formadoras de maestros y la que se obtiene en la práctica docente. Se considera que la formación docente es algo que dura toda la vida laboral, es permanente y a la vez flexible, por lo que es modificable ósea moldeable.

Moldear se entiende como modelar algo para darle cierta forma. Se forma a las docentes a través del moldeamiento. Las personas de la comunidad, los padres de familia y los alumnos en general van moldeando a las profesoras a través de formas sutiles (currículum oculto) como cuestionamientos y comentarios, para que aquellas sean como se espera. El título de la investigación, “Formando a la maestra: moldeando comportamientos y actitudes femeninas en las docentes de escuelas primarias rurales multigrado dentro del currículum oculto”, muestra

---

<sup>8</sup> DE LA CUESTA Benjumea Carmen. DUE MSc Phd. “Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis”. En: *Cultura de los cuidados*. Biblioteca.universia.net/ficha.do?id=35523009 14 de octubre de 2009 3:26 p.m. p. 137

<sup>9</sup> Ibid p.138

precisamente que el moldeamiento de actitudes y comportamientos considerados femeninos es el medio por el que se van formando a las docentes de dichas escuelas para que sean mejores maestras (según la mirada de las comunidades).

Cabe aclarar que dentro del escrito aparecen los conceptos de docente, maestra y profesora como sinónimos. Los conceptos no intentan hacer una distinción entre la docente formada en una normal, una universidad o en la práctica, sino que de manera general se hace referencia a la docente en práctica, a la que se encuentra frente a grupo, más allá de su formación escolar.

En este sentido, la teoría revisada y los testimonios de las docentes dan pauta a cinco categorías que abarcan los comportamientos y actitudes femeninas requeridas en las maestras: la primera categoría hace referencia a características femeninas como el arreglo personal, la edad y el carácter agradable, las cuales son solicitadas en las docentes para reafirmar su papel; la segunda categoría se refiere a las dos principales actitudes maternas: cariñosa vs represora y la confusión que vive la docente al tener que cumplir con ambas; la tercera categoría es la sexualidad escondida, una sexualidad que es bien vista si es para cumplir con un papel de madre y esposa pero no es bien vista si es para producir placer personal, por lo que las docentes prefieren esconder su sexualidad; la cuarta categoría es la legitimación del poder y el uso de la autoridad, comportamientos que son necesarios para que las docentes sean respetadas como profesionales además de que eso hace la diferencia entre las mujeres de las comunidades y ellas; y finalmente, la quinta y última categoría llamada libertad e independencia, son condiciones que las docentes han logrado gracias al magisterio, que las ha hecho diferentes a las mujeres de las comunidades, a sus propias madres y que les da elementos para aportar a sus alumnas nuevas formas de ver la vida.

Las categorías abarcan de manera general los comportamientos y actitudes femeninas que quieren ver en ellas los miembros de la sociedad escolar rural, pero también abarcan aquellas que las docentes han desarrollado a través de sus

experiencias y de su propia historicidad, y que hacen de ellas mujeres distintas y similares entre sí. Además de que eso les da sentido a su labor y profesión.

### **Organización de los capítulos**

Planteado cómo se hizo la investigación, el trabajo queda organizado en tres capítulos que dan orden a los elementos teórico-conceptuales, a los datos contextuales y a los hallazgos de la investigación.

En el primer capítulo se analizan los referentes teóricos necesarios que aportan una serie de datos para la indagación y conocimiento del cómo se da la formación de comportamientos y actitudes femeninas en las maestras de escuelas rurales, por lo que inicia con la formación de comportamientos femeninos en la escuela, el papel del currículum oculto en lo anterior, el papel del mismo en la formación de las maestras rurales y los comportamientos y actitudes que se les han exigido a través de la historia lo cual se presenta en tres apartados.

El primero comprende a la escuela como una institución cuya principal función es la socialización de los sujetos. Pero se maneja como una extensión más de la familia donde la formación de los comportamientos femeninos es parte de esa socialización. Se considera que tanto la familia como la escuela contribuyen de manera paralela a la formación de los roles sexuales de los niños. Sin embargo, en este apartado también se hace mención de que la escuela es un espacio laboral donde las maestras trabajan y por lo tanto, también funge como institución socializadora de la misma, cuya formación de los comportamientos femeninos se centra en las expectativas que la comunidad tiene hacia la familia y en ambas situaciones se plantea el papel del currículum oculto.

En el segundo apartado, se pretende clarificar lo que es el currículum tanto el oficial como el oculto haciendo un breve recorrido por las definiciones que históricamente se le han dado, lo cual lleva a plantear que aunque la existencia

del currículum oculto ha sido puesto en duda se puede afirmar su existencia bajo un manejo cuidadoso que se haga de su concepto. Se considera también, que es mediante el currículum oculto que se ha dado la formación de los comportamientos femeninos de las alumnas y se termina el apartado con la aclaración del por qué es necesario considerarlo también en la formación femenina de las docentes.

Posteriormente, en el tercer apartado se analiza el moldeamiento femenino de la maestra dentro del currículum oculto, iniciándose con un corto recorrido histórico por lo que ha sido el ideal de mujer docente encontrándose dos principalmente: la docente soltera, joven y célibe y la docente casada y con hijos, cuyos modelos se han ido variando, modificando e influyendo uno a otro hasta llegar a la actualidad donde encontramos ambos modelos pero además los encontramos ambivalentes, no clarificados más bien contradictorios, por lo que se plantea que los contextos educativos principalmente los rurales exigen en las maestras que cumplan ambos. Pero se presenta como planteamiento central el indagar como es que se dan esas exigencias y que influencias tienen en las docentes, pues desde el punto de vista personal esto no es claro y se encuentra dentro del currículum oculto.

En el segundo capítulo se presenta el aspecto contextual en el que se inscriben la labor de las maestras rurales, iniciándose por una descripción muy general de lo que es el estado de Hidalgo, aunque se trata principalmente de presentar un panorama general de Cuauhtémoc como uno de los 84 municipios del mismo estado. Se presentan algunos elementos económicos, políticos, culturales y también educativos como una manera de entender porque las escuelas rurales multigrado han proliferado en el municipio. Se da también una breve descripción de las comunidades rurales que conforman la zona 141, así se generalizan algunas características de 14 comunidades atendidas por la zona.

Y de manera más específica, se presentan las características de la zona escolar la cual se encuentra conformada en su mayoría por mujeres siendo éstas casi el

doble de la cantidad de maestros varones. Y otra característica que se menciona en este apartado es el hecho de que la zona se encuentra conformada principalmente por escuelas de organización multigrado. Esto se considero necesario mencionar como una forma de entender porque se presentan diferencias en los comportamientos y actitudes femeninas entre las maestras y las personas de la comunidad.

Finalmente en el tercer capítulo se presentan los resultados de la investigación, iniciando con el informe metodológico de la misma y la presentación de las tres docentes consideradas en este estudio: Isabel, Sandra y Clara, cuyos nombres son los reales pues ellas consideraron que no tenían por que negarlo. Se menciona en este capítulo como llegan a ser docentes ellas y de manera breve cual ha sido su trayectoria en el magisterio. Posterior a ello, se presentan las cinco categorías surgidas a través de la investigación ya mencionadas anteriormente: Características que revelan femineidad como el arreglo personal, la edad y el carácter agradable, elementos que aparecen presentes en su cotidianidad; las actitudes maternas cariñosa y represora, las cuales se presentan como contrapuestas ya que las docentes tienen que inclinarse por una aunque ambas se revelan presentes en su experiencia profesional; una categoría más es la sexualidad aunque se maneja como oculta o escondida, porque aunque está en ellas no se le permite salir a la luz; también se presentan la legitimación del poder y el uso de la autoridad como una categoría más, pues si bien no es una actitud que aparezca escrita en alguna parte es una actitud asumida por las docentes como consecuencia o efecto de las mismas condiciones laborales; y finalmente están la libertad e independencia que han logrado a partir del ser docentes.

En último lugar, aparecen las conclusiones en las cuales se hace un análisis final de los hallazgos obtenidos en la investigación y los aportes de la misma al campo educativo.

## CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DE COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES FEMENINAS DE LAS MAESTRAS DENTRO DEL CURRÍCULUM OCULTO

Los niños y los maestros no son inteligencias descarnadas o máquinas de enseñanza y de aprendizaje; son seres humanos completos entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones sociales. La escuela es un mundo social porque son seres humanos quienes los habitan. (Willard Waller)

Históricamente se ha considerado que la carrera magisterial es adecuada para las mujeres (a pesar de que en los inicios de esa historia a la mujer le estaba negada la educación) por las características naturales de ésta, tales como: discreción, sentimentalismo, dulzura, etc. aptas para que la mujer se dedique al cuidado de otros en este caso al cuidado de los niños. Por lo tanto, ver a una mujer dando clases es “lo más natural del mundo”.

Pero es necesario revisar esta situación, pues precisamente el tiempo es cambiante y en la actualidad hay un sin fin de problemas dentro del sistema educativo como rezago educativo, desigualdad de oportunidades, poca calidad educativa y otros, entre los cuales también se encuentra la diferencia sexual que se vive en las escuelas.

La diferencia sexual es uno de los temas que actualmente se encuentran discutiendo dentro del campo educativo, lo que se refiere a la igualdad sexual o de género. Pero este tema se estudia en los alumnos, pocas veces se considera a los docentes, tanto hombres como mujeres, precisamente como sujetos sexuales.

Hay estudios que se centran en investigar qué enseñanza se transmite a niños y niñas dentro de la escuela, cuáles son los roles que se les enseña a desempeñar dentro de la sociedad pero además, cómo esa enseñanza es inequitativa, dónde se le enseña a los niños que los hombres son los fuertes y las mujeres son las débiles.

Y se culpa a los maestros de dicha enseñanza, ignorando el contexto socio-cultural donde sucede el proceso educativo.

Sin embargo, uno de los aspectos más ignorados al culpar al docente es el hecho de negarle a maestros y maestras su calidad de humanos, personas con una historicidad y por supuesto con una sexualidad. Tal como dice Apple: “Los maestros no son únicamente actores pertenecientes a una clase. También son actores sexuados, lo que a menudo los investigadores no tienen en cuenta. Significativa omisión”<sup>1</sup>.

Dentro del sistema educativo el asunto ha quedado en una división sexual del trabajo. Aunque maestros y maestras tienen similares condiciones laborales, el sistema ha dividido el trabajo de los maestros según los niveles educativos. Así, por ejemplo, en el nivel preescolar son mujeres las que en su mayoría atienden a los niños y aunque en el nivel primaria se podría hablar de una igualdad entre maestros y maestras, también allí podemos encontrar una división por grados: los inferiores para mujeres y los superiores para varones. También en el aspecto jerárquico, los cargos más altos los desempeñan los hombres, pues es observable por ejemplo en puestos de dirección y supervisiones donde son hombres en su mayoría quienes los desempeñan.

En este sentido continúa Apple expresando que el magisterio a pesar de ser un terreno y una institución principalmente poblada por mujeres maestras, hay una descalificación de las mismas al ser hombres los administradores, hecho que hay que reconocer como históricamente articulado con la división social y la división sexual del trabajo, el conocimiento y el poder en nuestra sociedad <sup>2</sup>.

La idea, por lo tanto, de que la mujer está hecha para cuidar a niños y el hombre para mandar es una idea social que se ha trasladado al ámbito educativo. El

---

<sup>1</sup> APPLE, Michael W. Op Cit. p. 41

<sup>2</sup> Ibid p. 57

mismo sistema se ha apropiado de ello. Así, aunque el sistema ignore que los profesores son sujetos sexuados, si ocupa dicho aspecto para dividir el trabajo y otorga los primeros grados de primaria a las maestras por considerar que éstas serán las segundas mamás de los niños lo cual es aceptado por ellas porque consideran lo mismo. El maternaje<sup>3</sup>, entonces, no sólo es asumido por las maestras, es también exigido por la institución, ya que, a las primarias de todo el país llegan disposiciones oficiales<sup>4</sup> recomendando que los primeros grados, sobre todo primero y segundo sean atendidos por maestras. Lo cual no afecta a los maestros varones, por el contrario, es visto con beneplácito por ellos, por la dificultad que representa trabajar con los pequeños de esos grados<sup>5</sup>.

Por lo que existe una contradicción en el sistema, por un lado se dice que hay igualdad laboral entre maestros y maestras ignorando el sexo, pero por otro, maneja que son las mujeres las más adecuadas para trabajar con los primeros grados y/o en los niveles básicos.

Entonces, aunque se intente negar que el aspecto del sexo, ser hombre o ser mujer, forma parte del sistema educativo, éste está presente en todo momento. Por lo que sería necesario considerarlo como un tema transversal necesario de revisar o estudiar.

...Los temas transversales y la transversalidad son conceptos que resultan funcionales para englobar distintos aspectos sociales que es preciso abordar en la escuela, ya que son interdisciplinarios y requieren estrategias específicas para lograr que “impregnen” todos los actos educativos. Pero el conjunto de los temas hace referencia a problemas que es necesario solucionar, cambiar o mejorar, y se abordan

---

<sup>3</sup> El concepto maternaje (trabajado por distintas autoras como Marta Lamas y María de Lourdes García Acevedo) se utiliza para referirse a una maternidad no biológica sino a una maternidad social, es decir, cumplir con el papel de madre al educar y cuidar a hijos no propios.

<sup>4</sup> No existe un documento oficial donde se estipulen dichas recomendaciones, éstas se hacen de forma hablada a los directores y se les sugiere como estrategia de trabajo de sus centros escolares

<sup>5</sup> AGUILAR Hernández Citlali y Etelvina Sandoval Flores. “Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical.” En: SALLES Vania y Elsie Mc Phail (coords.) *Textos y Pretextos. Once estudios sobre la mujer*. El Colegio de México. México 1994 p. 144

a partir de un sujeto abstracto que se dice universal, sin tener en cuenta la diferencia sexual femenina<sup>6</sup>.

¿Por qué es necesario considerar la diferencia sexual de las maestras? ¿Por qué considerar lo femenino como importante en el magisterio? Porque si dentro de los temas transversales que se encuentran estudiando dentro del campo educativo se encuentra el qué y cómo se enseña la igualdad y equidad de género en los niños y niñas, dicho tema no tendrá respuesta si no se va a los sujetos principales de transmitir dichos conocimientos: en este caso los docentes y las docentes principalmente. Son ellos y ellas las que se tienen que hacer concientes de su propia labor y su enseñanzas, tal como lo afirman Mañeru, Jaramillo y Cobeta: “Las profesoras y los profesores, si quieren desarrollar una educación personalizada, de sujetos reales, tienen que partir de sí, de su diferencia sexual, de la propia, de sus alumnas y alumnos”<sup>7</sup>.

Una manera de comenzar a hacerlo es a través de la historia e historicidad de las propias maestras, es importante saber como ellas viven la condición de ser mujeres dentro de sus escuelas y de sus aulas. Cómo fueron formadas en sus familias, en la normal o en la universidad y cómo continúan su formación dentro de los contextos laborales. Es inevitable por lo tanto que aparezca aquí el currículum y como referencia a él se puede considerar lo dicho por María Luisa González:

El eje rector, por medio del cual se estructura el tipo de conocimiento por impartir, es el currículum, el cual se instrumenta por medio de tres momentos de aprendizaje en el espacio escolar; a) la instancia formal-plan de estudios; b) la instancia existencial (manifestación cotidiana de los elementos del plan de estudios y de las instancias formales y normativas de una institución durante el proceso educativo, y c) la instancia no manifiesta del currículum, el currículum oculto (que provee enseñanzas

---

<sup>6</sup> MAÑERU, Méndez Ana, Concepción Jaramillo Guijarro y María Cobeta García. “La diferencia sexual en la educación, Las políticas de igualdad y los temas transversales”. En: BELAUSTEGUIGOITIA Marisa y Araceli Mingo (Editoras). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. PAIDOS/CESU/UNAM/PUEG/Colegio de la Paz Vizcaínas México 1999 p. 252

<sup>7</sup> Ibid p.254

encubiertas e ideológicas destinadas a legitimar las perspectivas particulares de trabajo y autoridad). De estos tres momentos nos interesa destacar el papel que adquieren el currículo vivido y oculto, en tanto son prácticas que comprueban la reproducción de la división genérica de conocimientos. En tales prácticas, maestras y maestros ocupan un papel protagónico como agentes de socialización encargados de reforzar la división entre sexos.<sup>8</sup>

En el caso de las docentes, se espera que en ese papel protagónico le transmitan a sus alumnas las cualidades consideradas femeninas a través de ser ellas mismas el ejemplo a seguir, sin embargo, cabe mencionar que actualmente no todas las docentes cumplen con ese papel. Dice Anna María Piussi:

Pero también nos hemos distanciado del modelo del “maternaje”, que comporta una dedicación, una aceptación incondicional, la amistad y complicidad privada con nuestras alumnas y que prevé, en el trabajo didáctico con el grupo-clase, el presentarse “democráticamente” sobre el mismo plano de las estudiantes, según una estructura horizontal que niega toda diferencia de valor y evita toda forma de sanción, incluso de valoración interpretada como opresiva”<sup>9</sup>.

Es decir, actualmente algunas docentes ya no juegan un papel de “segundas madres” y van más allá, ya no únicamente consideran el papel de la maestra como simple cuidadora de niñas o transmisora de roles, sino que pretenden no sólo dejar de ser maestras tradicionales sino que además pretenden modificar lo que hasta ahora ha sido la imagen docente y también el ideal femenino. Intentan aportar a sus alumnas una nueva imagen de la mujer, aquella en la que las mujeres pelean un lugar al lado de los hombres y en el que la mujer docente es una intelectual preparada, capaz de pensar y criticar y sobre todo aportar dejando del lado el ideal docente femenino.

---

<sup>8</sup> GONZÁLEZ Marín, María Luisa (coord.) *Globalización en México y desafíos del empleo femenino*. UNAM/IIIE/Porrúa. México 2000 p.142

<sup>9</sup> PIUSSI Anna María. “La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia”. En: BELAUSTEGUIGOITIA Marisa y Araceli Mingo (editoras). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. PAIDOS/CESU/UNAM/PUEG/Colegio de la Paz Vizcaínas. México 1999 p. 285

Sin embargo, esto la convierte en transgresora de un ideal, de una imagen, transgresora de la misma profesión, en cuanto que el magisterio se ha considerado espacio femenino por naturaleza pero ahora las docentes ya no cumplen con su papel en él. Están pero ya no son lo que han sido. Por lo que se hace necesario indagar qué tan cierto es lo anterior, será verdad que las docentes están rompiendo con su papel tradicional, que están cambiando los ideales y las imágenes, que están transformando no sólo la profesión docente femenina sino además la condición de la mujer o en realidad, el magisterio femenino sigue conservando sus cualidades de origen. Tal vez, ambos elementos se encuentren presentes en constante contraposición, sin que necesariamente alguno domine en el magisterio femenino actual, sino que hayan logrado combinarse, y aun, de manera inconsciente por él. O tal vez no, tal vez las maestras son conscientes de los cambios que se han generado en la profesión, de aquellos comportamientos y actitudes femeninas que se han modificado de aquellas primeras docentes a las que son ahora ellas y se lo atribuyen al mismo magisterio.

### **1.1 La formación de lo femenino dentro de la escuela**

La escuela se ha caracterizado por tener como principal función la socialización de los sujetos, lo cual implica que los alumnos en la escuela no se apropian exclusivamente de los conocimientos científicos estructurados en los contenidos escolares sino que, además se tienen que apropiarse de conocimientos culturales, es decir, de normas, valores, costumbres, tradiciones e ideologías. Por lo tanto, la formación es intelectual, física pero sobre todo actitudinal. Al aprender los conocimientos tanto científicos como culturales los alumnos desarrollan formas de pensar y de comportarse.

Ahora bien, esto tiene otras implicaciones puesto que los alumnos tendrán que aprender a comportarse como ciudadanos, pero sobre todo como sujetos sociales. Y para lograr esto último la escuela tiene que enseñarles sus derechos y también sus obligaciones, a respetar las leyes, a apreciar, practicar y también transmitir

su cultura, a ser buenos hombres y buenas mujeres, lo cual significa que “la escuela tiene marcada una doble función: la formación intelectual y la formación social de los individuos, es decir, su adiestramiento en las propias pautas culturales”<sup>10</sup>.

Sin embargo, es importante considerar que un contenido no se aprende únicamente a través de la explicación sino que se aprende a través de la práctica la cual muchas veces no es analizada ni discutida pues se hace de manera inconsciente. Por lo que es necesario considerar también como un elemento importante al contexto cultural.

La socialización de los sujetos, de la cual es encargada la escuela tiene que ver con un contexto nacional y también local, por lo tanto, “la educación escolarizada se encuentra ligada al espacio geográfico, social, económico y cultural en los niveles pueblo, región o nación”<sup>11</sup>. La escuela se adapta a las pautas culturales del contexto social inmediato, más aun, si este contexto es una comunidad pequeña, donde todos los habitantes se conocen y si dicha comunidad está aislada de otras ya que estos elementos la hacen tener una estructura social determinada que influirá en la escuela a través de la relación que la comunidad establezca con ella.

En el caso de las escuelas rurales multigrado la vida escolar va de la mano de la vida comunitaria, los habitantes de la comunidad se encuentran pendientes de lo que sucede dentro de ellas tanto con los alumnos como con las docentes. Se podría decir que ejercen sobre ella una vigilancia continúa, originada no sólo de forma intencional o deliberada sino también ocasionada por el aspecto geográfico: es decir, las escuelas rurales normalmente se ubican en el centro de la comunidad o en la parte alta de las mismas, lo que origina que todas las miradas recaigan en ella sin mayor problema. Pero además, aunque existan bardas de block o de malla

---

<sup>10</sup> MORENO, Monserrat. *Como se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Icaria, Barcelona, 1986 p. 10

<sup>11</sup> DÍAZ Orozco, Ma. Elena y Rodrigo Gallegos Valdez. *Formación y práctica docente en el medio rural*. Plaza y Valdés. México, 1996 p. 143

ciclónica que las separe de la localidad, las puertas están abiertas para quien quiera entrar o salir de ellas.

Ahora bien, aunque lo anterior hace referencia al aspecto físico es importante comprender que lo mismo sucede con las pautas culturales, y en los contextos rurales esto puede ser aun más importante que la enseñanza de los contenidos escolares, lo que afirman Díaz y Gallegos cuando dicen que dentro de los contextos comunitarios la escuela es reconocida como una institución educativa en la que “además de desarrollarse prácticas reproductivas de transmisión e imposición, interactúan sujetos y sectores sociales que imprimen en los procesos educativos sus propias concepciones, propuestas y demandas políticas, sociales, culturales, de conocimientos, etc. Más allá de cualquier modelo pedagógico”<sup>12</sup>. En el aspecto cultural son los alumnos principalmente los encargados de llevar y traer entre la comunidad y la escuela las pautas sociales que cada uno de estos espacios les proporciona. Se puede decir que los alumnos y alumnas son los vehículos socializantes ya que por medio de ellos la ideología de la escuela es transmitida a la comunidad pero también la comunidad por medio de ellos trasmite las expectativas y exigencias que tiene hacia la escuela. Por lo tanto, la relación entre escuela y comunidad se da de manera recíproca y en consecuencia, ambas se influyen y se afectan.

Para poder entender lo anterior es importante considerar que tanto las expectativas como las exigencias son originadas por la sociedad en su conjunto pero apropiadas por cada familia de manera específica. Y es por medio de ellas que se transmiten a los niños y niñas. Con esto se llega a un punto de suma importancia: las dos instituciones que se encargan de la socialización de los sujetos son la escuela y la familia. Y a partir de ello se puede hablar de dos etapas de socialización que ha decir de Cristina Puga: “La socialización primaria que se produce en los primeros años de vida, principalmente a través de la familia y la educación elemental, y la socialización secundaria que se adquiere a través de la

---

<sup>12</sup> Ibid p. 144

escuela, los amigos, el grupo social ampliado y más tarde de las relaciones de trabajo y otras formas de asociación...”<sup>13</sup>

Así, la formación de los sujetos se inicia desde su más temprana edad dentro del círculo familiar, formación que es continuada en la escuela, también desde pequeños pues para ello existe el preescolar y actualmente educación inicial. La familia es la encomendada de transmitir los primeros conocimientos sociales a los infantes de una forma natural. Se encarga principalmente de transmitir pautas de conducta y comportamentales entre las cuales se encuentran los roles sexuales.

Es mediante la familia que tanto niñas y niños aprenden a comportarse de manera adecuada a su rol. La niña lo aprende mediante la imagen de la madre y el niño del padre, hablando desde la imagen de la familia tradicional. Es a partir de la relación familiar que los infantes se van apropiando de los roles o papeles sexuales que tendrán que desempeñar más tarde en su vida social, de hecho se puede decir que “la familia es un distribuidor fundamental en nuestra sociedad de los roles de género”<sup>14</sup>.

La escuela sólo será la encargada de apoyar y extender dicha formación. La escuela no intenta cambiar los roles sexuales que tanto sociedad como familia exigen, por el contrario, lo que hace es reafirmarlos, a decir de Trinidad Nuñez y Felicidad Loscertales: “La escuela es el segundo círculo concéntrico socializador intencional. Y el que comparte con ella esa mayor responsabilidad en la transmisión de patrones de género... En ella se aprenden modelos a seguir, se afianzan creencias acerca de lo masculino y lo femenino, se les prepara, voluntariamente o no, para ser niño o niña.”<sup>15</sup>. Entonces cuando se habla de formar ciudadanos, buenas mujeres y buenos hombres está implícito el hecho de

---

<sup>13</sup> PUGA, Cristina, Jacqueline Peschard y Teresita Castro. *Hacia la sociología*. Alambra bachiller 2ª. edición. México, 1992 2ª. Reimpresión 1993. p. 92

<sup>14</sup> NUÑEZ, Trinidad y Felicidad Loscertales. “Currículo oculto: Actitudes sexistas en la interacción social”. *Campo Abierto*. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Núm. 12, España, 1995 p. 68

<sup>15</sup> *Ibid* p.69

que también en la sociedad los roles de mujeres y hombres están determinados y diferenciados.

Por lo tanto, encontramos que la formación de comportamientos tanto femeninos como masculinos también se da en la escuela aunque éstos no aparezcan de manera escrita en los programas escolares. La escuela favorece estos conocimientos a partir de las interacciones que se dan entre el docente y los alumnos y también entre los alumnos; por medio de ellas se transmiten modelos y tipificaciones presentes en una sociedad global y una local. En el caso de las comunidades rurales los papeles que desempeñan hombres y mujeres están claramente diferenciados aunque no sin ciertas excepciones, es decir, en el ámbito rural los hombres son los que trabajan fuera del hogar, ya sea en otros lugares o en la misma comunidad (municipio, ciudad u otro país) y las mujeres son las que se dedican al hogar y al cuidado de los hijos. Pero el trabajo de la mujer también implica la ayuda al esposo en las labores del campo y no por el contrario, pues el esposo no ayuda en las labores del hogar, aunque hay cooperación en el cuidado de los hijos el padre sigue siendo el fuerte y el encargado de llamar la atención y de castigar, más que de apoyar.

Todos estos elementos son apropiados por los hijos e hijas en las familias, con estos patrones llegan a la escuela y “exigen” se reproduzcan en ella: los niños no deben jugar con niñas, cada uno debe realizar juegos de acuerdo a su sexo, las niñas con muñecas o la comidita y los niños juegos rudos como fútbol o luchas y aunque es cierto que a veces comparten juegos las diferencias se marcan en elementos actitudinales: las niñas pueden llorar, los hombres no, las niñas pierden feminidad en los juegos rudos los hombres se vuelven más machos o, también se buscan otras estrategias para demostrar la debilidad de las niñas. De esta manera, la escuela y por supuesto los docentes como mediadores reproducen patrones.

Ahora bien, hasta el momento se ha hablado del papel de la escuela, sin embargo, es necesario considerar que la escuela por si misma no funciona, quienes la hacen funcionar son los y las docentes que en ella laboran. Y en lo que se trata anteriormente ellos juegan un papel muy importante ya que pocas veces intentar cambiar esos patrones, pues la mayoría de las veces ni siquiera son conscientes de ello, según las autoras Núñez y Loscertales “cuando se interacciona con el alumnado, no sólo se transmite ciencia y saber, sino actitudes ante la vida”<sup>16</sup>. Los y las docentes mismos son modelos de comportamiento para los alumnos, de una u de otra manera muestran los estereotipos correspondientes a su género, los cuales son aprendidos por los alumnos también de forma inconsciente.

Aunque no siempre se da de manera lineal y uniforme, también se presentan coyunturas o fracturas en el proceso de transmisión de actitudes y comportamientos. Es cierto que los y las docentes implícitamente forman maneras de pensar, de actuar y de ser de los alumnos, que se encuentran influenciadas principalmente por los elementos contextuales que les rodean, sin embargo, también los docentes piensan, actúan y son de acuerdo a los conocimientos adquiridos en sus propios contextos. Esto es, los y las docentes normalmente no provienen de las comunidades en las que llegan a laborar lo que implica que no siempre las formas de pensamiento y de ser de ellos coinciden con los aspectos socio-culturales de las comunidades, es decir, se da un choque entre dos contextos distintos<sup>17</sup>.

Entonces, si como en un momento anterior se decía, que tanto comunidad como escuela tienen una relación recíproca, también los y las docentes y la cultura social de la comunidad se influyen recíprocamente. Lo que equivale a decir que por más parecidos que sean los contextos culturales siempre habrá desacuerdos y fracturas entre sujetos que provengan de ellos.

---

<sup>16</sup> Ibid p. 73

<sup>17</sup> Se maneja la idea de choque entre dos contextos distintos porque las docentes provienen de un contexto urbano, que por consecuencia forma en ellas distintas ideas, creencias, formas de ser, etc. a las mujeres de las comunidades rurales, lo que ocasiona que al encontrarse en un mismo espacio no siempre coincidan sobre todo en las formas de pensar, lo que puede suscitar conflictos, desacuerdos o contradicciones.

Los docentes comparten consciente o inconscientemente con los alumnos y padres de familia sus formas de pensar y ser, aunque éstas no siempre sean bien vistas por ellos, pero también los padres de familia no sólo comparten sino que hasta “exigen” a los y las docentes que se adapten, apropien y hasta cumplan con las normas culturales establecidas por ellos.

Dicha afirmación lleva a otro punto importante que no siempre se ha considerado y es el hecho de que la escuela funciona como instrumento socializador no sólo para los alumnos y alumnas sino también para maestros y maestras. De hecho, cuando Puga, Peschar y Castro consideran a la escuela como institución socializadora secundaria también mencionan al grupo de amigos y al trabajo; siendo entonces que el lugar de trabajo de las docentes lo es también la escuela, entonces, ellas continúan su formación social en la misma. Ante esta afirmación surgen dos preguntas: ¿Qué conocimientos sociales reciben las docentes en su paso por las escuelas rurales multigrado? Y, ¿cómo reciben esos conocimientos?

La respuesta a las mismas se encuentra tal vez, en lo que se ha venido diciendo a lo largo de este escrito y es que se ha dicho que el aprendizaje de los comportamientos genéricos se da de forma inconsciente, a través de modelos y estereotipos.

Estas autoras afirman que: “El hombre es un producto de la sociedad: junto con sus ideas, ella conforma y moldea su carácter y personalidad otorgándole una uniformidad que en la generalidad de los casos, lo convierte en un individuo adaptado conforme a la realidad que vive...”<sup>18</sup> Por lo tanto, las docentes no quedan fuera de este moldeamiento social.

Esto quiere decir que las maestras también son moldeadas por los contextos en los que laboran. Cada espacio y época ha construido modelos diversos del ser docente y en el caso de las maestras ha influido en el hecho de ser mujer. Pero esto no

---

<sup>18</sup> PUGA Cristina, Jacqueline Peschard y Teresita Castro. Op Cit. p. 91

siempre ha estado visible, sino que la sociedad lo ha visto como algo natural. Pero no puede ser siempre así, no siempre la maestra responde a las expectativas sociales de padres de familia y alumnos por lo que el contexto comunitario va realizando una serie de acciones visibles o no, conscientes o no para formar a la docente de acuerdo a un estereotipo femenino presente en lo cultural. De hecho, así lo afirman Mardle y Walter:

No es nueva esta idea: dentro de los ámbitos educativos (o, es más, en cualquier esfera de la vida social) existe algún tipo de mensaje o curriculum oculto, a través del cual uno aprende qué comportamiento es o no aceptable y qué cosas conducen a recompensas o bien a sanciones... Nosotros sugerimos sin embargo que el hecho de estar expuestos continuamente a ese curriculum oculto de la escuela, a sus prácticas y a los presupuestos del sentido común que las justifican, constituye la parte medular de socialización del maestro...<sup>19</sup>

La escuela estaría así cumpliendo con su papel de socializadora en las maestras aunque no exactamente como ámbito escolar sino mas bien laboral, pues la docente está ahí para cumplir con un papel de educadora<sup>20</sup> que sin embargo, al ser trabajo se convierte también en institución secundaria de la conformación de los comportamientos y actitudes femeninas requeridas en la sociedad.

Ahora bien, esto no siempre es fácil de observar, pues al igual que sucede con las niñas se estará presentando de una manera sutil, casi imperceptible mediante implícitos que se hace necesario descubrir, por lo que se considera forma parte del curriculum oculto. Sin embargo para poder afirmar tal cosa se hace necesario aclarar qué es el curriculum oculto, cómo funciona y cómo aparece la formación de comportamientos y actitudes femeninas tanto de alumnas como de docentes dentro de él. Lo cual se hace en el siguiente apartado.

---

<sup>19</sup> MARDLE George y Michael Walter. "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro". En: ROCKWELL Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP Cultura. Ediciones El Caballito. México 1985 p. 25

<sup>20</sup> Educadora se utiliza en el sentido de que las docentes no sólo enseñan los contenidos curriculares sino que además se les atribuye el papel de educar culturalmente, es decir, dar una buena educación, enseñar a los alumnos a comportarse socialmente lo que equivale a formas de hablar, de dirigirse a los adultos, a sentarse, a tratar a los demás y principalmente, a ser cordiales, obedientes y respetuosos.

## 1.2 Presupuestos teóricos en torno al currículum oficial y al currículum oculto

Entender cómo lo femenino es formado a través del currículum oculto no es tarea sencilla ni mucho menos explicarlo pues para ello se hace necesario tener claro que se entiende por currículum oculto y por supuesto, por currículum. Y la primera complicación se inicia al intentar explicar este último pues es un concepto polisémico, el cual aún se encuentra en debate.

Oliva Gil considera que por la diversidad de usos que se le dan al currículum, las distintas dimensiones definicionales y los muchos y diversos significados del mismo, es necesario adoptar sistemas comprensivos de agrupación o plataformas de comprensión más o menos sistematizadas<sup>21</sup>. Entre las definiciones de currículum se encuentran algunos ejemplos dados por el mismo autor que son necesarios rescatar como el de Hirst quien ve al currículum como un programa de actividades orientado a que tanto profesores y alumnos logren ciertos objetivos educativos; Kerr manifiesta que el currículum es el aprendizaje planeado y guiado por la escuela, tanto grupal como individualmente, dentro o fuera de ella; y la definición de Hilda Taba quien considera que el currículum es un mero plan de aprendizaje.<sup>22</sup> El integrar estas definiciones tiene varias implicaciones, primero nos llevaría a entender que el currículum se conforma de unos objetivos y la planeación de las actividades o del proceso para el alcance de los mismos, lo cual nos lleva a lo segundo: el currículum es algo oficial que se encuentra escrito.

En las definiciones anteriores el aspecto de lo escrito y lo oficial se encuentra implícito en cuanto que en ningún momento se hace referencia al logro de aquello que no fue planeado. Pareciera que estas definiciones consideran que todos los logros que la educación escolar alcance, se encuentran concebidos de una manera deliberada.

---

<sup>21</sup> OLIVA Gil, José. *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Playor Educación. Madrid, 1996 p. 79

<sup>22</sup> Idem

Pero son otras definiciones las que hacen pensar que hay resultados paralelos no esperados en la educación escolar a aquellos que si estaban siendo esperados y de esta manera se empieza a vislumbrar el currículum oculto. Un ejemplo de esto es la definición de Wheeler citado también por Oliva Gil quien explica al currículum como un conjunto de experiencias de aprendizaje incluyendo también aquellas que se producen fuera del ámbito escolar.<sup>23</sup>

Estas definiciones se han ido modificando hasta considerar dentro de las mismas al currículum oculto, como lo muestra Oliva Gil en la definición de Rodríguez Dieguéz quien no duda en dar entrada al currículum oculto o no escrito porque puntualiza que el intento de alcanzar determinados objetivos lleva consigo la consecución de otros. Pero además hay otros que incluyen un tercer tipo de currículum como lo hace Pinar quien señala la existencia del currículum nulo o ausente cuando define al currículum como lo que los alumnos tienen oportunidad de aprender a través del currículum explícito y como lo que los alumnos no tienen oportunidad de aprender por no aparecer en el currículum explícito<sup>24</sup>. Y aunque esta definición es formal, dice Oliva Gil: “no invalida la influencia decisiva de lo oculto, en los procesos de aprendizaje y cuya presencia es inevitable”.<sup>25</sup>

Dado que empiezan a aparecer definiciones varias sobre currículum incluyendo las del currículum oculto, hay autores que intentan unificarlos a través de una sola definición como lo hace Zabalza quien plantea que currículum es todo el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de oportunidades para el aprendizaje, definición amplia que da cabida tanto al conjunto de experiencias programadas por la escuela y el propio proceso seguido por programas como al conjunto de experiencias vividas por el alumno en el contexto escolar.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Idem

<sup>24</sup> Ibid p. 80

<sup>25</sup> Idem

<sup>26</sup> Idem

Para fines de este trabajo se considera necesario especificar de qué currículum se está hablando, pues aunque se considera como adecuada esta última definición, se pretende evitar la diversidad de sentidos o confusiones que se puede dar sobre dicho concepto en el proceso de investigación. Por lo tanto, se hace una diferencia clara entre currículum escrito y oculto. El primero como aquello que se sintetiza en los programas escolares y el segundo como aquello que sucede dentro del aula sin aparecer en los programas.

Sin embargo, éste último, presenta aún mas dificultades tanto para definirlo como para conceptualizarlo, ya que si aun se debate el solo concepto de currículum, currículum oculto es más residual, tal como lo dice Dreeben: “La dificultad con el concepto de currículum no escrito, es que se trata de de una categoría residual. Dicha dificultad se fundamenta en el hecho de que el currículum es también residual, así como por la ilusión de que sus elementos son conocidos y comprendidos”.<sup>27</sup>

Pero además, presenta otras dificultades: la primera radica en la variedad de formas en las que ha sido o es llamado y la segunda en que si es verdad que está oculto, ¿cómo es perceptible su presencia? Esto mismo es lo que plantea Dreeben al expresar:

Si el currículum no escrito está verdaderamente no escrito, oculto, tácito, o latente, ¿cómo sabemos que está ahí y que ejerce un impacto al que deberíamos prestar atención? En realidad no lo sabemos, en ningún sentido sólido y empírico; la prueba de su existencia y de sus efectos es bastante tenue, y por lo que sabemos podría seguir el camino del flogisto... El problema del currículum no escrito tiene dos partes evidentes: la naturaleza de sus experiencias y la naturaleza de sus resultados.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> DREEBEN Robert. “El currículum no escrito y su relación con los valores”. *REC Revista de estudios del curriculum*. Vol. 1, Núm.1 Barcelona 1998 p. 94

<sup>28</sup> *Ibid* pp. 97, 102

Ahora bien, aunque Dreeben pone en duda la existencia del currículum oculto él mismo da la respuesta a su pregunta cuando expresa que sus problemas radican en la naturaleza de sus experiencias y en la naturaleza de sus resultados, lo cual nos lleva a considerar que para descubrir al currículum oculto hay que recurrir a la observación de las experiencias escolares y el resultado de las mismas.

Actualmente, se observa una tendencia hacia la búsqueda del currículum oculto y hay autores que confirman de una u otra manera su existencia. Un ejemplo de esto se refleja en los diferentes significados que le ha dado la literatura que a decir de Portelli se pueden clasificar en cuatro grandes grupos: a) El currículum oculto como expectativas ociosas, o mensajes implícitos pero esperados, b) El currículum oculto como resultados de aprendizaje no intencionados, o mensajes, c) El currículum oculto como mensajes implícitos que surgen de la estructura de la escolarización y d) El currículum oculto como creado por los estudiantes.<sup>29</sup>

Sin embargo, como se puede ver en estos cuatro grandes grupos el currículum oculto hace referencia a los mensajes o aprendizajes no explícitos en la escuela, sino que estos aunque sean esperados se encuentran de manera implícita. De hecho el autor a lo largo de su texto expresa que si bien algunos autores niegan la existencia del currículum oculto y otros la afirman es necesario no radicalizarse, sino más bien ser cuidadosos en el manejo que se le dé al mismo. Esto implica que sería un error pensar que todos los aprendizajes originados por el currículum oculto son producto de una inconsciencia, ya que también el currículum oculto puede tener una normativa o componente moral.

Este autor coincide de alguna manera con Dreeben, quien en algún momento considera que el currículum no oculto al ser explicitado deja de ser oculto, cuando dice:

---

<sup>29</sup> PORTELLI, John P. "Desenmascarar el currículum oculto". *REC Revista de estudios del currículum*. Vol. 1 Núm. 1. Barcelona 1998 p. 127

Habitualmente, los teóricos del currículum distinguen entre currículum formal (oficial u obligatorio) y currículum verdadero o real. El currículum formal es el oficialmente reconocido. Es público, accesible a todo aquel que pregunta por él y tiene la intención de ser explícito. Si hay acuerdo sobre él y si para llegar a él se han tenido en cuenta las consideraciones apropiadas, también es, en cierto modo, una idealización (lo que tratamos de alcanzar). El currículum verdadero, el que realmente se lleva a la práctica, puede ser idéntico al formal (aunque eso es difícil de lograr) y puede ser hecho explícito. El currículum oculto suele estar contrastado con el formal y puede llegar a formar parte del currículum verdadero.<sup>30</sup>

Se considera pues, que con esta afirmación se disminuye el debate que se da entre la existencia o no del currículum oculto. Por lo tanto, en este escrito no se pretende radicalizar la existencia del currículum oculto, sino más bien, buscar en la educación escolar y principalmente en la vida del aula como se presenta el mismo al hablar de formación femenina de las docentes.

Uno de los elementos que se considera importante al trabajar con currículum oculto es lo que sucede con los aprendizajes de los estudiantes, aunque se considera necesario también indagar sobre los aprendizajes de los docentes.

Al referirnos a la formación de comportamientos femeninos en la escuela, se ha señalado en la primera parte de este escrito que estos no se encuentran explícitos en los programas escolares, sin embargo, en lo escrito en ella, se puede vislumbrar que la formación de lo femenino y lo masculino en la escuela es reconocido socialmente y también escolarmente, pero, se ha vuelto tan “normal” y “cotidiano” que las y los docentes no lo cuestionan. Por lo tanto, indagar como se da esto, nos encamina directamente a la búsqueda del currículum oculto. De hecho, autoras como Monserrat Moreno indican que dicho aprendizaje no es necesariamente explícito:

Al ingresar a la escuela niñas y niños saben muy bien cual es ya su identidad sexual y cual es el papel que como a tales les corresponde, aunque no tengan muy claro el

---

<sup>30</sup> Ibid p.125

alcance y significado de este concepto como el de tantos otros. La escuela colaborara eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el niño. Pero no lo hará siempre de una manera clara y abierta sino, la mayoría de las veces de forma solapada o con la seguridad arrogante de aquello, que por ser tan evidente, no necesita siquiera ser mencionado ni mucho menos explicado. Las actitudes, los implícitos, los gestos, actúan de la misma manera que la propaganda subliminal usada a veces de manera subverticia en el cine y la televisión, emitiendo mensajes de los que no somos conscientes pero que son mucho más eficaces que los explicitados y tienen la ventaja de que no necesitan ser razonados ni justificados.<sup>31</sup>

Por lo tanto, se podría decir que la formación de los comportamientos femeninos en las escuela es uno de esos aspectos de la escolarización que están presentes en el aula y en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, poco se reflexiona sobre ello, de ahí que actualmente el tema haya tomado auge en las investigaciones más no en los docentes quienes finalmente son elementos centrales en el desarrollo del currículum tanto oficial como oculto.

El docente, en lo que dice Moreno juega una parte importante en la formación de los roles femenino y masculino, pues de acuerdo a sus propia ideología, concepciones y valores será la transmisión y enseñanza que haga de cómo debe comportarse niñas y niños. Aunque en dicha afirmación la autora no aclara si sólo son los docentes quienes emiten estos mensajes implícitos.

Sin embargo, esto lleva a otro aspecto del currículum y que hasta el momento no se ha mencionado pero que se hace necesario retomar para consolidar lo que se ha dicho hasta el momento sobre el currículum oculto: la noción del moldeamiento del mismo. Una parte central de la concreción del currículum oficial es el profesor, lo cual significa que los que participan de esa concreción son elementos activos y por lo tanto el currículum no es concretizado de manera pura y fiel, sino que sufre modificaciones determinadas por subjetividades. Dentro del currículum el docente es concebido como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los

---

<sup>31</sup> MORENO Monserrat. Op Cit. p.10

alumnos, es “un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello, toda la gama de aprendizajes de los alumnos”.<sup>32</sup>

De tal manera que lo que los docentes realizan también forma parte del currículum oculto ya que la forma de pensar y sus acciones son determinadas por su subjetividad. Sin embargo, cuando estos autores hacen referencia a que el docente moldea el currículum, también mencionan que el currículum moldea al docente. Y si en este momento estamos situados en el currículum oculto, la pregunta que surge es: ¿qué moldea el currículum en los profesores y cómo lo hace?

Por lo tanto, si hasta ahora se ha hablado de cómo se forman comportamientos femeninos en las niñas a través del currículum establecido y el oculto, un aspecto de la escolarización que llama la atención dentro de lo oculto es si acaso se formarían también comportamientos femeninos en las docentes paralelo al de las alumnas, pues la docente también es un elemento activo lo cual significa que no únicamente transmite sino que también recibe enseñanza asentada dentro del currículum, o sea cualquier otro elemento implícito en la práctica docente permea la forma de ser del docente y específicamente de las maestras. Respecto a esto Pérez y Sacristán agregan que el profesor “no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y en esa medida tampoco puede elegir muchas veces como desarrollarlo, aunque a él siempre le incumbirá representarse la situación y definirse a sí mismo el problema y actuar de diversas formas posibles dentro de unos márgenes considerando que los determinantes casi nunca son totalmente inexorables ni sin posibilidades de moldeamiento.”<sup>33</sup>

Hay que aclarar sin embargo, que al docente no sólo se le plantean problemas y dificultades en cuanto a la enseñanza del currículum oficial, sino que también se

---

<sup>32</sup> PÉREZ Gómez y Gimeno Sacristán. “El currículum moldeado por los profesores”. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, España 1991 p. 62

<sup>33</sup> *Ibid* p. 63

le presentan respecto a su actuar. Con esto se llega a un punto importante de lo que aquí se trata de plantear y discutir, la forma de ser del docente no siempre es el esperado por la comunidad escolar, hablese de compañeros, alumnos o padres de familia. Como se ha mencionado en otro momento, a veces las expectativas sociales hacia la escuela no tienen que ver necesariamente con lo pedagógico, sino que también puede ser entre otros aspectos con lo cultural. Por lo tanto, los y las docentes se enfrentan a las expectativas culturales y sociales de la comunidad escolar, dice Rafael Quiroz que parece que no siempre lo que es considerado saber legítimo por la escuela o por el currículum es considerado como tal en ciertos espacios sociales o por los sujetos particulares que viven cotidianamente en un mundo no escolar<sup>34</sup>, de tal manera que aquello que si es considerado como legitimo por ese grupo social en particular es solicitado tanto a maestras como a maestros.

Pero además, estas expectativas o exigencias no siempre hacen referencia al respeto de una cultura determinada, sino al cumplimiento de ellas, lo que rebasa el simple espacio de la escuela para atravesar hacia la forma de ser y de vivir de la maestra si nos situamos específicamente en ella. Pero ello, no es visible a simple vista ni de manera natural, sino que para lograrlo se entretujan un sin fin de elementos que requieren ser analizados.

En este apartado, no se pretendió presentar y apoyar el debate actual sobre la existencia o no del currículum oculto, sino lo que se pretende es plantear su existencia pero de una manera cuidadosa, sin radicalización alguna. Se retoma su presencia en experiencias de lo cotidiano en la escuela, incluyendo en ello la vida de las docentes. Se habla así de la formación de comportamientos femeninos hacia las niñas pero además se plantea la posibilidad de lo mismo en las docentes, lo cual se presenta en el siguiente apartado, centrando lo expresado en la relación

---

<sup>34</sup> QUIROZ Rafael. "El maestro y la legitimación del conocimiento". En: ELSIE Rockwell. (comp.) *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología*. SEP Cultura. Ediciones El Caballito. México 1985 p. 29

que mantienen el currículum oculto y la formación de comportamientos femeninos en las maestras.

### **1.3 Moldeamiento femenino de la maestra dentro del currículum oculto**

En los apartados anteriores se plantearon dos elementos importantes del objetivo central de este trabajo: la formación de lo femenino en la escuela y la presencia del currículum oculto en la misma, por lo que en este apartado se trabaja la formación femenina de las docentes dentro del currículum oculto como una forma de relación de ambos aspectos.

Como se ha mencionado, es dentro del currículum oculto que se forman los comportamientos y actitudes de lo que se considera socialmente femenino, pero para poder adentrarnos en el tema se inicia con la aclaración del por qué de este análisis teórico y para ello es importante mencionar lo que plantean Núñez y Loscertales: “Desde hace al menos dos décadas, se está estudiando con cierta intensidad el sexismo en la escuela. Y existe una tendencia en abordarlo desde lo que entendemos por currículo explícito: estudio de libros de texto, carteles, materiales escritos, etc.”, pero “no existe, en cambio esa intensidad de investigaciones en lo que se refiere al currículum oculto...”<sup>35</sup> A lo cual se agregaría que éstos están contribuyendo a la explicación y comprensión del papel que juega la escuela en el proceso de consolidación de los roles sexuales diferenciados en los alumnos y alumnas, en las actitudes sexistas por parte del profesorado, en el sexismo implícito en los libros de texto, en el sexismo laboral presente en el magisterio, pero poco se está abordando sobre la continuación de la formación de lo femenino en las maestras, en su propio espacio laboral que es la escuela.

Por ello, el objetivo de este apartado es rastrear cómo ha cambiado la manera en que las docentes han sido vistas socialmente a través de una mirada que no las

---

<sup>35</sup> NUÑEZ Trinidad y Felicidad Loscertales. Op Cit. p.70

separa del hecho de ser mujer. Para ello, se considera al currículum oculto como un elemento que revela lo que ha estado explícito sin estar escrito, es decir, la sociedad ha ido marcando los ideales de maestra sin hacer necesario que se escriban, sino que han formado y forman parte de lo cultural. Como lo plantean Pérez y Gimeno: “El papel de los profesores es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas”.<sup>36</sup> Sin embargo, en el caso de las maestras hay un elemento importante que no se ha separado de ellas y es el que se refiere a su condición de mujer.

Socialmente de manera histórica la mujer siempre ha sido vista como una reproductora natural, es decir, se ha considerado que su principal papel dentro de la sociedad es el de reproducir la especie humana mediante el matrimonio, convertirse por lo tanto en esposa y madre cuya función es la de cuidar al esposo e hijos y mantener la unidad familiar. Y dicha concepción ha permeado el papel de la mujer en todos los ámbitos en los que se desenvuelve.

Tanto el ámbito académico, el escolar o el laboral no quedan libres de ello, según Almandoz y Hirschberg: “Los tipos de trabajo que las mujeres realizan mayoritariamente están estrechamente vinculados con la división de trabajo en la familia: el trabajo de servicio, las ocupaciones de atención o cuidado, el servicio doméstico, la costura. Es así como el trabajo de la mujer se vincula con la función biológica de dar a luz y alimentar a sus hijos”.<sup>37</sup> De esta manera, el trabajo docente representa para la mujer ese espacio donde puede desarrollar su naturaleza, pues la escuela se relaciona como la atención y cuidado a los otros, es este caso a sus alumnos.

Pese a que las maestras no siempre han visto la docencia desde esa perspectiva pues también la han visto como un espacio de libertad e independencia, la sociedad se ha encargado de que esta idea siga permeando el ejercicio de las

---

<sup>36</sup> PÉREZ Gómez y Gimeno Sacristán. Op Cit. p. 63

<sup>37</sup> ALMANDOZ María R. y Sonia Hirschberg. *La docencia: un trabajo de riesgo. Serie los grandes problemas actuales. Tesis.* Grupo editorial Norma Educativa. 1992 p. 63

mismas, y que de una u otra manera su papel como mujer reproductora se cumpla.

Un aspecto que ejemplifica lo anterior es la función materna que se le ha adjudicado a la mujer. El ejercicio de la maternidad no es separado de la función femenina aunque ésta no siempre sea concretizada en hijos propios, también puede ser cumplida con el cuidado de hijos ajenos, lo cual sucede claramente con la docencia femenina: La maternidad, dice María de Lourdes García, “constituye una de las formas de realización de las mujeres, según el mandato patriarcal, pero debemos señalar que no se requiere parir para ejercerla, basta con estar dispuesta a servir y atender a los demás, en muchas ocasiones en detrimento de su propia persona”.<sup>38</sup>

Y en algún momento histórico, esta idea permeó la vida de las docentes, ya que se consideró que su función social de madre se cumplía al dedicarse con pasión a su labor educativa como lo revela Oresta López en su investigación de las maestras rurales del Valle del Mezquital: “Las maestras eran vistas como mujeres intelectuales, y que ante la sociedad, impulsaban el desarrollo de la inteligencia y espiritualidad de los niños, sacrificando en esa empresa educativa, sus propios cuerpos y sexualidad, autonegándose a experimentar la maternidad”.<sup>39</sup> Esto, porque las maestras al ser educadoras tenían que dar un buen ejemplo que a través del control de su cuerpo enseñaban actitudes sexuales, de ahí, que entonces la norma oficial era que las maestras tenían que ser célibes o viudas y no mostrar actividad sexual alguna, para poder ser las señoritas profesoras dignas del respeto de sus alumnos y de la comunidad.

Y en esto que Oresta López presenta, se observa que hay una mención por parte del currículum oficial hacia lo que deberían ser los comportamientos femeninos de

---

<sup>38</sup> GARCÍA Acevedo, María de Lourdes. “La construcción de la identidad materna y el ejercicio del maternazgo en la escuela” En: *Entre Maestros*. Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 2, Núm. 4, México 2001 p. 24

<sup>39</sup> LÓPEZ Oresta. *Alfabeto y enseñanza domésticos. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. Antropologías CIESAS – Cultura Hidalgo. Hidalgo, México 2001 p.185

las docentes que, sin embargo, implícitamente lleva la función de una maternidad que aunque no real se concretiza ante la renuncia de ser madre para dedicarse al servicio, cuidado y educación de los hijos de otras; empresa que se consideraba loable y digna de respeto y admiración por los sujetos sociales.

La carrera de maestra de escuela urbana o rural, hasta cierto punto, continúa López, “no era tan mal vista como profesión femenina, porque en las escuelas de niñas no se apartaban demasiado de las tareas tradicionales (bordar, cocinar, cuidar gallinas, sembrar plantas, etc.); tampoco es una carrera altamente intelectualizada, pues se abordaban las enseñanzas de lectura, escritura y las cuatro operaciones básicas.”<sup>40</sup> Por lo tanto, las maestras rurales cumplían con su papel de “madres” de varias maneras: dedicando atención, brindando cuidado a sus alumnas y transmitiendo los saberes domésticos para que ellas fueran buenas mujeres en un futuro.

En cuanto a la sexualidad, tal vez se presentaba una contradicción, puesto que las maestras educaban a las niñas para el matrimonio y cuidado de los hijos pero ellas no tenían hijos. Les presentaban una imagen de asexuales, ya que ellas mismas eran objeto de vigilancia permanente: “A diferencia de los hombres, a las mujeres además de exigírseles un buen desempeño profesional, se les vigilaba en sus actitudes, su sexualidad y relaciones de convivencia con los hombres. Persiste la idea de que el mejor sitio para las mujeres es el hogar”.<sup>41</sup>

Pero a pesar de toda esta vigilancia las maestras también vieron en el magisterio la posibilidad de libertad e independencia. No todas las mujeres que ingresaron e ingresan a la docencia lo ven como un espacio donde puede desempeñar su papel maternal, sino que la docencia empezó a ser vista como un espacio de libertad, como un espacio que hasta hace unos años constituía una de las escasas opciones

---

<sup>40</sup> Ibid p. 190

<sup>41</sup> Ibid p. 186

posibles para las jóvenes, ya que implicaba una salida laboral valorada socialmente, de pocas horas, segura y decente.

Y con ello se empiezan a generar ciertas contradicciones. Pues la maestra ya no centra su labor en el cuidado de los otros, sino en el alcance de las propias metas, pero además, las madres empiezan a darse cuenta de que al no ser madres las maestras no respondían a la construcción ideológica de la buena madre, pues las docentes habían encontrado en el magisterio un espacio de libertad que les permitía desarrollarse como escritoras e intelectuales, con lo cual transgredían la frontera y empezaban a gestar un nuevo modelo de mujer y de maestra.

Con esto, el modelo de maestra que hasta entonces se tenía, ya no cumple con las expectativas de la sociedad, por lo que se hace necesario construir un nuevo modelo de maestra: una mujer casada y con hijos que transmita el papel de la mujer tradicional. Y entonces, las mujeres casadas empiezan a considerar el magisterio como una posibilidad de trabajo no sólo por que ella les permite continuar un papel iniciado en el hogar sino también porque éste les permitirá continuar realizando su función en el hogar, es decir en el cuidado de los hijos y del esposo. Almandoz y Hirschberg consideran que la motivación y los límites de la inserción laboral de las mujeres tiene que ver con lo que se llama restricción domiciliaria, la cual implica que éstas busquen un trabajo que pueda realizarse en la propia vivienda o muy cerca de ella para que les permita compatibilizar su rol productivo con el rol reproductivo que desarrolla en el hogar.<sup>42</sup>

Los requerimientos hacia las maestras se empiezan a modificar, y la soltería empieza a tener ciertas variaciones. El tener que ser soltera deja de ser un requerimiento oficial y obligatorio y el estado de soltería se empieza a ver como un estado temporal. La docencia empieza a ser vista como un espacio laboral donde la mujer espera el momento del matrimonio, subyaciendo en el discurso la idea de que “la mujer trabajadora... sólo era apta para el trabajo en ciertos

---

<sup>42</sup> ALMANDOZ María R. y Sonia Hirschberg. Op Cit. p. 61

periodos de la vida, siendo jóvenes y solteras. En los trabajos de “cuello blanco” de oficina y en la educación, se solicitaban mujeres jóvenes, de preferencia con mejor educación que la de los hombres, pero en los puestos más bajos” lo cual, permitía la promoción de hombres de manera más rápida y las mujeres eran sustituidas más fácilmente, pues con trabas para el matrimonio, tenían que elegir entre éste y el trabajo.<sup>43</sup>

Esto también fue sustituido en el ámbito educativo, y las maestras eligen la docencia porque ésta les permite atender a sus hijos y a su hogar, les ofrece vacaciones, licencias y fundamentalmente salir de ella y volver a entrar sin cuestionamientos por tener hijos o por no ser tan jóvenes. Aunque también en algunos momentos o por algunos agentes sociales no es bien visto pues se le considera una forma en que la mujer escapa de sus actividades en el hogar.

A pesar de ello, la docente soltera que ya no es tan joven también es mal vista. Lo que nos permite descubrir que el paso del tiempo va dejando rastros o huellas en la ideología cultural que sobre la docencia femenina. En la actualidad una de las huellas que se han quedado es que en contextos, como el rural, se requiere que la docente este casada y tenga hijos, pues una de las dudas que presenta la comunidad tiene que ver con la posibilidad de que pueda educar a los alumnos y alumnas cuando ella ni hijos tiene; es decir no tiene una experiencia propia que dé legitimidad a las formas de educar que utiliza sobre los hijos de otras, de esta manera sucede como plantea Apple citado por Almandoz y Hirschberg: “Si bien muchas maestras dan a su trabajo un sentido que no refleja necesariamente los estereotipos de la educación y la preparación para el matrimonio, esto no impide que el estereotipo se haya instalado en el imaginario social”.<sup>44</sup>

Ahora bien, todo esto nos muestra como la maestra es un sujeto contradictorio construido en los diferentes discursos, en el que se condensan las virtudes de la

---

<sup>43</sup> DUBY y Michelle Perrot citadas por LÓPEZ Oresta. Op Cit. p.191

<sup>44</sup> ALMANDOZ María R. y Sonia Hirschberg. Op Cit. p. 66

feminidad, el maternalismo y el espíritu trasgresor que permite el cambio, y esto no siempre ha sido bajo la normatividad de un currículum oficial. El moldeamiento de las docentes también se ha dado en currículum oculto sobre todo cuando a pesar de que lo oficial haya dejado de establecer determinados requisitos para ingresar al magisterio es la sociedad la que se encarga de transmitir a las profesoras que comportamientos son los esperados de ellas.

Y aunque actualmente en la docencia se pueden encontrar más de uno de los modelos construidos históricamente, se pasará a analizar un poco más el caso de las docentes solteras en la actualidad. Entre las huellas que la historia ha dejado a la imagen de la maestra aparecen el hecho de que la soltería se considera pasajera, es decir la maestra debe ser soltera sólo hasta cierta edad y después debe casarse para cumplir su papel social y natural de manera completa. Sin embargo, las huellas van más allá de esto, y se “exigen” a la docente otras actitudes que también tienen que ver con sus funciones naturales, aunque esto no se hace de manera explícita sino con situaciones sutiles.

Catherine Cornbleth señala que el valor de la noción de los currículos implícitos radica en que llama la atención de aspectos en la escolarización que en la actualidad se reconocen vagamente y por lo tanto permanecen sin examinarse, lo cual se presenta principalmente en lo que se refiere a los ambientes pedagógicos institucionales y sociales de las escuelas y a sus interrelaciones. Y esto también alcanza a las docentes.

Uno de estos implícitos se da en el maternazgo, ya que “todas las mujeres ejercen algún tipo de maternazgo, pero en particular las maestras se encuentran en un lugar clave, con condiciones específicas que las llevan a cumplir ese papel de una manera más concreta”.<sup>45</sup> Se da por supuesto que todas las mujeres tienen un sentimiento “maternal” que las lleva a establecer un vínculo afectivo con sus alumnos, y que les den afecto y cuando esto no sucede, cuando la docente muestra

---

<sup>45</sup> GARCÍA Acevedo, María de Lourdes. Op Cit. p.25

actitudes de autoridad, poder y frialdad hacia los mismos, a la comunidad le parece imperdonable, aunque también con esto último, la maestra cumple una función femenina al ser represora. Y así, “cuando las maestras no ejercen el maternazgo son criticadas, tanto por no apapachar, como por ser demasiado complacientes con los educandos”.<sup>46</sup>

De esta manera, el poder que el contexto ejerce sobre las docentes sólo forma parte del currículum oculto, pues no aparece claro ni explícito que se espera de ella. Dicen Almandoz y Hirschberg que: “La sociedad, las autoridades escolares, las madres y padres de familia, así como los y las alumnas, exigen esta actitud ambivalente de parte de las maestras. Se les autoriza a reprender y castigar, cuando ello es necesario, y por otro lado, se les sugiere ser comprensivas, tolerantes y cariñosas”.<sup>47</sup>

Sin embargo, lo que aún no está claro, es la manera en que estas actitudes se exigen. Se hace necesario investigarlo, ya que no siempre son verbales pero lo que se hace más interesante analizar es cómo estas exigencias ambivalentes afectan a la maestra. Sería ilógico pensar que las docentes no se ven influidas por las expectativas sociales que de ellos se tienen.

En lo escrito anteriormente aparece como el currículum oficial ha determinado el tipo de maestras que se requieren, pero ello también ha mostrado las contradicciones que se han presentado en diferentes momentos y espacios pero además lo que se pretende centralizar es como ello ha dejado huellas en la docencia femenina actual. Sin embargo, pareciera que como el currículum explícito ha liberado a las docentes de cubrir requisitos específicos ya no existen expectativas específicas hacia las mismas.

---

<sup>46</sup> Ibid p. 26

<sup>47</sup> Idem

Es necesario no olvidar que “El currículo oculto no explicita las intenciones educativas pero puede poner de manifiesto desde unas determinadas intenciones políticas, sociales, económicas... hasta, la propia forma de ser y actuar de los docentes”<sup>48</sup> afirman Núñez y Loscertales pero se agregaría que también puede poner de manifiesto la forma de ser y actuar de los alumnos y padres de familia hacia las maestras para exigirles cumplan con determinado papel.

Son los contextos socio-culturales los que se han apropiado de dicho papel. Es la sociedad la que espera que las docentes cumplan con ciertos requisitos, casi siempre ubicados en su rol de género, aunque no tengan una claridad en los mismos. El currículo oculto aparece aquí aunque de tan explícito pareciera que no existe.

Para entender como se desarrolla este currículo oculto es necesario conocer los contextos socio-culturales o comunitarios donde las docentes laboran, ya que son las características específicas de dichas comunidades las que determinan lo que se solicita a las docentes en cuanto a comportamientos y actitudes femeninas. Por ello, en el siguiente capítulo se dan a conocer las condiciones contextuales en las que desempeñan las maestras informantes de esta investigación, pues sin ese referente no es posible entender ni comprender las situaciones que se suscitan.

---

<sup>48</sup> NUÑEZ Trinidad y Felicidad Loscertales. Op Cit. p. 72

## CAPÍTULO II. COMUNIDAD Y ESCUELA COMO CONTEXTOS CONFORMANTES DE LAS DOCENTES

La formación docente no sólo se da en un espacio escolar formal para ello, sino que la formación de maestros se da a partir de los contextos inmediatos en los que se encuentran inmersos siendo dos de ellos la escuela en la que laboran y la comunidad en la que ésta se encuentra ubicada. La escuela es un espacio donde únicamente niños y niñas pasan una gran parte de su tiempo, también lo es para los y las docentes, sobre todo si son comunidades rurales donde la distancia hace necesario que los y las maestras tengan que quedarse.

Es importante tener claro que ni la escuela normal o la universidad forman a los docentes de manera determinante o finalizada sino que el docente continúa su formación fuera de ella, al llegar a la escuela y enfrentarse a un grupo escolar. Y además es modificada, transformada o moldeada de manera distinta en cada grupo, en cada escuela y sobre todo en cada comunidad, por las características particulares que cada una presenta. Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval expresan:

La vida cotidiana es el espacio histórico y social donde se objetivan los sujetos de múltiples maneras. Esto es cierto para todo sujeto independientemente del lugar que ocupe en la división social del trabajo. En dicho espacio donde el sujeto (hombres y mujeres particulares) aprehenden y aprenden los usos, costumbres, expectativas, saberes, tradiciones y concepciones con los cuales construyen su mundo y a sí mismos.<sup>1</sup>

Esto es, la vida en cada escuela y en cada comunidad se convierte para cada docente en parte de su vida personal. En el caso de las profesoras, la aprehensión y aprensión de saberes y concepciones a las que se refieren las autoras tienen que ver también con el papel de mujer que se desempeña en la comunidad. Si bien es

---

<sup>1</sup> AGUILAR Hernández, Citlali y Etelvina Sandoval Flores. “Ser mujer-Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical” Op Cit. p. 122

cierto que el docente varón también se ve inserto e influenciado, son las características propias de las comunidades las que tienden más a influenciar el papel de las docentes mujeres.

En ellas, las docentes se ven influenciadas por la concepción o concepciones que se tengan de maestras, concepciones conformadas a través de la historia de cada comunidad. Las docentes aprenden a interpretar o descubrir las expectativas que de ellas se tienen no exclusivamente en el aspecto laboral sino en el comportamiento personal. Aprenden los usos, costumbres y tradiciones que tenga el grupo social sobre todo el femenino (por ser el que más presencia tiene en la vida comunitaria): los aprecian, los comprenden o por el contrario los critican. Lo cual quiere decir que no necesariamente aprehenden todo ello, es decir, también lo rechazan o se ven confrontadas ante ello. Continúan las autoras:

Es a partir de tales apropiaciones adquiridas a través de la vida cotidiana que el sujeto tiene la posibilidad de objetivar formas más desarrolladas de sus capacidades humanas. Esto es, el sujeto, al apropiarse de su mundo inmediato, se apropia también de la alienación; pero es ahí donde además se apropia de los elementos que puedan habilitarlo para trascenderla.<sup>2</sup>

Inevitablemente cada sociedad comunitaria influye en la formación de las maestras por las relaciones que se establecen entre ambas, estas últimas tienen que acceder a ciertas expectativas y necesidades que las primeras suelen solicitarles como cierta imagen física, forma de hablar y de comportarse entre otras, acceden a cumplirlas o se van apropiando de ellas de una manera sutil, es decir, sin percatarse de ello a través de la convivencia cotidiana, sin embargo, hay otras a las que rechazan, sobre todo si son conscientes de ellas.

Pero de la misma manera que el contexto influye en las docentes, éstas influyen en él, concretizándose en las concepciones, creencias e ideologías (entre otros) que éstas pueden transmitir a los alumnos y en especial a las alumnas, ya que se

---

<sup>2</sup> Idem

convierten en modelos de las mismas. Desde las miradas de María Elena Díaz y Rodrigo Gallegos retomando lo establecido en Estudios y proyectos de Educación Primaria: “Dentro de estos contextos, emerge la escuela reconocida como una institución educativa en la que además “de desarrollarse prácticas reproductivas de transmisión e imposición, interactúan sujetos y sectores sociales que imprimen en los procesos educativos sus propias concepciones propuestas y demandas políticas, sociales, culturales, de reconocimiento, etc., más allá de cualquier modelo pedagógico”.<sup>3</sup> Así entonces, la influencia es mutua entre docente y sociedad comunitaria, que finalmente repercutirá en el grupo de alumnos y alumnas y tal vez no coincida totalmente con el programa oficial.

De allí la importancia de conocer el contexto en el cual laboran las docentes, ya que “para entender la inserción de las maestras en su trabajo y su manera de vivirlo es necesario explicar el contexto laboral cotidiano, donde acontece éste, así como la forma en que se estructuran las relaciones en la escuela”.<sup>4</sup>

## **2.1 El municipio de Cuautepec dentro del Estado de Hidalgo.**

El Estado de Hidalgo se encuentra ubicado en la porción del Altiplano Central del país solamente a 65 kilómetros de la Ciudad de México cubriendo una superficie cercana a los 21 mil kilómetros cuadrados. Colinda al norte con el estado de San Luis Potosí, al noreste y este con Veracruz, al este y sureste con Puebla, al sur con Tlaxcala y al oeste con Querétaro. Su capital es la ciudad de Pachuca.

No todo es terreno plano, sino que tiene cadenas montañosas. Destacan los ríos Moctezuma, Tula y Metztlán. Los cuerpos de agua más importantes son: las presas Heñido, Requena, Javier Rojo Gómez y Vicente Aguirre, El Tejocotal, Omitémetl, La Madera y Debodhe, y las lagunas de Metztlán y Tecocomulco.

---

<sup>3</sup> DÍAZ Orozco María Elena y Rodrigo Gallegos Valdés. *Formación y práctica docente en el medio rural*. Plaza y Valdes. México 1996 p. 144

<sup>4</sup> AGUILAR Hernández, Citlali y Etelvina Sandoval Flores. “Ser mujer-Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical” Op Cit pp. 129, 130

Pero existen marcados contrastes entre el medio rural y el medio urbano lo mismo entre región y región. Mientras ciertas regiones poseen servicios y actividades de gran dinamismo otras luchan por alcanzar las condiciones que permitan una subsistencia. El sur del Estado ha desarrollado actividades industriales, agrícolas, comerciales, de servicios y un notable crecimiento poblacional mientras que la parte norte se caracteriza por el escaso aprovechamiento de recursos naturales y humanos y con una insuficiente comunicación con el centro y el sur del estado.

Estas diferencias geográficas han hecho que en Hidalgo se distingan 10 grandes regiones geoculturales las cuales son: La Huasteca, la Sierra Alta, la Sierra Baja, la Sierra Gorda, la Sierra de Tenango, el Valle del Mezquital, la Altiplanicie Pulquera, la Cuenca de México, la Comarca Minera y el Valle de Tulancingo. De tal manera que los 84 municipios que conforman el estado con sus 4596 localidades se encuentran distribuidos en dichas regiones.

El municipio de Cuauhtepic de Hinojosa Hidalgo<sup>5</sup>

El municipio de Cuauhtepic, uno de los 84 del estado se ubica en la región del Valle de Tulancingo y se encuentra conformado por 45 comunidades. Las comunidades más importantes del municipio además de la cabecera son: Santa María Nativitas, Guadalupe Victoria, Santa Elena Paliseca, Texcaltepec, Santa Rita, Cima de Togo, El Tepeyac, San Lorenzo Sayula y Tecocomulco. Sin embargo, de éstas únicamente se considera como ciudad Cuauhtepic (cabecera municipal) mientras que el resto de las comunidades son consideradas rurales tanto por el número de habitantes como por sus características geográficas y sobre todo físicas

---

<sup>5</sup> Datos obtenidos en el material *Canto de sol. Hidalgo: Tierra, historia y gente (CD Rom)*. Editado por SEPH. Pachuca Hgo. 2005

El municipio limita al norte con los municipios de Tulancingo de Bravo y Acaxochitlán; al este con el municipio de Acaxochitlán y el Estado de Puebla; al sur con el Estado de Puebla y los municipios de Apan y Tepeapulco; al oeste con los municipios de Tepeapulco, Singuilucan, Santiago Tulantepec de Lugo Guerrero y Tulancingo de Bravo (Ver Anexo 1. Mapa del estado de Hidalgo)

La población con la que contaba Cuautepec hasta el 2000 es 45,110 habitantes aproximadamente ubicándose la mayor parte de estos en las comunidades.

Cuenta con una extensión territorial de 372.60 kilómetros cuadrados y representa el 1.78 por ciento respecto a la superficie total del Estado. Este aspecto es importante ya que la mayor parte de la superficie es utilizada para la siembra. La totalidad de las comunidades tiene como actividad principal ésta. Entre los cultivos que se producen en este municipio se encuentra principalmente el maíz que es sembrado y cosechado en 8,187 hectáreas de las cuales 702 son de riego y 4,109 son de temporal. La cebada en grano es sembrada en 9,111 hectáreas en tierras de temporal de las cuales sólo se cosechan 4,531. La avena forraje se siembra en 590 hectáreas 470 son de riego y 120 de temporal, y se obtienen 545 en total. El frijol y el trigo en grano son sembrados y cosechados en tierras de temporal, el frijol utiliza una superficie de 38 hectáreas, y se producen estas mismas, el trigo en grano se produce en 400 hectáreas y sólo se logran cosechar 100. También se siembra chícharo y papa, son de tierra de temporal, el chícharo utiliza una superficie de 330 hectáreas y la papa 65, se cosecha el total del chícharo y sólo se obtienen 10 hectáreas de producción. También se siembra alfalfa verde aunque en mucho menor medida.

Otra de las actividades productivas de Cuautepec es la explotación maderera. El aprovechamiento forestal maderable se obtiene de las coníferas de pino y oyamel; de éstas se obtiene un mayor valor en la producción forestal maderable. También se obtiene del encino y otras pero en éstas el valor de la producción es mucho menor que el que se obtiene de las coníferas.

La superficie forestal con la que cuenta es de 11,065 hectáreas, en su territorio existen 10 aserraderos, se reforestan cada año aproximadamente 150 hectáreas, su producción se compone de tabla larga y corta dimensión, material celulósico, brazuelo combinado con carbón.

Otra de las actividades económicas que se llevan a cabo en Cuautepec es la ganadería. El tipo de ganado existente aquí es bovino, porcino, caprino, ovino, equino, así como aves, guajolotes y abejas. Destaca la producción de cabezas de ganado ovino, porcino y caprino, explotando de éstos los productos: carne, leche y piel.

De las aves se produce para el consumo municipal y regional, carne y huevo, el producto de las abejas es para consumo local, extrayendo de estas la miel y la cera.

También hay producción pesquera siendo el volumen de la captura en peso de aproximadamente de 260,000 kilogramos por año. Existen 2 sociedades de producción pesquera y acuícola: la laguna de Tecocomulco (ver anexo 3, imagen 1) y la laguna de Hueyapan.

Ahora bien, la cabecera municipal se caracteriza por su industria artesanal y manufacturera. La industria artesanal se dedica a la joyería, orfebrería y textil. La industria manufacturera por su parte está compuesta por micro empresas que se dedican a la producción de alimentos y bebidas, productos metálicos, fabricación de hilos, suéteres, prendas de vestir y cromado.

Como atractivo turístico cuenta con la parroquia de San Antonio que fue construida en el siglo XVII. También están la Iglesia de Santa María Nativitas y la Capilla de San Lorenzo Sayula. Como atractivos naturales, en Cuautepec de Hinojosa se encuentran las formaciones rocosas Las Peñitas y las lagunas de Hueyapan y Tecocomulco.

De todo esto se desprenden por supuesto, las diferencias sociales existentes en el municipio. Al igual como sucede en el estado, hay una diferencia notable entre las condiciones de vida de las personas de la cabecera municipal y de las comunidades más importantes con las condiciones de vida de las personas de las comunidades rurales.

Las condiciones físicas son muy diferentes ya que, mientras en la cabecera se cuenta con todos los servicios, la mayoría de las comunidades cuenta con agua, luz y teléfono público en algunos casos solar. No cuentan con transporte continuo, algunas tienen servicio cada hora, mientras que otras únicamente dos veces al día y en algunas hay que caminar a otras comunidades para poder acceder al transporte. Cabe aclarar que las comunidades más alejadas del municipio colindan con el Estado de Puebla; sin embargo, las comunidades pertenecientes a este último también son rurales y marginadas siendo en algunas de ellas su único acceso por el municipio de Cuauhtepic.

Las condiciones de vida varían, aunque de manera mínima, tienen mayores recursos económicos aquellos que trabajan en la cabecera municipal o en la ciudad de Tulancingo, aunque también hay quienes se trasladan a la ciudad de México a laborar, radicando allá de lunes a viernes y regresando a las comunidades los fines de semana. Otro aspecto característico del municipio de Cuauhtepic y que se encuentra relacionado con lo que pasa en el estado es la fuerte migración que hay por parte de los hombres y sobre todo los jóvenes hacia Estados Unidos.

Esto último es una característica de las comunidades puesto que la mayor parte de los que emigran pertenecen a las comunidades más pobres del municipio, los cuales se van en busca de obtener mayores ganancias y así mejorar sus niveles de vida. Este hecho afecta a las familias tanto de manera negativa porque se quedan sin un miembro de las mismas como de manera positiva pues las remesas que les son enviadas por ellos les permite mejorar sus viviendas, su alimentación, su forma de vestir, entre otros aspectos; pero sobre todo, les permite mejorar sus

niveles de educación ya que ante la falta de escuelas de nivel secundaria y preparatoria en las comunidades los jóvenes obtienen recursos para trasladarse a otros lugares y realizar dichos estudios.

Es importante aclarar que aunque son grupos marginados no tiene un origen indígena, y aunque si existen personas pertenecientes al grupo indígena náhuatl éstas conforman menos de 5% de la población total y se concentran en las colonias de la cabecera no en las comunidades rurales.

## **2.2 La educación escolar en el municipio**

Una de las características del municipio es que éste se ha preocupado por llevar escuelas de educación básica a todas sus comunidades aun las más alejadas, algo que finalmente ha logrado apoyado por otras instituciones y valiéndose de ciertas estrategias.

La mayoría de las comunidades cuenta con servicio educativo básico, es decir, con escuelas de preescolar y de primaria. Ahora bien, en el caso de preescolar no todos los jardines de niños son federales, pues ante la baja cantidad de niños menores de cinco años, éstos son atendidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), esto es, el programa de instructores comunitarios para la atención a comunidades rurales, aunque vale decir que la mayoría de las comunidades, sí cuentan con edificios adecuados tanto para preescolar como para primaria (las imágenes 11, 12 y 13, anexo 3 muestran algunos preescolares).

En el caso de la atención a la educación primaria, sólo las rancherías son atendidas por CONAFE. En su mayoría el gobierno del estado se ha valido de las escuelas multigrado para atender estas comunidades. Se reconoce como escuelas multigrado aquellas primarias que debido a la baja matrícula no son organizadas por grados únicos, sino que se concentran en un grupo alumnos pertenecientes a dos o tres grados diferentes. Así, hay escuelas atendidas por dos maestros

únicamente y otras por tres que atienden a todos los grados, conocidas por eso como escuelas bidocentes o tridocentes

En el caso de secundarias, se ofrece el servicio de telesecundarias instaladas en comunidades clave, es decir, en ciertas comunidades que se encuentran rodeadas por otras lo que las hace centrales y los estudiantes se concentran en ellas (ver imagen 14, anexo 3). Es la cabecera municipal la que cuenta con preescolares, primarias y secundarias privadas, en el resto de las comunidades las escuelas son públicas.

El municipio únicamente cuenta con dos instituciones de educación media superior: el Colegio de Bachilleres del estado de Hidalgo en la cabecera municipal y el Telebachillerato en la comunidad de Tecocomulco.

Sin embargo, debido a la cercanía de Cuauhtepc con la ciudad de Tulancingo, hay una fuerte afluencia de estudiantes hacia esa ciudad. En ella los jóvenes tienen acceso a la Preparatoria 2 dependiente la Universidad Autónoma del Estado, así como a otras instituciones tanto de nivel medio superior como superior pero de carácter privado.

En el caso de universidades publicas también Tulancingo cuenta con la Universidad Politécnica, la Universidad Tecnológica y la Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo, siendo éstas las opciones más viables (en el aspecto económico) para los jóvenes tanto de la cabecera municipal como de las comunidades. Aunque es importante aclarar, que por parte de las comunidades acceden a ellas los jóvenes que viven en las más grandes ya mencionadas anteriormente. Normalmente los jóvenes de las comunidades más alejadas sólo realizan sus estudios de secundaria y únicamente una mínima parte los de nivel medio superior.

En el caso de niños de preescolar, primaria y secundaria que tienen posibilidades económicas y de transporte también se trasladan a la cabecera municipal de Cuautepec a realizar sus estudios sobre todo en escuelas privadas. En las comunidades rurales no se da esa tendencia, aunque en ocasiones los alumnos de cierta comunidad suelen irse a la escuela de la comunidad más cercana por diversas razones.

Como se puede ver, en general el municipio tiene cobertura escolar de nivel preescolar y primaria en todas sus comunidades, aunque esto no sea sinónimo de que la educación que se imparte en las mismas sea la mejor, como se podrá ver en los apartados siguientes. Ahora bien, en cuanto al nivel de primarias, en el municipio existen cuatro zonas escolares: Zona 64, Zona 85, Zona 165 y la Zona Escolar 141; y es precisamente en esta última zona en la que se realiza la presente investigación.

### **2.3 La zona escolar 141 de primarias**

Siendo el servicio educativo más amplio el de escuelas primarias, en el municipio se han creado cuatro zonas escolares entre las cuales se encuentra la zona escolar 141 (en el anexo 3, imagen 22 se muestra la supervisión de la zona). Ésta tiene su supervisión en la comunidad de San Lorenzo Sayula y atiende a 14 escuelas o comunidades (en el anexo 2, se encuentran marcadas las comunidades atendidas por la zona). De estas 14 escuelas, sólo 5 son de organización completa; es decir, cuentan con un profesor para cada grupo y director sin grupo, el resto de las escuelas, es decir, las otras 9 son de organización multigrado. De estas últimas 6 son bidocentes y 3 son tridocentes. Como se puede ver la zona se encuentra conformada mayormente por escuelas de organización multigrado.

La zona se encuentra atendida por 68 docentes y un supervisor. De éstos, 24 son hombres y 44 son mujeres. Entre los cuales, la mayoría, que son 46 docentes (15 hombres y 31 mujeres) se encuentran laborando en las escuelas de organización

completa mientras que 22 (9 hombres y 13 mujeres) laboran en las escuelas de organización multigrado.

Lo anterior es una característica singular de las varias que tiene la zona ya que otra es que la mayoría de los hombres se ubican en las escuelas de organización completa y 21 de ellos tienen base, mientras que sólo 3 se encuentran laborando por contrato. Y aunque también la mayoría de mujeres se encuentra en las escuelas de organización completa, son más mujeres en escuelas multigrado que hombres, y de la totalidad de mujeres 28 tienen base y 16 se encuentran laborando por contrato. Como se puede ver hay una diferencia amplia entre la cantidad de hombres y mujeres que se encuentran contratados.

Ahora bien, otro elemento importante a analizar como referencia, es visualizar en quiénes se encuentran depositados los cargos jerárquicos, siendo así que toda la zona se encuentra a cargo de un supervisor varón, de tal manera que las características mencionadas confirman lo mencionado por Apple: “Mientras que la abrumadora mayoría del personal docente está constituido por mujeres (cifra que aumenta más en la escuela primaria y en la elemental), tanto en las escuelas primarias como en las elementales, y a pesar de esa proporción son muchos más los hombres que ocupan la dirección o cargos de jerarquía”<sup>6</sup>.

En la zona se da con ciertas variantes, ya que de las cinco escuelas mencionadas con director sin grupo son 3 mujeres y 2 hombres lo que daría igualdad en los puestos de jerarquía aunque el cargo superior lo siga teniendo un hombre. Comparado con la gran mayoría de maestras que conforman la zona, casi el doble de los hombres, la cantidad de directoras es mínima. Esta situación refleja algo que históricamente se ha presentado en el magisterio, que a decir de Apple, sólo es reflejo de una sociedad patriarcal: “El hecho de que las escuelas hayan tendido a organizarse ampliamente en torno a una dirección masculina y maestras

---

<sup>6</sup> APPLE, Michael W. Op Cit. p. 41 citando a HOLLAN Janet, *Women's ocupacional choice: the impact of sexual divisions in society*. Stockholm intitute of education, departamento of educational research, repots on education and pyschology, 1980 p. 7

mujeres no es más que eso, un simple hecho social, al menos que se advierta que eso significa que, en educación, las relaciones de autoridad han sido formalmente patriarcales”<sup>7</sup>. Algo que bien puede ser cuestionado o debatido, sin embargo, se sigue presentando un gran número de maestras alrededor de una autoridad masculina. Ahora bien, dicha situación no parece afectar el desempeño de las docentes o su cotidianidad aunque sí tal vez sus expectativas laborales puesto que reconocen que son muy pocas las posibilidades de acceder a un puesto superior.

En el caso de las escuelas de organización multigrado, la dirección es asumida por un maestro o maestra con grupo, sin clave de director, por lo que se les llama directores comisionados. En este caso, dada la cantidad de mujeres que laboran en dichas instituciones la mayoría de direcciones se encuentran depositadas en ellas. Sin embargo, este cargo es temporal, hasta que la persona quiera desempeñarlo o hasta que permanezca en la escuela, por lo que aquí no se podría hablar de jerarquías sino más bien de responsabilidades, es decir, un director o directora comisionada no tiene la clave de director, es provisional y por lo tanto se convierte en una carga de trabajo más y no de un estatus.

## **2.4 Las comunidades rurales atendidas por la zona escolar**

Las comunidades atendidas por la zona escolar como se mencionó son 14 entre las que se encuentran Santa Ana Paliseca y San Lorenzo Sayula, que como se menciona en la descripción del municipio son de las comunidades más importantes por que únicamente estas dos son las que cuentan con escuelas de organización completa que tienen dos o hasta tres grupos de un grado por lo que algunas veces llegan a atender a los alumnos en horario tanto matutino como vespertino (anexo 3 ver imágenes 24 y 25). Son estas escuelas también las que cuentan con director sin grupo así como Tezoncualpa y Tecocomulco.

---

<sup>7</sup> Ibid p. 43

Otras cuatro comunidades que cuentan con escuelas de organización completa, sólo que de un grupo por grado son: Tezoncualpa, El Aserradero, Tecocomulco y el Aserradero, esta última tiene director comisionado frente a grupo.

Las comunidades La Cañada, Coatzetzingo y Las Animas tienen escuelas tridocentes mientras que El Nectario, San Juan, Mazatepec, El Coyuco, Lomas de Ojuila y San Aparicio cuentan con escuelas bidocentes.

Como ya se dijo anteriormente, la zona escolar se encuentra conformada en su mayoría por escuelas multigrado, que son las que interesan a esta investigación por sus características particulares. Se habla aquí de comunidades atendidas por la zona más que de escuelas pertenecientes a la zona, ya que dentro de esta misma las escuelas se ubican por la comunidad en la que se encuentran y no por sus nombres, de hecho, las mismas personas de las comunidades al referirse a las escuelas lo hacen mediante el nombre de la comunidad, un ejemplo de ello sería que es más fácil reconocer un uniforme y decir pertenece a la escuela de “X comunidad” y no decir que es el uniforme de la escuela tal.

Ahora bien, aunque las comunidades atendidas por la zona escolar son diferentes entre sí, también guardan similitudes que permiten hacer una generalización de las mismas (cabe aclarar que se habla aquí de las comunidades que tienen escuelas multigrado). Entre estas similitudes por supuesto se encuentra el aspecto económico. Se puede decir que todas las comunidades son de bajos recursos económicos, pues como única fuente de ingresos, de manera interna a ellas, se encuentra la cosecha aunque pocas veces ésta es comercializada pues en las comunidades se utilizan para uso propio. No existen fuentes de trabajo en estas localidades si acaso tal vez oficios que sólo unos cuantos realizan como albañilería, carpintería, herrería, etc. (en las imágenes de la 3 a la 10, anexo 3, se muestran algunas de éstas comunidades).

Las fuentes de trabajo se encuentran en la cabecera municipal y la ciudad de Tulancingo, así, las personas tanto hombres como mujeres aunque estas últimas en menor medida, salen de las comunidades por la mañana y regresan por la tarde o noche a las mismas lo que no sucede cuando se van a laborar a la ciudad de México ya que nada más están en las comunidades los fines de semana, sin embargo, esto último sólo se da en el caso de los jóvenes pues los mayores prefieren trabajar cerca. Ahora bien, también es un número importante de jóvenes los que salen a trabajar a Estados Unidos, se podría decir que al menos un miembro de cada familia ha emigrado o se encuentra en ese país, por lo que las remesas se encuentran como parte importante para el sustento de estas familias y también es lo que les ha permitido mejorar sus niveles de vida y condiciones de las comunidades. Esto último influye por supuesto en las expectativas de los niños, ya que su expectativa al crecer es irse a Estados Unidos también, ya que además la ven como única posibilidad de salir adelante, es decir, de mejorar sus niveles de vida. Así, estas comunidades guardan similitudes con otras comunidades rurales del país, por ejemplo con las escuelas estudiadas por Ana María Díaz Orozco y Rodrigo Gallegos, quienes en la investigación que hacen expresan que la vida cotidiana y no cotidiana de los habitantes de la comunidad se viven costumbres, tradiciones y modos de comunicarse que hace que vivan de un modo homogéneo, aunque también viven cierta heterogeneidad en las actividades que realizan y, sobre todo, en sus habilidades y capacidades para relacionarse y para desempeñarse en ese proceso<sup>8</sup>.

Los bajos recursos económicos de las mismas van de la mano con los servicios que cuentan. La mayoría de ellas cuenta con agua, luz y gas ya que el servicio de telefonía particular todavía no les llega, sino que cuentan con caseta de teléfono público en algunos casos solar. Uno de los servicios que tiene características particulares es el servicio médico. La mayoría de las comunidades tiene una casa de salud pero no doctor ni enfermeras ya que estas últimas se encuentran ubicadas en la cabecera municipal y asisten a las comunidades una vez al mes a

---

<sup>8</sup> DÍAZ Orozco María Elena y Rodrigo Gallegos Valdés. Op Cit. p.147

hacer revisiones y otras actividades dependiendo las campañas que se estén realizando en ese momento (ver imagen 15, anexo 3). Sólo La Cañada tiene médico (pasante) y Tecocomulco que funciona como centro del servicio pues cuando alguien se enferma en las comunidades asisten a Tecocomulco más que a la cabecera municipal.

Esto también tiene que ver con las cuestiones de transporte ya que les es más fácil llegar a Tecocomulco que a Cuautepec, de hecho de algunas comunidades se puede llegar a ella caminando, y también tiene que ver con cuestiones geográficas ya que Tecocomulco colinda con el municipio de Tepeapulco (en el anexo 1 se puede ubicar Tepeapulco). Es importante decir que algunas de estas comunidades como La Cañada y Lomas de Ojuila se encuentran ya colindando con el estado de Puebla. Existe por lo regular servicio de transporte hacia Tecocomulco y hacia La Cañada cada hora, mismo que es utilizado por otras localidades algunas a pie de carretera y otras más se tiene que caminar aproximadamente media hora (ver imágenes 7 y 8). Aunque no es el caso de comunidades como Lomas de Ojuila y Mazatepec ya que éstas se encuentran adelante de Tecocomulco por un camino de terracería lo que ocasiona que sólo tengan transporte dos veces al día o de otra manera caminar desde esta última un aproximado de tres horas (ver imágenes 9 y 10).

Esto origina que cuando las personas adultas se trasladen a algún lugar, los niños tengan que quedarse, pues de esta manera los padres se ahorran el pasaje de los niños, o por el contrario, si tienen para pagarlo, los llevan con ellos originando que no asistan a la escuela pues requieren de todo el día para poder ir y venir, ya sea a Cuautepec o a Tulancingo.

Es importante tener en cuenta que estas condiciones influyen de manera importante en el servicio educativo con el que cuentan. Un ejemplo de ello es el caso del preescolar ya que aunado al bajo número de niños este nivel es atendido por instructores comunitarios pues ellos se ven obligados a quedarse toda la

semana no sólo por que así lo marca el programa sino por las mismas dificultades de traslado.

En el caso de los maestros de las escuelas primarias la situación difiere aunque no mucho, ya que los docentes que no son originarios de Tulancingo o de otro lugar cercano se ven en la necesidad de quedarse de lunes a viernes en las comunidades (aunque esto se da en mínima medida). Lo que es importante es que cada comunidad cuenta con su propia escuela primaria evitando así que muchos niños que no cuentan con recursos económicos se queden sin estudiar aunque no falta la movilidad escolar pues hay alumnos de comunidades cercanas que se intercambian de escuela mientras que los que cuentan con mayores recursos económicos se trasladan a escuelas más grandes como la de San Lorenzo o las de Cuauhtepac.

## **2.5 Las escuelas de organización multigrado en las comunidades rurales**

Es importante aclarar en este momento, que las escuelas de organización multigrado han sido creadas, a decir del Instituto Hidalguense de Educación, para dar atención educativa en zonas rurales y urbano marginadas, que al no cumplir con la cantidad mínima de alumnos establecida por la SEP, no pueden ser atendidas por un docente para cada grado, entonces, para que los niños no se queden sin educación se ha recurrido a los grupos formados con dos o tres grados, los cuales son atendidos por un mismo docente.<sup>9</sup>

De lo cual, se desprende de antemano las condiciones en que dichas escuelas se mantienen ya que, “las diferencias sociales y económicas de cada comunidad condicionan el ritmo de crecimiento y desarrollo de la escuela”<sup>10</sup>. Por lo que, en cuanto a las condiciones físicas de estas escuelas no hay muchas diferencias pues todas presentan abandono y condiciones similares. Esto debido un tanto al

---

<sup>9</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Apoyos a la educación primaria rural. Propuesta curricular multigrado*. I.H.E. Pachuca, Hgo. 1997 p.1

<sup>10</sup> DÍAZ Orozco María Elena y Rodrigo Gallegos Valdés. Op Cit. p.146

desinterés de los profesores que en ellas laboran pero más que nada por la falta de recursos económicos. Esto último causado porque los padres de familia, por sus mismas condiciones económicas no pueden brindar el apoyo necesario para mejorar las instalaciones y por parte del estado únicamente llega un apoyo económico anual que no siempre es suficiente para cubrir las necesidades existentes.

Son escuelas que cuentan con dos o tres salones, tal vez cuatro como máximo, con sanitarios en malas condiciones y lo que si no puede faltar es la cancha de basketball aunque no siempre en buenas condiciones. Característica importante de la mayoría de ellas es que aunque se encuentran bardeadas ya sea con block o con malla, los alumnos, padres de familia y personas de la comunidad pueden entrar y salir de ellas en cualquier momento. De hecho la manera en que funcionan éstas tiene sus características muy particulares (en las imágenes de la 16 a la 21, anexo 3, se muestran algunas escuelas).

Se iniciará hablando sobre como funcionan. En el caso de las escuelas tridocentes se organizan por ciclos: primero y segundo grados primer ciclo, segundo ciclo tercero y cuarto y finalmente el tercer ciclo se conforma por quinto y sexto. En el caso de las bidocentes un maestro atiende los primeros grados que son primero, segundo y tercero y otro atiende cuarto, quinto y sexto. Los grados se mantienen en el mismo salón y en el caso de estas comunidades a la misma hora es decir, en un horario matutino. Algunas de ellas cuentan con arraigo (apoyo al desempeño docente) el cual consiste en la obligación del maestro de atender a niños con rezago educativo por las tardes por lo recibe un incentivo económico mensual.

Esto último ha pasado a ser parte de la vida cotidiana de la comunidad y de los estudiantes, ya que a la hora de la salida 1:30 o 2 de la tarde corren a comer algo a sus casas y en menos de una hora se encuentran ya en la escuela de regreso. Aunque no es necesario que sean niños con problemas puesto que ellos lo han

adaptado como actividades normales, pues muchas veces mientras el o la docente atiende a aquellos que tienen problemas los demás aprovechan para jugar.

Aunque a veces a los niños no les es necesario esperar hasta la hora de salida para ir a comer a sus casas, ya que aquellos que viven cerca de las escuelas aprovechan el recreo para salir corriendo e ir a comer algo a sus casas más si no desayunaron, algunas ocasiones regresan aun con el taco en la mano. Esto también debido a que no siempre cuentan con dinero para gastar más bien pocas veces lo tienen y en caso de que así sea entonces saldrán a la tienda a comprar (si es que la escuela no cuenta con cooperativa escolar).

Para que el trabajo en estas escuelas funcione y haya avances tanto en lo académico como en las condiciones físicas, resulta importante el trabajo cooperativo entre los docentes ya que son pocos y si no se unen para trabajar, escasamente se podrá hacer mejoras en estas escuelas. Es común que el trabajo se divida o que cada quien haga la documentación correspondiente a sus grados, pues las actividades y el tiempo no permite que uno se encargue de todo el trabajo. El director es uno de los dos o de los tres docentes según sea el caso pero sigue atendiendo sus grados por lo que se le llama director comisionado aunque tiene que cumplir con todas las funciones de un director normal es decir, sin grupo. Funge como director al llenar documentos, asistir a reuniones y al gestionar pero siempre apoyándose de los demás compañeros.

Es común también que el director comisionado se apoye del delegado municipal de su comunidad, pues es a través de él que se gestionan las necesidades al municipio, y viceversa, el delegado se apoya en el director cuando quiere convencer o informar a la comunidad sobre algo. Dentro de esta relación también entra el Comité de Padres de Familia, que es formado al inicio de cada ciclo escolar y sus funciones serán de suma importancia para el desempeño de la escuela durante el desarrollo del curso escolar. El comité cumple un papel primordial pues está presente en todas las actividades escolares y también en las

decisiones que se tienen que tomar, así encontramos que participan en la recaudación y designación de los recursos económicos, como apoyo en las gestiones, al interior de la escuela como en el programa “operativo mochila”, entre otras actividades.

En ocasiones son los mismos padres los que cada año conforman los comités o, participan varias veces, esto debido a la cantidad de padres de familia que a veces no son muchos o son los que se encuentran más cerca de la escuela.

Los padres también participan en el aseo de las escuelas, ya que ante la falta de recursos económicos no puede pagarse un conserje, por lo cual se forman comités de aseo los cuales se dividen el trabajo de aseo de la escuela de todo el ciclo escolar, haciéndolo de manera semanal por lo que cada comité tiene esa responsabilidad más de una vez.

Por lo que se puede ver, la relación que existe entre padres de familia, docentes y comunidad es muy cercana, de no serlo la escuela multigrado no funcionaría.

## **2.6 La vida cotidiana de las mujeres de las comunidades**

Otra característica común de estas comunidades es la vida cotidiana de sus mujeres, y podría decirse de “sus mujeres” porque en realidad son ellas quienes están presentes todo el tiempo en las mismas. Así, cuando se hace referencia a que sin los padres de familia las escuelas multigrado no podrían funcionar la referencia es directa hacia las madres de familia.

En estas comunidades es común que los hombres se encuentren fuera de las mismas por trabajo: si trabajan cerca se van por las mañanas y regresan por las tardes, si trabajan en la ciudad de México vendrán a sus comunidades cada fin de semana pero si están en Estados Unidos pasarán años antes de que vuelvan. Por

lo tanto, son las mujeres las que asumen la mayoría de las actividades del hogar por estar presentes la mayor parte del tiempo.

Una de sus funciones básicas, por supuesto es su rol de madres. Sus actividades principales giran en torno al cumplimiento de dicho rol lo que implica cuidar a los hijos, encargarse del hogar y también de las actividades escolares. Menciona Clara: La mayoría, nada más están en su casa, atender a su marido, a cuidar a los animales también, salir a trabajar cuando hay cosecha del chícharo, la mayoría de sus maridos estaban en Estados Unidos. (Las mujeres de las comunidades y su vida en ellas)

Un día normal de estas mujeres inicia muy temprano, para ir al molino, (pues todavía se hacen tortillas en casa al no tener una tortillería cerca y además porque cultivan el maíz), aunque no es una actividad diaria si es cotidiana pues es la base del alimento, así una vez hecho eso se dedican a arreglar a los hijos y darles de desayunar para mandarlos a la escuela, lo cual puede iniciar con los que van a la secundaria pues salen a las 7 de la mañana o más temprano, son un número mínimo la que lleva a los hijos a la escuela exclusivamente cuando hay algo que preguntar al profesor normalmente no lo hacen, los niños llegan solos aunque vivan lejos.

Una vez que los niños están en la escuela, inician las labores matutinas cotidianas del hogar las cuales serían: hacer tortillas, cocinar, lavar, planchar, asear la casa y, ocasionalmente, bajar a la cabecera municipal. Sin embargo, la comida siempre está lista a la hora de recreo de los niños, pues estos no siempre llevan dinero para comprar; cuando no llevan o no les dio tiempo de desayunar piden permiso para ir a comer a su casa y al regresar comentan haber comido sopa o algún guisado lo cual indica que la comida estaba lista. El siguiente testimonio revela lo anterior:

Se dedican a su casa, pero si, también se dedican a trabajar en el campo, en sus tierras, la mayoría se involucran en su casa y en lo de ellas. (Sandra. Las mujeres de la comunidad y su vida en ellas)

Cuando los niños salen de clases y ya que ha pasado la hora de la comida, las mujeres acostumbran salir a “cuidar”, es decir, salir a pastorear sus animales sean borregos o vacas, actividad en la cual se hacen acompañar por los niños y por sus costuras, ya que mientras pastorean se dan tiempo de bordar o tejer.

Pero algo que no puede faltar en las mujeres de las comunidades que desafortunadamente todavía están presentes son la abnegación y la sumisión:

Que son bien sumisas, a todo lo que les digan eso es lo que hacen y en todos los aspectos porque por ejemplo ves personas que ya tienen cuántos hijos y todavía te dicen “no es que si mi esposo se entera que me hago algo” y hasta casi miedo les da. (Sandra. Las mujeres de la comunidad y su vida en ellas)

Normalmente esas son sus actividades cotidianas, sin embargo, aunque parecen pocas es normal ver a las señoras apuradas, todo el tiempo de prisa lo que se observa cuando se solicita su presencia en el aula: llegan rápido pero además diciendo que tienen prisa.

Sin embargo, esta prisa o apuración es más cuando hay otras actividades como por ejemplo las relacionadas con la cosecha. Así, en tiempo de siembra y de cosecha combinan sus actividades del hogar con las del campo. Aunque normalmente en estas actividades intervienen todos los miembros de la familia incluyendo a los niños quienes faltan ocasionalmente por ir a ayudar o lo hacen terminando el horario escolar. También en estas fechas es más fácil ver a los hombres de la comunidad que también se encuentran allí para ocuparse de sus tierras, sin embargo, pasando esta temporada todo vuelve a su “normalidad”.

Además hay otras actividades en las que se involucran, por ejemplo, en ir a hacer el aseo de la escuela, ya que por sus condiciones no hay conserje, de tal manera que sus actividades aumentan, pero no pretextan ante ellas.

Ahora bien, no todas las mujeres están en casa, aquellas que son madres solteras no de un hijo sino de tres y hasta cuatro, tienen que salir a trabajar dejando a los hijos mayores a cargo de varias actividades que corresponderían a ellas como el cocinar y cuidar a los más pequeños. Sin embargo, sus otras actividades como lavar, planchar y asear la casa les toca a ellas, haciéndolo en fines de semana o después del trabajo (tarde o noche), por lo cual, es muy difícil verlas aparecer en juntas escolares, citatorios o simplemente preguntando por sus hijos.

Todo lo cual se muestra en el siguiente testimonio:

En las comunidades muy pocas veces ves a los hombres en la institución... bueno, al menos no conocí a todos los padres de familia. Eran las madres de familia las que estaban allí al pendiente de sus hijos, pero los padres de familia no. Si llegaba a ir a la comunidad los fines de semana, es cuando llegaba yo a verlos pero entre semana nadamás a las madres de familia. Por lo mismo que es una comunidad los hombres se dedicaban a salir a trabajar y las mujeres al hogar, se dedicaban a cuidar a sus hijos, se dedican a cuidar animales, a la agricultura incluso. (Isabel. Las mujeres de la comunidad y su vida en ellas)

Como se puede ver, la vida cotidiana de las mujeres de las comunidades muestra el papel tradicional de la mujer en la sociedad: madre y esposa, pero con el plus de ser también mujeres del campo, de ahí que las docentes a veces muestren la parte contraria y haya enfrentamientos culturales que no necesariamente son explicitados sino más bien son inconscientes tanto en las madres de familia y mujeres de la comunidad como en las docentes. A decir de Sandra, al llegar a su primera comunidad si se sintió diferente a dichas mujeres:

Ah, no si, porque yo en mi casa no hacia nada, la verdad no hacia absolutamente nada, aparte de que como soy la unica mujer, absolutamente nada y acá pues yo veía que todas se ponían a trabajar... (Diferencias en las imágenes de mujer)

Así, las niñas adquieren como primera imagen de lo que será su rol de mujeres adultas el de sus madres, pero que se verá conflictuado por el que les presentan sus profesoras. Sin embargo, tanto el rol de las mujeres de las comunidades como las imágenes formadas no sólo en las niñas sino también en los niños influye en lo que es la vida cotidiana de las docentes en dichas comunidades. Lo cual refleja que la construcción de lo femenino se da en todos los implicados en el proceso educativo, es decir, tanto alumnas como alumnos, maestras pero también las madres de familia, de tal manera que:

En relación con el sujeto femenino podemos partir del reconocimiento de que también se constituye mediante su participación activa en la apropiación y construcción de su ambiente inmediato. Para el caso de las mujeres, resulta particularmente relevante subrayar las posibilidades derivables de la apropiación del mundo donde se forma (tanto en el sentido sincrónico como en el diacrónico), de ese mundo dado en el cual aprehende las concepciones y estereotipos sobre su género.<sup>11</sup>

Por lo tanto, la constitución de lo femenino está presente durante toda la vida de las mujeres, como bien dicen las autoras es un proceso sincrónico y diacrónico, así que las docentes mujeres continúan dicha constitución en cada una de las comunidades en las que llegan a laborar siendo tal vez similar o distinto el concepto de lo femenino en cada una de ellas, lo que se convierte en un proceso que durará todo el tiempo en que la docente se encuentre laborando.

## **2.7 La vida de las docentes dentro de las comunidades**

La educación escolarizada, dicen Ana María Díaz y Rodrigo Gallegos, se encuentra ligada al espacio geográfico social, económico y cultural <sup>12</sup> pero como consecuencia de ello se encuentra ligada inevitablemente al tiempo. Las

---

<sup>11</sup> AGUILAR Hernández, Citlali y Etelvina Sandoval Flores. “Ser mujer-Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical” Op Cit p.123

<sup>12</sup> DÍAZ Orozco María Elena y Rodrigo Gallegos Valdés. Op Cit. p. 143

relaciones que se establecen en las escuelas rurales dependen de las relaciones que históricamente se han establecido entre escuela y comunidad.

Así, un punto importante a tomar en cuenta en la vida escolar de estas comunidades es la característica singular de que la mayoría de ellas se encuentran atendidas y han sido atendidas por mujeres. Siendo que cuando hay un docente varón en ellas se hace “popular”, es decir, es conocido no sólo en esa comunidad sino en todas las comunidades circundantes. En promedio hay un hombre por cada cuatro mujeres docentes en estas escuelas, lo que hace que en las comunidades sea más fácil ubicar a los profesores por la misma cantidad.

Esta característica ha hecho que la vida de las docentes mujeres también tenga características específicas. Ciertamente, ser docente en la comunidad ya sea hombre o mujer es un proceso complejo, pero lo es aun más cuando se es mujer. Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval retoman lo que Elsie Rockwell plantea: “Ser maestro, sobrevivir durante años al trabajo en el aula, requiere mucho más que el conocimiento de teoría pedagógica y conocimientos escolares. Implica siempre una cantidad de conocimientos más sutiles, generados en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con lo intelectual en el trabajo docente”, pero, agregan ellas: “A los elementos que intervienen en el trabajo docente hay que agregar los matices que le confiere que lo ejerzan mujeres, esto es, la especificidad del docente femenino y las peculiaridades de la relación que establecen con su trabajo”<sup>13</sup>.

Esos matices de la vida docente femenina en las comunidades se evidencian en las acciones que las comunidades establecen hacia ellas. Toda la comunidad en general sabe cual es la hora de llegada de las maestras y en que llegan comúnmente, sabe cuando no han llegado, cuando llegan tarde o cuando llegan en un transporte diferente, muchas veces, cuando se tiene que caminar para llegar a

---

<sup>13</sup> AGUILAR Hernández, Citlali y Etelvina Sandoval Flores. “Ser mujer-Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical” Op Cit. pp. 132, 133

la escuela las personas observan a las docentes durante su camino. Las personas saben a qué hora se van las profesoras, saben cuánto dura el recreo y las actividades que se hacen fuera del salón. Es decir, de alguna manera las personas de la comunidad vigilan los movimientos y pasos de las docentes.

Pues vigilan a la hora de entrada, la hora de la salida y por lo general, como las escuelas no tienen bardas, sino malla, están pendientes de ti, qué hacen los niños afuera en el patio. Cuestiones de ese tipo ¿a qué hora los sacas a recreo, a qué hora los metes del recreo, están pendientes de todo. En las ciudades a lo mejor también pero como que el reglamento ya es más institucional. (Isabel. La vida de las docentes en las comunidades)

Detectan cuando ha habido visitas inesperadas a las escuelas por ejemplo la del supervisor o cuando algún padre entra a la escuela en horas de clase, se percatan de si los niños “trabajan” dentro del salón o salen afuera a “perder el tiempo”. Esto, los padres y las personas de la comunidad lo hacen de manera indirecta al vigilarlas, aunque ocasionalmente lo hacen de forma directa, es decir, además de observar suelen cuestionar a las docentes. Y aunque las docentes suelen ser amables con los padres, suelen platicar con ellos, marcan límites para reafirmar su autoridad:

Darles mucha confianza a los padres ...y al rato ya no te ven como una autoridad en la escuela sino como cualquier persona que va ir a dar clases y ya. (Sandra. Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Uno de los aspectos en los que son más “cuidadas” las docentes, es en su relación con los varones, ya sean los de la comunidad, los maestros o alguien extraño. Si algún hombre se acerca a la docente ésta es cuestionada directamente por los alumnos o hasta por los padres y madres de familia, quienes intentan averiguar quién es y que quería, se ve mal por lo tanto que una docente, sobre todo la soltera sea acompañada por algún varón ya que eso es una mala imagen para las alumnas. Este hecho no es directamente planteado pero de una manera indirecta sobre la forma y tono en que se pregunta.

Una característica de las relaciones interpersonales en estas comunidades es el hecho de que todos conocen la vida de todos incluyendo la de las docentes. Siendo tan pequeñas las comunidades y en ocasiones conformadas por parientes es común saber la vida de los otros ya que de una casa a otra se puede ver y oír con claridad lo que sucede, pero además la gente no tiene miedo de preguntar, por ello es común que los maestros conozcan a todas las personas que conforman la comunidad aunque no tengan hijos en la escuela y también que las personas conozcan a los docentes. Es común también que los profesores se enteren de la vida de las personas de la comunidad por varias vías como son: los alumnos se los dicen, algún padre se los cuenta o ellas mismas lo observan. A decir de Clara, cuando estuvo en cierta comunidad: “Las mamás son muy raras, todos se meten con todos, luego por los niños te enterabas y como está muy chiquita (la comunidad), que se metían con el hermano de la vecina, etc.” (Las mujeres de la comunidad y su vida en ellas)

En cuanto al conocimiento de las personas sobre las docentes también tiene las mismas vías: preguntar a los niños, a los que son padres de familia de la escuela o mejor aun cuestionan directamente a las docentes por ejemplo durante el camino.

La vida con los padres como que es más... concreta. He trabajado en las ciudades y como que si es diferente una de otra. Se convive más con los padres de familia en todos los sentidos como también se corre el riesgo de que los comentarios... hay que cuidar otra imagen allí en las comunidades. (Isabel. La vida de las docentes en las comunidades)

Otra característica de la vida de las docentes en estas comunidades es el hecho de que se vuelven centro de atención porque (en su totalidad) no son originarias de las comunidades sino que vienen de otros lugares especialmente de Tulancingo y de Pachuca encontrándose así varias veces en choque de formas de pensamiento y de acciones.

Diferente... En todo, o sea en todo, en todo, en manera de vestir, costumbres en todo, todo. (Sandra. Diferencias en las imágenes de mujer)

Esto sin embargo, no siempre es grave, pues las mayoría de veces cuando hay diferencias en las formas de pensar de la docente y de las madres de familia, se discuten y se llegan a acuerdos, de no ser así, la maestra recurre a su autoridad. Finalmente también es una manera de conocerse, la diferencia de ideas y de formas de ser pasa a formar parte importante de la vida escolar <sup>14</sup>.

Vida escolar en la que confluyen no sólo niños y niñas sino también las docentes. Entonces, como se decía anteriormente las niñas tienen como primer imagen femenina la de sus madres, pero ésta es confrontada con la imagen femenina de las maestras que por ser “ajenas” al contexto es distinta, tal como ellas mismas lo revelan.

Sin embargo, el punto a indagar aquí es: ¿Qué pasa con las docentes? Al ser humanas y mujeres como las demás entonces no son libres de ser influenciadas, no tienen un escudo que las proteja de las influencias del contexto, sino que de alguna manera ellas tienen que ser afectadas en su personalidad. Con esto, se hace referencia al hecho de que el “choque” entre las formas de ser de las mujeres de la comunidad (o comunidad en general) y su forma de ser de las maestras debe que tener alguna repercusión en ellas no exclusivamente en su forma de ser como persona o como mujer sino que también como maestras.

Si la relación que las comunidades han mantenido con sus docentes es histórica, de alguna manera se refleja en la relación que tengan con cada maestro y maestra que pase por ellas. Por lo tanto, las características de las docentes que actualmente se encuentran laborando en estas comunidades, cualidades que no siempre han tenido las “anteriores” hace que en las relaciones que se establecen entre comunidad y docentes, la forma en que la primera mira a las segundas

---

<sup>14</sup> La vida escolar se desarrolla dentro de la escuela, se entiende ésta como todo aquello que rodea la práctica docente: el proceso enseñanza – aprendizaje, las relaciones que se establecen entre docentes-padres- alumnos, las actividades educativas que tienen que ser realizadas extra al espacio escolar, el desarrollo del currículum oficial y por supuesto el del currículum oculto.

tenga un matiz especial y único. Mirada en la que se conjugan de alguna manera los ideales de maestra que históricamente se han ido conformando en las comunidades, ideales que a su vez se han ido conformando con las huellas que cada docente que ha pasado por las comunidades ha ido dejando, tanto lo visto como bueno como lo visto como malo.

De ahí, que resulte interesante indagar que sesgos sobre el ideal de docente son los que se han ido quedando en las comunidades, cómo se presentan éstos a las docentes y cuáles son aprehendidos por ellas ya sea de manera racional o subjetiva.

### **CAPÍTULO III. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN: FORMANDO A LA MAESTRA, COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES FEMENINAS MOLDEADOS EN LAS DOCENTES DE ESCUELAS PRIMARIAS RURALES MULTIGRADO DENTRO DEL CURRÍCULUM OCULTO**

El presente capítulo se encuentra conformado por los resultados obtenidos en la investigación de campo, lo que ella revela es un recorrido por la vida laboral de tres docentes rurales de escuelas multigrado, vida que resulta por demás interesante desde el momento mismo en que son insertadas en la docencia hasta la mirada que actualmente tienen de ellas mismas como docentes.

En dicho recorrido se puede ver cómo es que el ser mujer se encuentra pegado al ser maestra, está presente durante todo el tiempo y las acompaña en toda acción tal como una de ellas lo declara al decir que ser mujer se encuentra en “todo momento porque no es algo que tomas y luego dejas” (Isabel. Rasgos femeninos presentes en la práctica docente).

Y ante las dos imágenes de profesora que históricamente han sido construidas: la de maestra soltera y la de maestra casada se puede descubrir que ambas siguen permeando no sólo las imágenes actuales sino también las prácticas reales de las docentes, imaginarios que siguen presentando aspectos ambivalentes que hacen que las docentes no tengan una práctica en específico sino varias según sean las exigidas por los padres de familia y por los alumnos, a través de cuestionamientos y comentarios principalmente.

A partir del recorrido hecho por la vida laboral de las maestras se encuentran un sin fin de datos que nos muestran cómo es que la escuela funge como un espacio más de formación de lo femenino a través de elementos implícitos (y también explícitos) que son solicitados a las maestras y que abren la posibilidad de análisis a través de cinco categorías construidas a partir de sus testimonios:

1. Características femeninas: Arreglo personal, edad, carácter agradable; 2. Actitudes maternas: cariñosa versus represora; 3. Sexualidad escondida; 4. Legitimación del poder y uso de la autoridad y, 5. Libertad e independencia. Dichas categorías nos revelan además, la mirada que las docentes tienen hacia su propia condición de mujer.

### 3.1 ¿Cómo se hizo este recorrido?

Se tomó como principal técnica de investigación la entrevista a profundidad, ya que ésta permitió tener acceso a las formas de pensamiento, creencias y recuerdos que las profesoras han tenido a lo largo de sus vidas, sin un esquema de por medio que limitara lo que ellas quisieran decir sino por el contrario, penetrar de manera tal que revelaran todo aquello que ellas mismas han construido y de ser posible hacer que se preguntaran aquello que no se habían preguntado hasta el momento y tal vez inducir al conflicto personal como una forma de revelar lo que realmente se encuentra en ellas aun ocultado de sí mismas. La entrevista a profundidad se considera aquí como una posibilidad de rescatar a su vez la historia oral, que ha decir de Gabriela Cano y Verena Radkau: “Los testimonios individuales y subjetivos de la historia oral son instrumentos claves para desentrañar la compleja relación entre el proceso social y la vida individual en un momento histórico determinado”<sup>1</sup>.

Por lo cual es importante aclarar que no hubo una entrevista estructurada, sólo un guión de los puntos que se trataron en las mismas (anexo 4), las preguntas fueron surgiendo a través de lo que ellas iban diciendo durante la entrevista y aunque los caminos fueron diferentes se llegó a puntos comunes, es decir, se llegó a los puntos que se querían averiguar. Se consideró importante abarcar en el guión de entrevista temas como su perfil personal y profesional, concepciones sobre la docencia, rasgos femeninos presentes en la práctica docente, concepciones

---

<sup>1</sup> CANO Gabriela y Verena Radkau. “Lo privado y lo público o La mutación de los espacios (Historia de Mujeres 1920-1940) en: SALLES Vania y Elsie Mc Phail (Coords.) *Textos y Pre-Textos. Once estudios sobre la mujer*. El Colegio de México. México 1994 p. 420

sobre el ser mujer, miradas de la comunidad (padres de familia y personas de la comunidad), expectativas laborales y personales, la vida de ellas en las comunidades así como las similitudes y diferencias que existen entre ellas y las mujeres de las comunidades y las aportaciones que ellas hacen a las ideas y formación de sus propias alumnas.

Primero se hizo una transcripción de las entrevistas y posteriormente en un primer análisis se extrajeron aquellas respuestas que las docentes dan y que permiten en un segundo análisis interpretar y comprender cómo se ha dado el proceso de moldeamiento de sus comportamientos y actitudes femeninas así como cuáles son esas (anexo 5). Las entrevistas fueron llevadas a cabo en el espacio escolar ya fuera dentro de sus aulas, la dirección o hasta el patio escolar, en horario de recreo y/o durante la salida.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas son complementadas por las observaciones realizadas durante distintos momentos, antes de las entrevistas, posterior a las entrevistas así como en visitas informales que se hicieron a las maestras para confirmar las fechas de las entrevistas o sólo para saludarlas y no alejarse demasiado de ellas, por lo cual también varía el espacio: dentro de las aulas y en horas de clase, el patio durante el recreo y la biblioteca. Aunque no hubo un propósito formal en estas observaciones, más bien fueron observaciones informales, éstas permitieron complementar lo dicho por ellas y por los alumnos en las encuestas.

Al respecto, también se ocupa la encuesta para indagar la mirada que los alumnos tienen de las docentes, como se reflejan en ellos las concepciones generales sobre como deben de ser las maestras. La encuesta se conformó de siete preguntas abiertas pero sencillas, las cuales se aplicaron a los grados atendidos por ellas: primero, tercero y quinto (anexo 6). Se encuestó tanto a niños como niñas, en el caso de los alumnos de primero se les preguntó y se llenaron sus encuestas ante la falta de conocimiento de algunos de ellos para leer y escribir, en el resto de los

alumnos se les entregó y ellos contestaron aunque en el caso de los de quinto grado su condición para contestar dicha encuesta fue que su maestra no las leyera, condición que se cumplió.

### **3.2 Selección de las docentes informantes**

Dentro del proyecto de investigación se había considerado como sujetos informantes aquellas que tuvieran una edad de entre 25 y 35 años de edad, que tuvieran trabajando 5 años o más en la zona escolar seleccionada, que fueran solteras y sobre todo que trabajaran en escuelas rurales multigrado.

Cuando se inicia la investigación de campo son pocas las docentes que reúnen las características solicitadas, ya que la mayoría de las docentes que reunirían dichos requisitos se habían cambiado ya de zona escolar encontrándose sólo ellas. Por lo cual son elegidas además de que reunían la mayoría de las características requeridas así como por ciertas casualidades que le dan un toque especial a la investigación.

Los dos primeros requisitos siguen cumpliéndose, sin embargo, en los otros dos hay ciertas modificaciones, en el caso de ser solteras sólo dos lo reúnen siendo una de ellas madre soltera y la tercera recién casada. Respecto a trabajar en escuelas rurales, era el primer año que todas lo hacían en la misma escuela de organización completa, siendo la casualidad la que las lleva a las tres a la misma institución (en las imágenes 26 y 27 de anexo 3 se muestra la escuela de Tezoncualpa). Aunque se analizó si retomarlas como informantes sería adecuado, se consideró que sí, ya que esta diversidad de estado civil y de reunión de las tres enriquecería el trabajo de investigación al tener un punto de partida que serían las escuelas multigrado y un punto de comparación que sería la escuela de organización completa, así como sus estilos de vida personal, permitiendo que ellas mismas compararan sus experiencias en un contexto y en otro. Aunque lo

más substancial es la riqueza y diversidad de experiencias que aportaron las cuales permitieron llegar al objetivo de la investigación.

Además de que las tres coincidían en la misma escuela, también coincidieron en cierto momento en las mismas escuelas rurales multigrado en el caso de dos de ellas. De esta forma se decide que son ellas los sujetos idóneos para la indagación a realizar, que se enriquece con la aceptación de ellas a participar, mostrar disponibilidad para hacerlo y además permitir el uso de sus nombres reales, lo cual da veracidad a la investigación. También otorgan la entrada a sus grupos y a encuestar a sus alumnos.

### **3.3 ¿Quiénes son ellas?**

Las docentes consideradas para esta investigación son maestras de la zona 141 de San Lorenzo Sayula Hidalgo, las cuales han trabajado en escuelas rurales multigrado desde su ingreso a la misma, hasta el ciclo en que las tres son ubicadas en Tezoncualpa. Son maestras jóvenes aunque para las comunidades tal vez ya no lo son tanto pues sus edades son 27, 30 y 32 años. A continuación se presentara una descripción de los datos personales de cada una.

La primera es Clara, nacida en el estado de Puebla pero radica en la ciudad de Tulancingo, ella es madre soltera y se considera dentro de está investigación pues su maternidad se llevó a cabo siendo maestra dentro de las escuelas rurales multigrado, por lo que resulta interesante conocer las percepciones que en las comunidades tuvo dicha situación, y como las vivió ella.

Su formación es Licenciatura en Educación Media con especialidad en Pedagogía realizada en una institución particular, pero aun no se encuentra titulada. Su ingreso a la Secretaría de Educación Pública se da en el 2001 por contrato, aunque antes de eso ya había laborado como docente dos años antes en otras instituciones siendo pagada por Presidencia Municipal. Trabajó en dos escuelas

primarias de organización completa y urbanas atendiendo 3°. grado en una de ellas y 4°. en la otra. Pero su ingreso a la SEP marcó la diferencia, pues desde ese momento llegó a trabajar a la zona en escuelas de organización multigrado donde le ha tocado desde entonces atender los grado de 1°. , 2°. , y 3°. Esto revela que como docente lleva 7 años y 5 en la zona. Las comunidades en las cuales ha laborado son: Lomas de Ojuila, San Aparicio y actualmente Tezoncualpa.

Ante el cuestionamiento de cómo llega a ser docente no lo revela con claridad aunque no hay antecedentes de familiares docentes, sin embargo, expresa que la carrera le gustó pues desde que era chica, sus maestros de primaria la mandaban a cuidar a los niños de los grados inferiores.

La segunda docente considerada en esta investigación es Sandra, la única de las tres originaria y residente de la ciudad de Tulancingo. Al igual que Clara, es egresada de la misma Normal Superior con especialidad en Pedagogía, pero ella ya se encuentra titulada. Su ingreso a la SEP se da en el 2001 también, pero ella no tenía ningún antecedente como docente frente a grupo antes de su ingreso. Ella llega directamente a la zona escolar y también a escuelas multigrado aunque tridocentes. También le toca atender los grados pertenecientes al primer ciclo, es decir, 1°. y 2°. grados. Las comunidades de la zona en las que ha trabajado son: Mazatepec, El Coyuco y actualmente Tezoncualpa.

Aunque no sólo ha sido maestra frente a grupo pues también le ha tocado ser directora comisionada en una de las escuelas en las que ha laborado (El Coyuco). Ella tampoco tiene antecedente de docencia en la familia y aun no reconoce porque es docente.

La tercera maestra que conforma esta investigación, tiene antecedentes similares a las otras dos, ya que es originaria de Puebla y radica en Tulancingo, y además también es Licenciada en Educación Media con especialidad en Pedagogía y egresada de la misma institución, pero a pesar de que las tres coinciden en lo

anterior no se conocieron en la universidad sino en la zona escolar. Isabel, como se llama, ya se tituló y además recién egresó de los estudios de maestría los cuales realizo en la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo, está elaborando su tesis con el tema de las formas de trabajo de los docentes en escuelas multigrado pues como se mostrará un poco más adelante ella se reconoce a sí misma como una de ellos.

Es la que más experiencia tiene en la docencia. Inició como docente desde 1991 que iba a la preparatoria y ha laborado en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA ahora IHEA), en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), cubriendo interinatos (en escuelas primarias de organización completa) y en la SEP. A la SEP ingresa en 1998 llegando a la zona 141 y por lo tanto a las escuelas multigrado, las comunidades en las que ha estado son El Coyuco, El Nectario y ahora Tezoncualpa.

Ahora bien, a diferencia de Clara y Sandra, ella no ha atendido los grados inferiores sino los superiores 4º., 5º. y 6º. Y ha pasado por escuelas bidocentes y tridocentes, además también ha sido directora comisionada.

Considera que no tiene antecedentes familiares en la docencia aunque una tía lejana es maestra pero dice que eso no influyo en ella sino que el ofrecimiento llevo sin esperarlo y le dio la posibilidad de continuar sus estudios.

### **3.4 ¿Cómo llegan a ser docentes de escuelas rurales multigrado?**

En el caso de Clara, la docencia se convirtió en su única opción, puesto que ella se había decidido por la carrera de ingeniería la cual estaba estudiando en la ciudad de Monterrey, sin embargo, la muerte de su madre la hizo regresar a Tulancingo y ante el cambio que este hecho significo en su vida, no pudo seguir estudiando lo que quería, se vio obligada a quedarse y a buscar la opción más viable de estudios

siendo ésta la de estudiar para maestra pues en la ciudad era muy conocida la normal superior.

A diferencia de Clara, Sandra se interesó en ser maestra, pues ella también se encontraba estudiando algo diferente al tener contacto con la docencia. Sandra estudiaba administración de empresas pero para poder solventar sus estudios se vio obligada a trabajar entrando como secretaria a una escuela particular de puericultura, comenta que estando ya ahí, le llamó la atención todo lo que hacían las alumnas y lo que se les enseñaba, es así como ella quiso ser maestra, pero la escuela en la que ella trabajaba tenía nivel bachillerato y ella ya lo tenía por lo que decidió ingresar a la normal superior con lo cual obtendría el nivel de licenciatura. Además de que, como trabajaba tenía poco tiempo para estudiar pensando en los sábados como opción y era la normal superior la que le ofrecía esa posibilidad.

Isabel, a diferencia de Clara y Sandra, no le llamó la atención la carrera ni fue su única opción, se podría decir que su llegada es coincidental. Su formación como docente se inicia al momento de ingresar al INEA como asesora de secundaria, aunque fue algo inesperado pues comenta que fueron sus padres quienes la colocaron ahí. Esto ocurrió en una junta llevada a cabo en la colonia donde vive, en la cual entre otros temas se habló de las problemáticas que se estaban presentando en la misma, ocasionados por la migración de gentes de otros lugares, por supuesto de zonas rurales y marginadas que buscaban mejores niveles de vida. En consecuencia, las personas que estaban llegando a su colonia eran personas que no sabían leer ni escribir y muchas de ellas ni siquiera hablaban español. En la junta se habló de las acciones que se iban a implementar para dar solución a dichos problemas y entre ellos estaba el programa de alfabetización, primaria y secundaria para adultos y para ello se reclutaría personas que tuvieran conocimientos básicos para el nivel secundaria y aunque ella no estaba presente en dicha junta pero reunía ese perfil, sus padres la consideraron. A decir de ella:

Yo aún era menor de edad y no tenía acceso a la asistencia de las reuniones de la localidad, y si bien me presentaba era para acompañar a mis padres, lo que me daba la oportunidad de escuchar con claridad comentarios de las diferentes problemáticas vividas en esa época. Aquella ocasión no acompañé a ninguno de mis padres, así que cuando se comunicó que se nombrarán personas para encargarse del servicio, de inmediato dieron mi nombre declarando que en la localidad completaba los requisitos exigidos y sin consultarme fui anotada en la lista y sólo se me mandó llamar para firmar y acordar lo que se tenía que hacer. (Inicios en la docencia)

Recuerda que a pesar de que no era una elección personal, le entusiasmó la idea de dar clases, sobre todo porque estaba en la preparatoria y ya no pensaba estudiar al egresar de la misma pues reconocía que la solvencia de sus padres no se lo permitiría, esto la hacía pensar en trabajar, por lo tanto, el INEA le ofrecería una oportunidad más amplia que el de ser obrera o empleada de alguna tienda:

Todo sonaba muy bien, para mi edad era más que correcto, las gratificaciones que ofrecían por número de personas matriculadas era prometedor, y considerando que en mi localidad la mayoría no contaba con estudios de secundaria y de primaria, todo esto sumando que además era promotora y esta función me otorgaba otra gratificación. (Inicios en la docencia)

Como se puede ver, la razón que más le entusiasmó fue la económica, sin embargo, está no duro mucho. Durante el primer semestre en el que atendió su grupo (formado principalmente por primos y tíos), éste se mantuvo unido pero eso no respondió a sus expectativas pues ante la falta de conocimientos de sus alumnos, tuvo que convertirse en una “Maestra expositiva” y decepcionándose cuando sus alumnos le revelaron que no les importaba aprender, que ellos sólo querían el papel. Lo cual la llevó a un estado de apatía:

Con ese trabajo permanecí hasta terminar con el semestre, las clases frecuentemente se suspendían por la falta de asistencia o el clima no favorecía; crecía en mí una apatía de seguir con el servicio, además se me criticaba y se me reprochaba cuando algunos reprobaban. (Inicios en la docencia)

Con el término de sus estudios de bachillerato decide renunciar a INEA y justo cuando lo hace, en la misma oficina descubre una convocatoria del CONAFE dirigida a los estudiantes de secundaria y/o bachillerato a participar como instructores comunitarios, lo que consistía en impartir clases a niños de preescolar y primaria en comunidades rurales marginadas, pero lo más interesante de esto era que con un año de trabajo le ofrecían tres años de beca, lo cual le permitiría seguir estudiando:

La entrada a CONAFE en ese tiempo no tenía mucha demanda así que éramos pocos los que asistimos a elaborar el examen. De acuerdo a los servicios que se ofrecían en el sistema, de preescolar y de primaria fue como nos seleccionaron sin preguntarnos en que nivel nos gustaría trabajar, sino que fue a partir del número de aciertos en el examen como se nos fue ubicando en uno y otro nivel, quienes tenían menor número de aciertos y eran egresados de secundaria los ubicaban en preescolar y los que aludían a un número mayor de aciertos y contaban con bachillerato terminado se ubicaban en el nivel primaria. (Inicios en la docencia)

Por lo que ella fue colocada en nivel primaria y de esta manera tuvo su primer contacto con las escuelas multigrado. Sin embargo, esto también le presentó dificultades, lo que, también le proporciono muchos conocimientos.

Su primera experiencia ya estando en los cursos comunitarios, fue el rechazo de su presencia en la primera comunidad a la que fue designada: “A mi no me recibieron porque ya había un maestro federal y la gente prefiere a un maestro federal que a los de CONAFE” (Experiencias determinantes en la práctica). Ya ubicada en una segunda también fue rechazada aunque esta vez porque no había suficientes niños para ser atendidos por dos instructores comunitarios por lo que fue otra chica la que se quedó en esa segunda.

Fue hasta una tercera comunidad en la que se quedó todo el ciclo escolar, en esta última fue bien recibida y encontró un salón agradable y material que le permitió poner en juego toda su creatividad y reconocer en ella su “vocación” docente:

Todo eso facilitó las clases y pude aprender dinámicas y estrategias para aplicarlas con los niños, yo veía que no sólo ellos lo disfrutaban y se divertían sino que yo también me involucraba en su alegría. La estancia durante el resto del ciclo en esta localidad fue agradable y de ahí solo puedo recordar buenos momentos y experiencias que me pudieron hacer sentir que en mí existía la vocación docente. Si en ese lugar hubo experiencias desagradables que tal vez fueron pocas, no las recuerdo con precisión porque pudieron ser compensadas con todos los buenos momentos que viví ahí. (Experiencias determinantes en la práctica)

Descubierta así, en la práctica, su vocación como docente, al terminar su año de servicio no entra a estudiar como lo había planeado, sino que ofrece otro año de servicio en CONAFE, aunque este segundo ya no como instructora sino ahora como capacitadora del siguiente ciclo escolar. Aunque en un primer momento no aceptó esta proposición pues ya había iniciado los trámites para participar en el examen de selección del Centro Regional de Educación Normal (CREN) en la ciudad de Pachuca, pero como no fue aceptada tuvo que regresar a pedir una segunda oportunidad para participar como capacitadora, la cual le fue dada. Este segundo trabajo consistió en visitar las comunidades para verificar el desempeño de los capacitadores y apoyarlos en las dificultades que se les presentaran. Este nuevo cargo le fue difícil sobre todo por el esfuerzo que le requería visitar las comunidades lejanas, por las condiciones del viaje y también porque tenía que hacer estancia en ellas de dos a tres días, pero precisamente eso le proporcionó nuevos conocimientos y aprendizajes:

La experiencia que pude rescatar de ahí fue que pude compartir lo poco que sabía referente al ejercicio de dar clases con los compañeros instructores y les mostraba algunas estrategias que pudiera aplicar. Otra, de que tuve la oportunidad de convivir con mucha gente de diferentes lugares y conocer una parte de mi estado. Todo eso permitió desenvolverme sola y poderme relacionar con todo tipo de personas que van desde campesinos, gente humilde hasta funcionarios del gobierno. Es como me aprendí que estas últimas personas están para servir, esa perspectiva me acercaba a ellos y me daba seguridad dado que nunca había tenido una convivencia con ellos y el ser capacitadora de CONAFE le daba otra visión a mi persona. (Experiencias determinantes en la práctica)

Teniendo ya clara su vocación, con múltiples conocimientos y con una seguridad adquirida en la experiencia termina con dos años de servicio y con una beca de tres años, la cual le permite ingresar a estudiar la Licenciatura en educación media con especialidad en Pedagogía.

En tales formas de llegar a la docencia de ellas, se encuentran varios elementos. En primer lugar, se descubre que la carrera de la docencia no es la primera opción de ellas o una opción razonada de manera deliberada, sino que la docencia llega a ellas más bien por casualidad. En el caso de Clara si se convierte en su única opción, en el caso de Sandra es porque le llama la atención aunque finalmente también es por única opción lo que se refleja cuando ella menciona que le llamo la atención la puericultura no la docencia como tal pero la normal superior fue la mejor opción.

El caso de Isabel es un poco diferente, por que no fue su única opción sino mas bien su mejor opción ya que le ofrecía cierto estatus (ser más que obrera o empleada) y también comodidad económica, aunque ya que la experimentó es que “descubre” que esa es su vocación.

Por lo tanto en la experiencia de las tres, se reafirma que “... en no pocas ocasiones estudiar para maestra representa una opción –quizás la única- de trascender los obstáculos objetivos convirtiéndose en la posibilidad de liberación familiar o de la realización personal”<sup>2</sup>, lo primero se ve en el caso de Clara y lo último reflejado en Isabel.

Aunque la carrera de la docencia les ofrece otras posibilidades que se pueden marcar como directamente útiles para las maestras tales como: “la jornada laboral corta y continua, esto es, el horario de trabajo concentrado ya sea en las mañanas (8-12:30), de la tarde (14-18:30), o en la noche (19-21); tres periodos

---

<sup>2</sup> AGUILAR Hernández Citlali y Etelvina Sandoval Flores. “Ser mujer-Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”. Op Cit. p.134

vacacionales (dos de 15 días y otro de 50 días) durante el ciclo de trabajo; nueve días económicos en cada ciclo escolar; posibilidad de inscribir a los hijos en la misma escuela donde se trabaja”<sup>3</sup> no son consideradas por ellas en un primer momento, sino que éstas resultan ya atractivas y muy útiles hasta el momento de estar insertas en la docencia pero principalmente al estar dentro de la SEP.

Dichas características son descubiertas por ellas cuando pasan los primeros años donde lo más importante es el servicio y empiezan a pensar en su situación y bienestar laborales. Lo cual se mostrará en los siguientes apartados.

### **3.5 Las experiencias en las escuelas y en las comunidades: formas de moldeamiento no exclusivamente de las prácticas de enseñanza sino también de los comportamientos y actitudes como docentes mujeres.**

Ciertamente, la formación docente se inicia con la propia experiencia en los ámbitos escolares, es en ellos donde nos formamos una imagen de maestro apropiándonos de ciertos aspectos y rechazando otros de los propios docentes que nos dan clases, junto a ellos se aprecian también los comentarios que nuestros padres y los padres de nuestros compañeros emiten al hacer referencia a los profesores.

Son nuestros profesores quienes no sólo nos dan una imagen de lo que debe ser el maestro sino también en lo que no debe ser, aunque la forma de apropiamiento depende de la propia subjetividad, es decir, si un maestro nos agrada y nos trata bien nos parecerá un buen maestro pero si no, lo etiquetaremos como un mal maestro, sin embargo, los criterios para dar dicha categorización dependen de cada quien.

Y es así como al llegar al aula por primera vez y dar clases, más que la misma formación pedagógica recibida son nuestras imágenes las que nos llevan a actuar, pero éstas no siempre son funcionales, es la propia experiencia y las situaciones a

---

<sup>3</sup> Ibid p.139

las que nos enfrentamos las que van decidiendo por nosotros lo que tenemos que hacer. Así, aunque se llega al aula a dar clases con un prototipo de docente, son los niños, los padres de familia y los compañeros de trabajo los que van marcando como actuar.

Pero estas formas de actuar no sólo hacen referencia al desempeño laboral sino a la imagen que se da, es decir, no somos maestros únicamente por lo que hacemos sino también por como nos vemos y en el caso de las docentes anteriormente mencionadas hay experiencias que determinan lo que ahora son como docentes mujeres.

A través de la información que ellas mismas proporcionan por su paso en las escuelas rurales multigrado, se ha detectado que hay ciertas expectativas tanto de los padres de familia como de los niños hacia las docentes, que sí bien no son explicitadas por ellos ni reconocidas por las docentes se encuentran allí, en las frases, en las situaciones, en las formas de ser de las docentes se ven ciertas influencias de lo que se les ha solicitado a través de toda su experiencia, y aun, en su práctica actual hay transformaciones tanto en su labor como en sus formas de ser. Entonces es a partir de lo que ellas han dicho han surgido cinco categorías que se refieren a las actitudes y comportamientos que ellas han desarrollado en su experiencia:

a) Características que revelan femineidad, es decir, en sus testimonios revelan que hay ciertas características femeninas como el arreglo personal, la edad y el carácter agradable que han sido importantes en su relación con los sujetos principalmente alumnos, padres y compañeros aunque también han aparecido otros, de estos aspectos depende la mirada que los otros tengan de ellas así como dichas miradas las han ido conformando.

b) Un elemento más que aparece son las actitudes maternas: cariñosa vs represora, que tal como se había visto en el capítulo I, son dos actitudes que se

solicitan a la maestra, lo cual es ambivalente y causa efectos en la forma de ser, puesto que a decir de ellas, a veces no son así y se ven obligadas a serlo y eso ocasiona que no se sientan bien. Dichas actitudes dependen del contexto.

c) Una categoría más que se encuentra, es la que hace referencia a una sexualidad escondida, es decir, no son asexuales hay una sexualidad presente pero que no sale a flote, ellas tratan de esconder todo lo que tenga que ver con su vida sexual o con su sexualidad misma, lo cual se refleja hasta en la propia vestimenta ya que ésta aunque deje ver una parte femenina pues es parte del arreglo personal es lo más discreta posible o cómoda, pero no para mostrarse como seres sexuales, ni tampoco dejan ver ni permiten que los demás se acerquen a su vida personal mucho menos a su vida íntima.

d) Una categoría importante es la de la legitimación del poder y el uso de la autoridad, puesto que ésta no siempre es una actitud considerada femenina, sin embargo, son las propias condiciones las que las han llevado a ejercer su autoridad, tanto frente al grupo como también hacia otros espacios como padres y comunidad en general, usando la autoridad como una legitimación del poder aunque hay otras formas de legitimar el poder como el mismo arreglo físico o el establecimiento de barreras sobre su vida personal.

e) La libertad e independencia que les ha permitido el ser docentes es otra categoría que se ha descubierto, pues dicha profesión les ha permitido tener cosas o ser de cierta forma, lo que posiblemente otra carrera no se los hubiera permitido, que aunque no se puede asegurar es su visión actual sobre todo al compararlo con el hecho de ser ama de casa, pues revelan que ser maestra es compatible con ser ama de casa pero además consideran que la primera les ha evitado tener que ser la segunda.

### 3.5.1 Características de femeneidad: Arreglo personal, edad, carácter agradable.

Uno de los aspectos importantes que aparece de manera constante es lo que se refiere al arreglo físico, ya que éste se encuentra presente desde las mismas concepciones iniciales que las profesoras tienen sobre los docentes.

Dichas concepciones iniciales sobre como debería ser un maestro o una maestra se da a partir de su paso por la escuela, y son sus propios maestros y maestras los que van dejando huellas en ello tal como lo revelan sus respuestas:

Isabel: Reproducción de cómo fui yo alumna en la escuela. Pues es quien se para al frente, quien dirige al grupo, quien lo controla. (Concepciones sobre la docente)

Sandra: Tuve maestros variados superrestringidos que tenían una reputación de que nadie los podía tocar y maestros que eran superflexibles y aprendía mucho de ellos, aunque también de los estrictos, pero en general, la mayor parte siempre te imaginas que va a ser un maestro de carácter fuerte, muy enojón, exigente. (Concepciones sobre la docente)

Clara: Recordaba a mis maestros de la primaria y como siempre tuve la fortuna de tener maestros tranquilos que no me gritaban, que no me castigaban...los veía a ellos y como que así soy, exijo pero no con gritos y casi no los castigo. (Concepciones sobre la docente)

Como se puede ver, la imagen de maestro que ellas presentan tiene que ver con lo que les dejaron sus maestros: maestro es aquel que tiene el saber, el conocimiento y por consecuencia el poder, lo cual se descubre ante la respuesta de Sandra, quien dice que el maestro tiene que ser duro, de carácter fuerte, enojón y exigente. Al contrario, Clara, quien considera que el maestro debe tener un carácter flexible y tranquilo. Y aunque no son comportamientos que se les marcaron como necesarios en caso de ejercer la docencia si fueron determinantes dichos ejemplos para lo que son ellas ahora. Ya que revelan que aunque en la normal se les

preparó para estar frente a grupo, la realidad les cambia las cosas, pues ya estando ahí la pregunta que les surgía es ¿y ahora, qué hago?

Pero en el caso de Isabel quien comenzó la docencia mucho antes de estudiar formalmente dicha carrera, lo dice claramente, pues su práctica al principio fue una reproducción de lo que sus profesores hacían cuando ella era alumna, quedando muy claro que el docente es quien siempre tiene el poder. Tanto en Sandra como en Isabel eso queda aprehendido lo cual se verá con mayor detenimiento más adelante.

Sin embargo, un maestro no está completo únicamente con un comportamiento determinado sino que su carácter se complementa con su arreglo físico, siendo una parte muy importante del maestro pero sobre todo la maestra. En ellas quedó también la imagen física de sus profesores como imagen a ser retomada:

Sandra: Muy bien portados, muy bien vestidos... en la docente mujer, intachable, porque si no cualquiera la atacaba... (Concepciones sobre la docente)

Clara: Al principio como que dices, la maestra tiene que ir de zapatillas, de medias y de traje y falda y demás. (Concepciones sobre la docente)

Así, consideran que los maestros y en especial la maestra tienen que ser muy atenta a su arreglo personal que en este caso no sólo consiste en ser limpia sino que consiste en presentar una imagen femenina, es decir, el uso de traje, medias y zapatillas es representación de una de las imágenes más tradicionales de la mujer profesional que se complementa con un comportamiento intachable, pues no basta una apariencia física hay que integrarla con un comportamiento adecuado a la misma. En lo cual se muestra que las figuras que tuvieron de maestras constituyen un elemento relevante para lo que ellas han formado como imagen docente. Como dicen Aguilar y Sandoval: “Además de la inclinación hacia los niños, existe otro elemento recurrente entre las maestras que accedieron a la

carrera por gusto: la identificación con la imagen de alguna maestra durante su trayectoria escolar...”<sup>4</sup>

Pero además, como se puede ver, esta idea de la maestra intachable que tiene que ver con aspectos de comportamiento social ha estado históricamente presente, como lo muestra Apple en una de sus afirmaciones:

Las maestras de los Estados Unidos, por ejemplo, podían ser despedidas si se casaban, o, en caso de estar casadas, si se quedaban embarazadas. Había prohibiciones relativas a que se las viera en compañía de hombres, a la vestimenta, el maquillaje, la política, el dinero y casi todo lo referente a la vida pública (y privada).<sup>5</sup>

Y aunque actualmente ya no existe un control establecido oficialmente en cuanto a los comportamientos y formas de vestir de las docentes este control se ha quedado interiorizado generación tras generación de docentes, así los testimonios muestran que fue adquirido a partir de sus propias maestras, interiorizado y puesto en práctica pero además, es posible que sea transmitido de la misma manera.

Sin embargo en el caso de Isabel, no hay imagen física de sus maestros, pero el contexto jugó un papel muy importante en la construcción de su imagen, pues como ella lo menciona, fueron sus primeros alumnos los que esperaban una imagen física de maestra pues consideraban que si la imagen física no era la adecuada no podría desempeñar dicho papel, es decir no basta con actuar como maestra sino que además hay que parecerlo:

A mi me pedían los tíos que llegara a darles clases vestida de buena forma si iba yo con mis shortcitos, mi ropa del diario, al darles clases ellos se incomodaban, ellos necesitaban ver presencia en mí... para que ellos me vieran como maestra más que sentirme yo maestra, yo les daba clases y les daba lo que sabía, les explicaba lo que

---

<sup>4</sup> AGUILAR Hernández Citlali y Etelvina Sandoval Flores “Ser mujer-Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”. Op Cit. p.136

<sup>5</sup>APPLE, Michael. Op Cit. p. 79

sabía, porque desde mi punto de vista yo les podía enseñar. (Concepciones sobre la docente)

A los inicios de su labor docente, ellas revelan haber seguido esa imagen de docente que tenían en cuanto a arreglo personal, sin embargo, son las condiciones laborales con las que se encuentran las que determinan la manera en que se vestirían y hacen por tanto, que sus concepciones en cuanto a la apariencia física de las maestras se modifiquen:

Tiene mucho que ver en cuanto al lugar en que te desarrollas, porque por ejemplo no puedes irte de traje y zapatillas a la comunidad, aunque a lo mejor lo quisieras hacer no se presta, por el medio en que estás, por ejemplo los fríos, de falda y zapatillas y con los fríos que hace, la polvareda, la tierra, imagínate al final del día como acabarías (Sandra. Concepciones sobre la docente).

Pero depende de donde trabajes, por ejemplo en Santa María y en San Nicolás se prestaba un poquito pero muy poco, o formal de pantalón... en Lomas si llegue formal y todo, después dije, tener que caminar y venir de falda y de tacones, dije no, pantalón de mezclilla y tenis, más de tenis y pants o pantalón de mezclilla (Clara. Concepciones sobre la docente).

Dichas situaciones empezaron a cambiar sus perspectivas sobre la manera en que debía vestir la docente y en sí lo que era la docente, éste hecho refleja como es que empieza a transformarse su identidad de docente, pues consideran que para ser docente no es obligatorio vestirse como una maestra tradicional para ser tal, sino que lo importante radica en el ejercicio de las prácticas y las formas de enseñanza.

Ahora bien, esto a veces no coincide con el contexto, ya que hay expectativas implícitas tanto en los alumnos como en los padres de familia sobre la apariencia física o arreglo personal, tal como lo muestra Isabel en su testimonio anterior, eran sus alumnos adultos los que le decían que se vistiera como maestra. Pero a lo

largo de su experiencia docente aparece esto referenciado, si bien no en una demanda explícita si en ciertas referencias que se hacen a su aspecto personal:

Yo me di cuenta de que como iba yo, me trataban, ósea yo me daba cuenta de que si iba yo bien arreglada, bien portada, iba yo a presidencias a pedir apoyo para trasladarme a las comunidades, si me veían con mi pantaloncito todo viejito y sucio y eso, de plano el apoyo no me lo daban, me lo negaban, pero si iba yo arregladita, con la pinturita, el aretito, el trajecito icomo la señorita se va a ir a ensuciar los zapatos de lodo! iban y me llevaba los de presidencia. (Isabel. Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Esto deja ver que si bien en ellas, ya se ha modificado la forma de verse como docentes, en la sociedad no, continúan esperando que las profesoras muestren una imagen de femineidad para ser tratadas como tal. De hecho los mismos niños, aprecian en sus profesoras una imagen agradable, así lo muestra una pequeña de primer grado, quien ante la pregunta de que es lo que más le gusta de su maestra responde: “Su cara, porque se pinta bien bonito” (anexo 6, 1er. Grado, pregunta 4).

Y en ocasiones si lo hacen saber personalmente a ellas, como lo dice Sandra:

Pero llegan a decírtelo los hombres “hay, viene bien guapa hoy” o “hay maestra hoy viene de zapatillas y se ve muy bien” equis, pero las mujeres como que no, son menos expresivas (Rasgos femeninos presentes en la práctica docente)

Por lo tanto, si bien no es un elemento que los niños consideren como esencial en una maestra si es un elemento que hace que una maestra les agrade o no aunque sólo sea físicamente.

Aunque a decir verdad, el arreglo físico no depende de las propias imágenes que las docentes tienen de ellas, dependen también de su propia forma de ser, siendo para unas un elemento de suma importancia mientras que para otras no lo es:

Yo pienso que tienes que ser muy responsable, eso si, muy responsable, cuidar tu aspecto, pero más, eso si, cuidar siempre tu aspecto de que no andes de fodonga ni demás, porque mi mamá así es. (Sandra. Enseñanzas recibidas sobre el ser mujer)

Pero eso depende de la propia forma en que les hayan enseñado a ser mujeres, que no fue únicamente en la escuela por parte de sus maestras también de sus propias madres, quienes finalmente son la primer imagen de mujer que se les presenta. Aunque esta imagen no siempre se refiere a lo físico sino también a lo actitudinal. Por ejemplo, en el caso de Isabel, la imagen de mujer que se le presenta es la de abnegación:

Pues me cuesta mucho trabajo... Mi mamá es abnegación total... mi mamá no le reprocha nada a mi padre y el día que lo hace yo le aplaudo, yo le aplaudo esa actitud a mi madre... (Enseñanzas recibidas sobre el ser mujer)

Testimonio en el cual se observa cierta rebeldía hacia ese papel, lo cual, muy posiblemente ha ocasionado que ante los otros ella exprese un carácter de autoridad, pues desea ser de manera contraria a como es su propia madre. Autoridad que ha podido desarrollar y construir gracias a la propia práctica docente, la cuál además en ciertos momentos se lo exigió.

Ahora bien, otra de las características físicas que tiene que ver directamente con la apariencia es la edad, la cual ha jugado un papel importante en su definición como maestras ya que cuando iniciaban a trabajar su apariencia muy joven influyó tanto en sus relaciones con los padres de familia como con sus mismos alumnos, ya que estos a decir de sus propios padres perdían el respeto a su autoridad por no ser de más edad.

Isabel, por ejemplo, cuenta como estando estudiando la licenciatura entra a trabajar en una escuela de organización completa donde le dan tercer grado, pero los niños eran muy desobedientes y se la pasaba regañándolos, en ese grupo se le

suscitaron varios problemas por lo que se veía obligada constantemente a llamar a los padres de familia ante lo cual dice:

Cuando llamaba a sus papás para dar la queja de los niños, su respuesta era “es que te ven bien niñita y por eso no te obedecen” a decir verdad los maestros que en esa escuela laboraban, la mayoría por lo menos rebasaban los treinta años...

Yo creo que los niños esperaban ver a alguien más grande para que la vieran como maestra. (Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Sin embargo, no fue la única situación que se le presentó como consecuencia de su edad, también estando en INEA se vio reflejada:

Tenía yo 17 años, ellos pedían vestirme de un modo, comportarme de un modo, me pedían que me vistiera yo formal, así me lo decían, que no les hablara a los parientes con groserías, que usara yo un lenguaje mas formal, mas serio, pero yo al llevarme con mis primos me costaba mucho trabajo comportarme ante ellos como maestra... esa parte formal nunca la logre. (Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

En lo que dice, se descubre que la edad y la apariencia física van unidas, finalmente uno de los aspectos que influyó en el hecho de que no se vistiera con la formalidad que “requería” su papel como docente fue su edad, pues estaba en plena adolescencia por lo que vestir formal no entraba en su forma de ser. Pero sus alumnos mayores no lo veían así.

Situaciones no exclusivas de ella, sino que también se le presento a Clara:

Bueno como que sentía que no me tenían la suficiente confianza, ¿cómo ella va a dar clases si está bien chiquita?!, no, era mas que nada eso, ya después les demostré con mi trabajo que si podía. (Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Lo cual revela que la edad influyó para su reconocimiento como docentes es decir, por ser muy jóvenes se ponía en duda su capacidad para trabajar y desempeñar bien una labor, elemento ante el que tuvieron que luchar tanto en la clase y frente

a los niños como también a en las relaciones que establecen con los padres de familia. Así, esta lucha consistió en la búsqueda constante de un equilibrio entre lo que se solicita socialmente y lo que se desea de forma personal: la apariencia física solicitada con sus propias necesidades de vestimenta, su corta edad para ejercer con su deseo de demostrar su capacidad de trabajo y finalmente un carácter agradable solicitado con su propia necesidad de hacerse respetar como autoridad.

En cuanto a este último aspecto, la actitud agradable, son los mismos niños los que solicitan este carácter agradable, que aunque no lo tienen muy claro, se refleja en respuestas al cómo deben ser las maestras tales como:

- Simpáticas, alegres y que no nos regañen (3er. Grado)
  - Sinceras, cariñosas y alegres (3er. Grado)
  - Muy felices y trabajadoras (5º. Grado)
- (Algunas respuestas a la pregunta 8, Anexo 6)

En cuanto a las docentes no hay muchas referencias, pero aparece ante la convivencia que ellas desarrollan con los padres de familia, así revelan que se llevaban bien con las mamás y hasta “echaban” relajo:

Puedes darles la libertad... con las mamás me llevaba súper bien, si era de echar relajo pues lo echábamos pero nunca sin perdernos el respeto... pero depende de tus actitudes, porque si tu no marcas tus límites... ellos se van dando cuenta hasta donde pueden llegar y se pierde el respeto. (Sandra. Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Pero también nos habla de los límites, sí ser agradable, dar confianza, permitir que se acerquen pero no más allá de los límites que finalmente ellas han impuesto. Sin embargo, también se podría considerar que el ser agradable y darles confianza ayuda a legitimar su papel como docentes. Dice por ejemplo Carmen Zavala, que el problema con el poder femenino, es que el poder de las mujeres emana de la valoración social de su cuerpo y de su sexualidad y cuando

ese cuerpo es desacalificado entonces las mujeres pierden su poder...<sup>6</sup>, de tal manera que las docentes la utilizan su femineidad para obtenerlo y legitimarlo.

Se refleja pues en todo lo anterior, la historia de las maestras en aspectos como la juventud, la imagen y la moral. Un ejemplo que da Apple al respecto es:

“Mientras que las mujeres solteras solían ser jóvenes, y, por tanto, peor pagadas, la noción de moralidad y pureza como poderosos símbolos de una enseñanza femenina desempeñó sin duda un papel muy importante; el ya mencionado conjunto de controles sobre el aspecto físico como la ropa, como los hábitos de vida, y la moral de las mujeres muestra la importancia de estas preocupaciones”<sup>7</sup>.

Preocupaciones que se notan en los primeros alumnos de Isabel, en las primeras experiencias de Clara y en la ideología de Sandra, pero que conforme avanza la experiencia de cada una van desapareciendo para dar paso a las preocupaciones centradas en el propio desempeño dentro del aula y no sólo a una imagen que se tiene que mostrar al exterior.

### **3.5.2 Actitudes maternas: cariñosa vs represora**

Otro de los aspectos de suma importancia presente en sus prácticas docentes son las actitudes maternas, en el capítulo I se hace referencia en que a la docente se le solicita ser cariñosa, tierna, paciente y tolerante ya que estas son actitudes que corresponden a las madres y a ellas se les ve como segundas madres, sin embargo, también la sociedad les exige educar en el sentido más fuerte de la palabra, es decir, desarrollar actitudes represivas como castigar y sancionar a aquellos que cometen una falta y aunque se estaría pensando que es contradictorio, se considera que ciertamente son actitudes ambivalentes pero maternas, es decir, a

---

<sup>6</sup> ZAVALA Iturbe, Carmen. “La “fealdad” femenina y su relación con el placer y con el poder, vista desde la perspectiva de género”. En: HIERRO Graciela (comp) *Filosofía de la educación y género*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM México 1997 p. 294

<sup>7</sup> APPLE Michael. Op Cit. p.79

una madre de familia le corresponde desarrollar ambas actitudes si quiere ser buena madre.

En el caso de las maestras, con mayor razón se les piden ambas actitudes pues son ellas las especializadas en educar. Estas actitudes no son solicitadas por los padres, más bien lo son por los niños, son ellos quienes van moldeando las actitudes que quieren en la maestra, son ellos quienes van marcando las pautas de ambas actitudes, ellos exigen cariño pero también sanciones.

Lo cual se ve claramente reflejado en las encuestas aplicadas a los niños, pues las actitudes más solicitadas en las profesoras tienen que ver con el aspecto maternal:

- Buenas, que no regañaran tanto (1er. Grado)
  - Portarse bien, que no nos regañen, que nos ayuden a aprender y que me cuiden bien que no me caiga (1er. Grado)
  - Honestas y no regañonas (3er. grado)
  - Buenas gentes y tener paciencia con todos los niños (3er. Grado)
  - Buenas y no enojonas y que no griten y enseñen bien (5º. Grado)
- (Respuestas a la pregunta 8, anexo 6)

Como se puede ver, las actitudes solicitadas en las maestras son similares a lo que se pide en las madres, tal vez por que los niños ven en sus maestras a una extensión de sus madres o porque quieren que sean lo contrario a lo que son estas últimas. Dichas actitudes tienen que ver con la parte más cariñosa de la madre, de hecho solicitan sean cuidados por las maestras, que estén atentas y pendientes de ellos durante todo el tiempo sobre todo en el recreo.

Una de las actitudes que más les molestan de las maestras es que sean enojonas, gritonas y regañonas, así ante la pregunta de que es lo que no les gusta de ellas todos coinciden:

- Que es muy regañona (1er. Grado)
- Que nos castiga y es regañona (1er. Grado)

- Lo enojona y regañona (3er. Grado)
- Que no nos deja salir a recreo (3er. Grado)
- Que grita fuerte y nos deja a veces sin recreo (5º grado)
- Cuando se enoja con nosotros y nos regaña (5º. Grado)
- Que a veces se enoja mucho con nosotros (5º. Grado)

(Respuestas a la pregunta 5. Anexo 6)

A unas de ellas no se les dificulta desempeñar dichas actitudes pues se visualizan como cariñosas por naturaleza, cosa que se les facilita con los niños de los grados inferiores ya que les gusta abrazarlos, apapacharlos y hasta cierto grado consentirlos:

Con los chiquitos soy muy así, como que me gusta darles toda la atención que necesitan porque siento que si no les das la atención que ellos quieren después no son personas abiertas, les cuesta trabajo hablar, expresarse... darles confianza, cariño, hasta solaparlos en algunas situaciones... (Sandra. Rasgos femeninos presentes en la práctica docente)

Más con las niñas que son más cariñosas conmigo. Los niños, raros los que se me acercan, me abrazan o me dicen algo, pero las niñas son mucho más cariñosas. (Clara. Rasgos femeninos presentes en la práctica docente)

Se puede descubrir que son ellas mismas quienes han decidido tener esas actitudes maternas, ha decir de ellas forma parte de su personalidad el ser cariñosas por lo que no les cuesta demostrarlo, lo cual se les ha facilitado al atender niños pequeños, además de que lo consideran como algo necesario para el desarrollo integral de los niños, pero también consideran que esto corresponde a las maestras pues los maestros no cumplen con dicho requisito:

Porque los hombres son más exigentes y como que no les importa tanto ver los sentimientos de los niños, ver porque se está originando ese problema, como que son más prácticos, sabes que yo te regañó, te castigo y se acabo y no voy a estar averiguando qué. Como mujer, si te preocupas un poco más en ver que es lo que los está afectando, cual es la situación que los está llevando a ser así. (Sandra. Rasgos femeninos presentes en la práctica docente)

Pero con los alumnos mayores, la situación cambia, pues allí el papel de segunda mamá se juega mediante la exigencia:

Tengo que ser totalmente estricta, porque si no me tratan de bailar ellos... a lo mejor indiferente también, muchas veces he dado a ignorarlos... (Sandra. Rasgos femeninos presentes en la práctica docente)

Lo cual, las ha llevado a tener dificultades con ellas mismas, es decir, si en su forma de ser son cariñosas el tener que ser exigentes y mostrar actitudes hasta de indiferencia las ha presionado, pues se sienten obligadas a ser lo que no son.

En el caso de Clara por ejemplo, expresa que le ha costado trabajo ser exigente por ejemplo ante las mismas actitudes que los niños adoptan cuando se les exige: “hay uno que me sigue desde primero y a ese niño le gritas y llora ¿y ahora qué hago?”(Rasgos femeninos presentes en la práctica docente), es decir, para mostrar cariño con ese niño no le cuesta trabajo, sin embargo, para tener que exigirle y ante el llanto de él ya no sabe que hacer si consolarlo o ignorar su llanto.

Y menciona, que ante los niños que no son muy cariñosos ha tenido que abstenerse de mostrar cariño no sin dificultades hacía ella misma, disfrutándolo donde si puede serlo:

Has de cuenta que no te permitían ser cariñosa con ellos, que los abrazaras, nada de eso, y acá lo contrario... en Lomas era de que me abrazaban, me decían la quiero mucho o eso...( Rasgos femeninos presentes en la práctica docente)

En el caso de Sandra, ella revela que el tener que ser exigente con el grupo que atiende actualmente ha afectado hasta su vida fuera de la escuela pues dice (fuera de la entrevista) que se siente presionada todo el tiempo, estresada y que a veces le ha costado trabajo ir a dar clases pues no quisiera llegar a la escuela, en realidad extraña trabajar con niños pequeños.

Al contrario de Isabel, quien se cataloga como muy exigente : “Soy mas estricta, quiero que los niños me entreguen las cosas perfectas” (Rasgos femeninos presentes en la práctica docente), lo cual se le facilitaba con los alumnos grandes pues no requerían de cariño o de cuidar la forma de hablarles, cosa que con primero cambia.

Cariñitos, apapachos... No se me da. Y sin embargo si me inclino por llegar a abrazar un niño, jugar con él, tampoco soy tan drástica. (Isabel. Maestra ¿segunda madre?)

Lo cual fue aprendiendo en su paso por el grado que atiende actualmente, pues a decir de Clara fueron ellas, como compañeras quienes le hicieron ver que tenía que ser más paciente con los niños pequeños porque con las exigencias o gritos se ponían a llorar.

Cosa que no ha sido nada fácil para Isabel, pues como lo revela en un momento de platica informal, se siente rara al tener que ser cariñosa, no sabe que hacer cuando los niños inesperadamente la abrazan o le hacen caricias lo cual ha afectado su forma personal de ser y reconoce que si ha cambiado su actitud y ha modificado su forma de ser:

Esa parte maternal yo no la tenía... (Maestra ¿segunda madre?)

Testimonio que deja ver que si bien ser cariñosa no es algo que ya está dado en ella, empieza a desarrollarlo.

Llegando así a la conclusión de que ellas han vivido o viven dicha ambivalencia, teniendo que mostrarse de diferentes formas, sea un rasgo de su personalidad o no, pero no sin dificultades, pues los conflictos a los que se enfrentan son internos y afecta su vida más allá del ámbito laboral.

En Tezoncualpa los niños son muy rebeldes, desobedientes, irrespetuosos, me ha costado mucho trabajo. (Sandra. Experiencias determinantes en la práctica)

Finalmente llegan a la conclusión de que es el lugar y el grupo el que determina la forma de comportarte:

Tienes que tomar la actitud de acuerdo al grupo donde estés. (Sandra. Concepciones sobre la docente)

Yo considero que la situación es la que demanda tener que ser así, me costo trabajo primero por no soy así y segunda por que ellos necesitan paciencia, apapacho. (Isabel. Rasgos femeninos presentes en la práctica)

Pero además, esto las ha llevado a identificarse en el papel de segundas mamás sobre todo en los primeros grados:

Tienes que se más paciente y tolerante, y como apenas se están despegando de sus papás a veces tienes que jugar el papel de papá, ellos llegan y te dicen 'mamá' o te están diciendo cualquier cosa, y tienes que ser mucho mas tolerantes con ellos, no puedes llegar con ellos y exigirles o gritarles. (Sandra. Concepciones sobre la docente)

A lo mejor con los niños más chicos si, porque están mas apegados, como que apenas se es el desprendimiento de que estás en la escuela y la mamá y si como que hay veces que te dicen mamá, ah no, maestra eso si lo he oído con los niños mas pequeños, pero así con los grandes es mas difícil ¿no?(Sandra. Maestra ¿segunda madre?)

En la figura que representas de esa mujer porque te ven a ti como mujer y luego luego se les viene a la mente su mamá... si tuvieran allí un hombre no siento que lo llamarían de la misma manera, seria más difícil que lo pudieran llamar papá al lado de la figura que tú presentas como mujer. (Sandra. Maestra ¿segunda madre?)

Ese papel de mamá que tienen que jugar las docentes no sólo tiene que ver con la paciencia, el apapacho y la exigencia, sino que a veces se rebasa hacia cosas que tanto los niños y las niñas tienen que aprender a hacer o que aun no saben y las maestras tienen que hacerlas. Por ejemplo, en el caso de las maestras de preescolar hay ocasiones en que tienen que llevar a los niños al baño y enseñarles

a hacerlos ellos solos; algo que en ocasiones también toca a las maestras de primer grado aunque ello les moleste.

Hay otras actividades que realizan como cuidarlos cuando comen, amarrarles las agujetas de los zapatos, peinar a las niñas en caso de que se despeinen, etcétera. Es decir, “las mujeres han asumido en buena medida la exigencia del maternaje a partir de reconocer la carrera y reconocerse en la carrera en termino de atributos ‘femeninos’”<sup>8</sup>. Aunque las respuestas por ellas pueden ser distintas: aceptan hacer con gusto dichas actividades y jugar su papel de mamá o bien las rechazan. Por ejemplo Isabel:

Yo siento que no, yo siento que no bueno, al menos yo siento que no... o sólo que sea algo inevitable, que llegue la niña: maestra, se me desato el chonguito, maestra mire mis zapatos, maestra me duele mi pancita, que fulanito me pego; y pues espera la defensa de la maestra como figura de madre, pero... haber, haber: se te desato el chongo ¡amárratelo!, yo soy así: te caíste ¡levántate! (Maestra ¿segunda madre?)

También Clara:

Que ya se les perdió no sé qué y qué se los cuide y no sé que tanto, en primero me decían, y yo les dije: “Yo soy su maestra, no su nana. Pero tengo que cuidar que no pierdan el lapicero, que no pierdan los libros, que no olviden las libretas, iyo no estoy para eso!. Yo les vengo a enseñar, hasta allí está mi responsabilidad y no tengo que meterme en esas cosas. ¡Háganlos responsables ustedes”... Yo digo que no, comportarse como una segunda madre, yo siento que no, a la mejor si ... porque tienes una obligación con ellos, pero la mayor parte la hacen ellas (las mamás). Sí tratarlos, tratar de que no estén ahí, pegándose a cada rato. Pero tanto como comportarse como su mamá, ¡pues no! (Maestra ¿segunda madre?)

En dicha respuesta ellas expresan no jugar el papel de segunda mamá, no les gusta jugarlo ni pretenden hacerlo, más bien pretenden defender su papel de maestra al enseñar a los niños o bien, obligarlos de alguna manera a ser

---

<sup>8</sup> AGUILAR Hernández Citlali y Etelvina Sandoval Flores “Ser mujer-Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”. Op Cit. p. 143

autodidactas y tal vez, finalmente, con eso mismo cumplen con el papel de mamá sólo que distinta manera.

Otra posibilidad de que esta situación se presente se debe tal vez a que Isabel no sólo no tiene dicha actitud maternal (como ella lo dijo) sino que posiblemente tiene que ver que con los años que lleva frente a grupo. Aguilar y Sandoval expresan:

La relación ambivalente con el grupo se genera a partir de que la docencia con niños es la fuente de satisfacción con el trabajo, pero a la vez requiere de un permanente esfuerzo físico, afectivo e intelectual. Este esfuerzo se da a partir de la demanda constante de los niños. Entre los maestros y maestras de recién ingreso al servicio es común encontrar una gran disposición hacia los requerimientos del trabajo con los niños. Sin embargo, al paso del tiempo, esa disposición se va gastando...<sup>9</sup>

Lo primero manejado por las autoras se descubre en diversas situaciones expresadas por las tres docentes. Tanto el esfuerzo físico como el intelectual, son los más comunes hallar ya que tienen que ver con las propias características de la labor docente: el ir de un lugar a otro, de un salón a otro, el dar educación física, preparar las clases, buscar nuevas estrategias de enseñanza, etc., sin embargo, el esfuerzo afectivo no siempre es reconocido por el contexto ni por las propias profesoras. Pero en el caso de tener que ser como no se es, representa un esfuerzo, en el caso de Sandra cuando dice que tiene que ser exigente y de manera personal no lo es, o como Isabel que tiene que ser cariñosa y personalmente no lo es.

Así, reflejan que hay un esfuerzo por ser como no son y además que les es cansado y agotador y que rebasa el medio escolar para trasladarse a su vida familiar. Pero tienen que hacer dicho esfuerzo pues como lo dicen las autoras y lo reafirman las encuestas hechas a los niños: “Este esfuerzo se da a partir de la demanda constante de los niños”.

---

<sup>9</sup> Ibid p. 146

Ahora bien, Sandra y Clara acceden a las demandas de los niños pero Isabel no, ella fuerza a los niños a que ellos lo hagan, lo que posiblemente ha sido un conocimiento adquirido a través de los años de experiencia, ya que, si tuvo esa disposición al principio de su carrera, como bien lo dicen las autoras, esa disposición se va gastando. Aunque también refleja que fue la experiencia la que le da la actitud cariñosa, pues como lo revela en una de sus respuestas: esa parte yo no la tenía, y es de notar que lo está diciendo en tiempo pasado por lo que se manifiesta que esa actitud empieza a aparecer en ella.

Entonces hallamos, que en la práctica docente están presentes ambas actitudes maternas manejadas en este trabajo: la mujer cariñosa y la mujer represora. Aunque no están de manera separada, ósea, no hay docente que sea solamente cariñosa o solamente represora, ambas se conjugan en una misma docente, presentándose dependiendo de la situación. Y aunque los niños solicitan en la docente que sea cariñosa, tierna, paciente, y alegre también le solicitan lo contrario:

- Nos deja tarea y tenemos que terminarla toda (1er. Grado)
  - Porque nos deja mucha tarea (1er. Grado)
  - Porque castigaba a los niños y a nosotras no (1er. Grado)
  - Que nos enseña muchísimo y es cariñosa (3er. Grado)
  - Que a veces no nos regaña y a veces sí (3er. Grado)
  - Que nos enseña bien y a veces nos regaña (5º. Grado)
- (Respuestas a las preguntas 4 y 8. Anexo 6)

Estas respuestas fueron dadas por los alumnos ante las preguntas ¿Qué te gusta de ella? y ¿Cómo deberían ser todas las docentes? Lo que se nota en ellas es que los alumnos consideran que una maestra también debe ser exigente sobre todo en el aspecto académico pues les gusta que sean exigentes en lo que respecta a la tarea, que les deben enseñar conocimientos escolares, muchos a decir de ellos, pero también que no sean exageradamente cariñosas, sino que también los regañen. En el caso de las niñas esto último se complementa con la creencia de

que los que deben ser regañados son los niños y no las niñas, por lo que además, se observa que en las niñas ya una idea de diferencia entre niños y niñas: los niños son malos y mal portados y las niñas buenas y educadas.

Se llega por lo tanto, a que una buena maestra debe tener ambas actitudes ser cariñosa pero también exigente, aunque esto último aparece en menor medida como solicitud de los niños, pero finalmente está. De tal manera que, lo que las docentes son, se debe a las solicitudes contextuales concretizadas en los alumnos, a lo que dice Waller en su texto ¿Qué obtiene el maestro de la experiencia?: “Lo que el maestro obtiene de la experiencia es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente”<sup>10</sup>.

### 3.5.3 Sexualidad escondida

Llama la atención un aspecto que casi no aparece en las entrevistas y es la sexualidad de las docentes. Lo cual no significa que no esté presente pero se trata de evitar. Con dicho concepto se abarca tanto lo que hace referencia al hecho de ser mujer como también a la manifestación de su erotismo (es decir, como sujetos de deseo) y en consecuencia a su vida íntima y amorosa. Como bien lo considera Lagarde: “En todas las sociedades la sexualidad es y está en las relaciones sociales, en la economía, en las creencias, en las instituciones, es fundamento de la política, y ocupa un espacio fundamental en la vida de los particulares”<sup>11</sup> Por lo que las docentes no están exentas de ella.

Este aspecto no aparece porque no esté presente sino más bien por que son ellas quienes lo tapan, lo tratan de desaparecer, es decir, lo esconden y para ello ponen límites y barreras ante lo que quieran saber padres de familia y alumnos.

---

<sup>10</sup> WALLER Willard “¿Qué obtiene el maestro de la experiencia”. En: ROCKWELL Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP Cultura. Ediciones El Caballito. México 1985 p.21

<sup>11</sup> LAGARDE, Marcela. Op Cit. p. 185

Pero no es algo que hayan hecho desde sus inicios sino que fueron sus experiencias docentes quienes les iban marcando ese camino. Así por ejemplo, el hecho de mostrar el cuerpo, de verse como persona sexual se elimina al verse obligadas a usar como vestido común pantalón y tenis por la lejanía de los lugares de trabajo, pero además por otras situaciones:

Me acuerdo cuando llevaba yo falda, pero usaba falda cortita arriba de la rodilla, tenía niños de tercero y había un niño que me dijo: maestra ¿puedo decirle algo? Y yo: pues dime. ¡Que tiene muy bonitas piernas! Yo me ponía así, como ¡hay no!, por eso casi no me ponía falda y ahorita, hasta la fecha casi no me pongo falda. (Clara. Rasgos femeninos presentes en la práctica)

En lo que ella dice, se refleja que los niños no sólo pueden ver a la docente como madre, sino que, también hay niños que ven a la docente como mujer, que finalmente el hecho de ser mujer está presente en todo momento. Lo cual también se refleja ante el comportamiento de los muchachos de las comunidades ante la docente y en el mismo cuestionamiento de los padres hacia cosas que quieren saber.

En el caso de los jóvenes varones de las comunidades, éstos en ocasiones pretenden tener acercamiento hacia las maestras que son jóvenes y solteras, mandándoles recaditos de saludos con los propios alumnos, rondando la escuela, estando parados o platicando en el paso de las maestras, etc. Aspectos de los cuales no se libraron ellas, pero a los que no siempre hicieron caso.

Clara: Había muchos muchachos y ya sabes, recaditos con las niñas, recaditos como que le gusta a mi tío y que le gusta a mi primo y no sé que tanto.

A la hora de recreo si estaban, muchos que estaban allí, pero yo me metía a mi salón.  
(Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Menciona, que dichas acciones no fueron más allá, ningún muchacho se le acercó directamente para decirle o proponerle algo más, lo cual no evitaba que ellos al

encontrarla por la calle la saludaran, pero ella siempre se “dio” su lugar de maestra, es decir también legitima el lugar que tiene en la comunidad.

A decir de Sandra, ella no se percató de si hubo situaciones así en las comunidades en las que laboró, terminaba de dar clases y se iba a su casa. Si dichas situaciones se presentaron la indiferencia que mostraba ante la vida comunitaria no le permitió descubrir si había jóvenes rondando su espacio, a decir de ella, no se dieron dichas situaciones.

El caso de Isabel difiere un poco, pues ella desde sus inicios en Conafe se percató de que el mostrarse como mujer, mostrar una sexualidad no siempre agrada a las personas de la comunidad y era una de las quejas más recurrentes por parte de los padres de familia que escucho al llegar a las comunidades o al supervisarlas. Quejas que hacían referencia sobre todo a las mujeres pues dice no haber escuchado que los padres se quejaran de los varones-instructores, aunque estos dentro de las comunidades tuvieran novias:

Entre las compañeras, que ya andaban con el novio, que los chicos de la comunidad se acercaban a ellas, pues que por andar con los novios ya no les prestaban atención a los niños, ya no daban clases y eso según la comunidad ya daba mala imagen, eran las quejas que más se escuchaban. (Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Lo que la llevo a entender que para ser bien vista en la comunidad, evitarte problemas y ser reconocida como maestra se debía evitar ante todo tener novio en la comunidad o esconderlo, pues ella dice que si tuvo uno pero que nadie se entero por lo que no tuvo ningún problema originado por dicha situación:

¿Qué he aprendido? En primera a evitar una pareja en la comunidad, o tenerla pero sin que te vean... pues si tuve pero me cuide de que no vieran... así que no hubo problema (Experiencias determinantes en la práctica)

Ahora bien, no siempre son los jóvenes de las comunidades los que ven a las docentes como mujeres, como se menciona en el primer apartado, los alumnos también y se da el caso de que a veces son ellos los que se enamoran de su maestra y, aunque no siempre, de alguna manera la cortejan.

No faltó el niño con que... ¿Qué onda?... que se enamore de ti... En el Coyuco tuve un niño de 6º grado... pero dos años, cuando yo regrese, el niño ya estaba en la secundaria, pero siempre lo tenía en mi salón. Llegaba, me veía, me saludaba. El pretexto para irme a ver era que si le prestaba un libro, que “si no le entendí”, que “si me explica”; yo le explicaba y se esperaba hasta que saliera de clases, pero esto se hizo una cosa de diario, del diario lo tenía yo allí y ya no se salía. Yo ya no sabía como hacerle para que se fuera. (Isabel. Rasgos femeninos presentes en la práctica docente)

En el caso de Clara el no mostrar su sexualidad fue más allá de sus posibilidades. Embarazarse mientras trabajaba en las comunidades le creó ciertos conflictos sino con las personas o padres de familia, si laboralmente, pues al trabajar por contrato no tuvo derecho a incapacidad, teniendo que trabajar todo el tiempo. Pero además el hecho de ser madre soltera también ha influido en ciertos aspectos.

A decir de ella, en las comunidades no le causó ningún conflicto, pues las madres y los niños nunca preguntaron por el padre del niño, ni siquiera por si se había casado, tal vez porque no dio pauta a dichas preguntas. Por el contrario dice que esto mejoró el trato de las madres hacía ella, pues la cuidaban mucho le preguntaban como estaba y expresando que lo que se le ofreciera podía decírselos con toda confianza, la procuraban mandándole de comer, cuidándola durante las noches, pues se quedaba en la comunidad, y en ello se refleja lo que afirma Marcela Lagarde: “La maternidad es un complejo fenómeno socio-cultural que se caracteriza porque la mujer realiza algunos procesos de la reproducción social. El conjunto de relaciones, de acciones, de hechos, de experiencias de la maternidad que realizan y tienen las mujeres, son definitorias de la femineidad”<sup>12</sup> Se observa

---

<sup>12</sup> Ibid p. 248

entonces, que ante el hecho de ser madre, Clara adquiere legitimación y poder hacia las madres, es reconocida como mujer y por ello merecedora de atenciones, pero por ser maestra no llegan más allá de lo permitido,

Y aunque esto no le trajo consecuencias en esa comunidad, si posteriormente. Por ejemplo, con sus alumnos si le trajo dificultades: “Apenas en 2º. Uno de mis niños, salio el tema del esposo y dijo: ¡hay como no va a tener esposo, si tiene un bebé es porque tiene esposo! Y yo: ¡¿Ahora que le digo?! (Rasgos femeninos presentes en la práctica)

Refleja cierto temor para dar a conocer su situación, por eso es mejor tener oculta la vida personal y sobre todo la sexualidad. Aunque ha mostrado la misma y su forma de verla ante algunas situaciones:

Algunos saben desde el principio que soy mamá soltera... en una fiesta, iba yo con Isabel me preguntaron: ¿y su esposo? Y yo: no tengo, nada más tengo mi hijo así, y acá son muy religiosos, muy católicos y entonces: ¿a poco sí?, ¡Sí!, para que voy a estar lidiando con alguien si puedo yo sola, igual y es difícil pero no imposible. (Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Sin embargo, la mejor forma de evitarse problemas por demostrarse como mujeres es no haciendo referencia a su vida personal, lo que equivale a no hablar sobre sus relaciones amorosas, ni su sexualidad, pero también poniendo límites a las personas de la comunidad lo cual se refleja en las tres y se concretiza con la frase de Clara:

Trato de no meterme en su vida y que ellas no se metan en la mía. (Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Por lo que aparece nuevamente una contradicción, por un lado se les pide un arreglo personal agradable: limpieza, formalidad, maquillaje; pero este arreglo no debe rebasar los límites de lo moral o lo decente, ya que éste debe ser recatado, no debe permitir que las docentes muestren su cuerpo, su sexualidad.

Es bien visto que la docente sea casada, pero no lo es que sea “completamente soltera” entendido esto como que no se le conozca un novio formal, que no se sepa nada de su futuro como mujer (no como maestra), es decir, que no diga cuando se va a casar. Se revela en ello, que la idea de que la docencia, en el caso de las mujeres jóvenes, es sólo una actividad temporal mientras no se casan y aunque la docencia es actualmente una profesión de mujeres casadas, de todas formas, se evidencia la creencia social de que la soltería debe ser temporal, aun en las maestras y que éstas deben casarse a partir de cierta edad. Claro, el matrimonio visto como lo más natural en una mujer y sobre todo como la mejor imagen de una maestra.

La pregunta ¿cuál es entonces el estado civil ideal de las maestras? sigue sin una respuesta clara, la misma sociedad comunitaria no lo tiene definido, es nuevamente ambivalente. Lo ideal entonces pareciera ser que la docente debe ser soltera durante determinado tiempo pero después debe casarse.

Por lo que ante esta disyuntiva la mejor respuesta o solución que encuentran las maestras es ocultar su sexualidad y su vida privada. Lo que también les servirá para legitimar su poder y su autoridad, como lo menciona Marcela Lagarde: “El poder de las mujeres emana de la valoración social y cultural de su cuerpo y de su sexualidad”<sup>13</sup>.

#### **3.5.4 Legitimación del poder y uso de la autoridad**

Hasta ahora, se ha mostrado como la imagen de las docentes socialmente es identificada con aspectos como la ternura, la paciencia, el cuidado entre otras. De hecho, se considera que:

---

<sup>13</sup> Ibid p. 199

El gusto o la inclinación hacia los niños, la satisfacción personal ligada a la idea de servir y la identificación del magisterio con lo noble, lo humano, constituyen algunas ideas que dan base a la concepción de la carrera magisterial como una “carrera de mujeres. Estos conceptos inmersos en la visión generalizada del magisterio son derivables de la relación entre dicha profesión y la idea social y estatalmente validada del apostolado inherente a la labor magisterial.<sup>14</sup>

Es decir, socialmente se piensa que la docencia está íntimamente relacionada con el gusto por los niños, esa idea de que se debe ser docente porque se nace con esa “vocación” o con ese gusto por los niños lo cual tiene un origen histórico ubicado en los maestros postrevolucionarios, que más allá de los saberes o conocimientos científicos y culturales que pudieran tener eran respetados por las personas de la comunidad por su nobleza, humildad y dedicación a su labor docente. Esta última muchas veces significando sacrificar su vida personal y sus expectativas personales.

Lo cual se aplicaba no solamente a los maestros varones, como se ha visto, también se aplicaba a las docentes mujeres, agregándoles el plus de las cualidades femeninas. Por todo ello, es imposible pensar en la autoridad y el poder no sólo como elementos que la propia carrera magisterial te otorga de manera natural, sino como actitudes personales propias de las docentes. Entonces ¿cómo se viven el ejercicio de la autoridad y el uso de poder de las docentes? ¿No serían dos aspectos que se contradicen con los anteriores?

Las respuestas de estas preguntas, dejan ver una más de las contraposiciones que se presentan en la vida de las docentes en las comunidades, ya que, explícitamente se le solicitan las actitudes consideradas como naturales en una mujer, en las que lógicamente no entran el poder y la autoridad como una actitud personal, ósea, no es posible visualizar a las docentes como enérgicas, fuertes, decididas, etc. puesto que de alguna manera transgreden el ideal de maestra. Sin

---

<sup>14</sup> AGUILAR Hernández Citlali y Etelvina Sandoval Flores “Ser mujer-Ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”. Op Cit. p.136

embargo, el ejercicio de la autoridad y la legitimación del poder son aspectos muy importantes y que aparecen presentes en todos los aspectos anteriores.

Ellas legitiman su autoridad de diferentes formas que van desde su arreglo físico, el ocultamiento de su sexualidad, y los límites que ponen en sus relaciones con los padres así como con el ejercicio mismo de su autoridad.

Tanto la autoridad como el poder mismo aparecen desde sus concepciones iniciales, así por ejemplo, para Isabel, el profesor en sí mismo representa autoridad:

Llegas como docente con la idea de autoridad, de mandar de hacer los niños lo que yo digo, bueno con esa idea yo entraba. (Concepciones sobre la docente)

Dicha concepción no es modificada a lo largo de la experiencia, más bien es reafirmada en ella. De alguna manera son los propios padres los que inconscientemente la exigen:

Soy muy exigente e intolerante ante situaciones como ésta (que le griten lo padres) no me gusta que me griten o me estén molestando (padres o niños). (Sandra. Rasgos femeninos presentes en la práctica)

En esta expresión, Sandra hace referencia a una ocasión en la que estaba regañando a un niño y que al ser escuchada por la tía empezó a llamarlo, ocasionando que ella se molestara y tuviera que decirle a su tía que mientras ella estuviera regañando al niño por favor no interviniera, pues por eso ella era la maestra y sabía por que lo estaba regañando. Situación que le molestó mucho pues minimiza su autoridad ante el niño y su poder ante las personas que la estaban escuchando, recuperándolo al llamarle de alguna manera la atención a la tía: “Si no marcas límites al rato pueden estar gritándote y pueden ir y decir lo que bien se le antoje a la gente” (Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer).

Reconoce que es importante el trato con la gente, la confianza con ellas, pero siempre con límites:

A las mamás les das la apertura de irte a platicar alguna situación, pero nada más.  
(Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Y aunque aparece el respeto como el fin principal del mantenimiento de los límites, en este caso, el respeto se convierte en sinónimo de la autoridad y el poder. Respeto por parte de los padres y los niños hacia la docente finalmente quiere decir que se reconoce que es la maestra la que decide y ordena lo que se hace dentro del salón y en la escuela si además es directora.

Siempre hay formas de solucionar los problemas que se puedan presentar con los padres de familia, otras personas o de hecho con los propios alumnos, ya que si el dialogo no es suficiente existen las maneras autoritarias de hacerlo:

Dentro de la institución el poder lo tienes tú (Sandra. Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer)

Si están presentes el sentido de servicio, de atención, de cariño y gusto por los niños pero ya no la imagen de abnegación o de apostolado en ellas, ya hay un “sentimiento” de mando, es decir, ya no consideran que la mujer en ningún ámbito de su vida tiene que ser abnegada, y que no le están negados la autoridad, el mando, el poder.

Algo que resulta interesante en este ejercicio de autoridad y poder, es el que se presenta entre las docentes mismas, no sólo con padres y alumnos, sino que entre las maestras también se da la lucha del poder. Coincidentalmente, las entrevistas no revelan problemas con los varones sino con mujeres. Así lo muestran Sandra y Clara.

En el caso de Sandra, ella dice haber tenido un problema con una maestra en la comunidad del Coyuco cuando ella era la directora:

Tuve un problema gruesísimo en el Coyuco, alguna maestra que estaba medio mal de su cabeza, yo creo...yo estaba de directora ahí... una maestra que venía de una escuela particular tuvimos problemas porque decía que no sabía como planear, que no sabía como evaluar, no sabía nada y yo le dije o trabaja o vamos a tomar otras medidas...pero ella se quedaba en la comunidad, entonces por la mañana trabaja en la escuela y por las tardes trataba con los papás... y ella se puso en un plan de decir que la quise matar con mi carro, me inventaba otras cosas, que era amante del maestro y más. (Experiencias determinantes en la práctica)

Dicha situación muestra varias cosas. Hay una búsqueda de descalificación de la maestra hacia el cargo que Sandra desempeñaba en ese momento. No hay una finalidad visible, ni siquiera se conocían antes de encontrarse en este centro de trabajo, y la descalificación solamente era hacia ella no hacia el maestro que también laboraba allí. Hay una intención de tener más poder que Sandra, ante lo cual, esta última responde precisamente con el uso de su poder como directora. Poder que es reafirmado cuando logra que la maestra sea cambiada no sólo de centro escolar sino de zona escolar.

De esta manera ella reafirma su poder ante la otra maestra y ante padres, alumnos, compañeros maestros y ante ella misma. Y aunque al cuestionarla si fue lucha de poder entre mujeres ella menciona que no: “¿Rivalidad entre mujeres? Quien sabe, yo más bien creo que estaba mal de su cabeza” (Experiencias determinantes en la práctica). Pero la forma en que la situación se presenta y lo sucedido a partir de ella muestra que hay una búsqueda de poder por ambas docentes, molestándole a cada una que la otra quiera mandar o decir lo que se tiene que hacer.

En el caso de Clara son dos situaciones que se le presentan con dos maestras distintas:

Celos por parte de la esposa del director de esa misma escuela (también maestra) aunque no trabajaba allí ... lo que hubo, fue con la maestra, la esposa del profe "Alejandro"<sup>15</sup> porque era bien celosa, yo creo pensaba que a mí me interesaba su esposo y por eso me supercuidaba"...

La maestra estaba aquí en la mañana y en la tarde se iba con él. Hablaba muy mal de mí...

Problemas con la directora comisionada en Tezoncualpa. Con el supervisor me dejo bien mal parada, así de que me tenían que exigir más por ser de contrato, vigilarme más, y más así con ella (Experiencias determinantes en la práctica)

La primera situación es rivalidad entre mujeres por el simple hecho de ser mujeres, se sale del ámbito académico para pasar al ámbito personal. Pero se mezclan ambos, ya que cuando refiere que la maestra hablaba muy mal de ella ante la comunidad, lo que hablaba se refería a la forma de dar clases. A decir de Clara la maestra comentaba a las personas de la comunidad que no sabía dar clases, que los niños estaban retrazados, en sí que no era buena maestra.

No hubo lucha de poderes, porque Clara no respondió a tal ataque, simplemente ignora a la maestra y siguió trabajando sin hacer caso. Pero esta situación no se convirtió en algo más grave o no llegó a más porque ella se cambia de comunidad.

Sin embargo, al llegar a la comunidad de Tezoncualpa nuevamente tiene problemas con otra maestra. Nuevamente esta maestra, sin razón aparente, pone en mal el trabajo de Clara ante el supervisor y ante los padres de familia. Aquí no había ni un hombre de por medio así que la posible razón a la que Clara alude es a la rivalidad femenina. Pero a diferencia de Sandra, Clara no tiene el poder porque no es directora, la directora es la otra, por lo tanto ella está en desventaja aunado además a que no tiene una plaza que la respalde sino que es de contrato y tiene que aceptar lo que se decida sobre ella. La única salida que encuentra a

---

<sup>15</sup> El nombre del profesor fue cambiado

dicha situación es su trabajo: “Me esforcé más y le demostré que si era buena maestra” (Experiencias determinantes en la práctica).

Entonces, la autoridad se legitima de ante los compañeros con el uso decidido del poder o con el desempeño laboral.

En el caso de Isabel, ella no revela haber tenido problemas con compañeras ni con compañeros, ni con los propios padres de familia ni aun cuando fue directora, pues ella era la que decía lo que se hacía y no permitía se le discutiera aunque si aceptaba opiniones. Su mismo carácter personal, impide se le presenten ese tipo de problemas.

Finalmente, las docentes muestran que la docencia requiere de autoridad que muchas veces no es otorgada por la propia labor, sino que es necesario ganarla aun si esto implica llegar al autoritarismo, a la lucha por el poder y a la jerarquía. Actitudes que se agregan a las de nobleza y modifican el ideal docente y la propia imagen de mujer. La docente rompe o transforma de alguna manera la imagen que se tenía o que históricamente se ha venido conformando, pues muestran que la maestra también tiene actitudes que eran consideradas únicamente de los maestros varones.

De esta manera, la carrera magisterial deja de ser una opción para las mujeres por que en ella desarrollan sus instintos maternales sino que la docencia se convierte en una posibilidad de desarrollar el carácter tal cual es. Lo que las lleva a la posibilidad de la libertad e independencia económicas, políticas, ideológicas y sociales.

### **3.5.5 Libertad e independencia**

El ser maestra permite ciertas cosas, como la obtención de espacios de libertad y de independencia, que aunque no aparece explícito también se encuentra

implícito, lo cual se da a partir del propio origen de la profesión: “La enseñanza se convirtió en un símbolo de movilidad ascendente para muchas mujeres, y a medida que crecía la educación elemental, crecía también la cantidad de mujeres empleadas en ella”<sup>16</sup>.

Sin embargo, son de los aspectos menos reconocidos por las profesoras, pues a decir de ellas es la única carrera que conocen (vivencial) y que no conocen otras por lo cual no pueden comparar si ésta les ofrece más oportunidades que otras. Pero, si hay un reconocimiento de aquello que les ha permitido y no permitido el hecho de ser maestras, que aunque al inicio de la carrera no descubren o marcan como no importante con los años de trabajo si lo reconocen.

Por ejemplo con Isabel, quien dice que ser maestra cambio su vida sobre todo por que sus expectativas era ser empleada o recepcionista de alguna empresa:

El simple hecho de entrar a la docencia cambio mi visión, porque ya no voy a ser empleada, ya no voy a ser obrera ahora voy a tener una profesión que me va a dar para toda la vida. (Expectativas laborales y personales)

Y en ese dar para la vida, se hace una referencia al aspecto económico, aunque finalmente éste es determinante para obtener la libertad e independencia de otros aspectos como de una manutención por parte del cónyuge o por parte de los padres. Cosa que por ejemplo para Clara, no ha sido posible al no tener una plaza teniendo así como expectativa principal obtener su plaza lo que la llevaría a otras cosas:

Conseguir mi plaza.

Teniendo mi plaza, a lo mejor puedo tener mi casa y a lo mejor ya no necesito un marido. (Expectativas laborales y personales)

---

<sup>16</sup> APPLE, Michael. Op Cit. p. 66

Aunque la profesión en si misma les ofrece otras cosas como el hecho de no ser amas de casa las 24 horas del día, es decir además les da libertad en cuanto a los quehaceres domésticos se refiere, es el trabajo lo que les evita estar en casa todo el tiempo dedicadas al marido y a los hijos, sin desatenderlos por supuesto:

Isabel: Además de que ser maestra es muy cómodo, es muy cómodo, ... porque si tienes la expectativa de casarte y vas a tener hijos y tú sabes que únicamente vas a ocupar las mañanas en la docencia y ya las tardes te vas a dedicar a tu casa, a tu hogar y esa es la expectativa que yo como mujer tengo. (Expectativas laborales y personales)

Clara: No me imaginaba estar en mi casa las 24 horas, porque ya estas acostumbrada a trabajar a ganar tu dinero, a hacer lo que tu quieras. Imaginarme en mi casa, atendiendo o esperando a mi marido como hacen otras mujeres, dije: no, esa no soy yo. (Concepciones sobre el ser mujer)

Y a decir de Sandra coincide con ellas, pues aunque está casada dice en una plática informal que no le gusta estar en su casa todo el día y que se pregunta cómo es que las mujeres de las comunidades pueden hacerlo todos los días, cómo es que aguantan que a de ser aburrido y frustrante.

Elemento de la carrera docente que es vislumbrado también por las primeras docentes: “Dada la explotación existente en las fábricas y dada la fatiga que producía el trabajo doméstico remunerado y no remunerado, la enseñanza debió de parecer una ocupación considerablemente placentera a muchas mujeres solteras”<sup>17</sup>

Pero además de reconocer que la carrera ofrece mucha comodidad a las mujeres casadas, ellas reconocen que finalmente ser soltera y maestra es mucho mejor:

Si eres soltera tienes más libertad de hacer algunas actividades... como por ejemplo participar ahorita en juegos magisteriales, y como que las casadas les cuesta más

---

<sup>17</sup> Ibid p. 70

trabajo decir si voy a participar, en cuanto a tiempo (Sandra. Concepciones sobre el ser mujer)

En lo dicho por ellas, se manifiesta que la libertad y la independencia se refieren principalmente a lo económico. Lo económico se ve como la base para otros aspectos como la independencia, el desarrollo personal y el desarrollo profesional.

Llama la atención, sin embargo, que el desarrollo profesional es el que menos aparece. No se vislumbra en lo dicho por ellas el deseo de seguir estudiando o seguirse preparando. Si bien esto es posible por lo ya dicho a lo largo de este escrito: la docencia es una carrera horizontal, es una carrera que ofrece pocas posibilidades de subir de cargo sobre todo para las mujeres por los pocos espacios de jerarquía y por el propio sistema ‘pocos puestos y ocupados por hombres’; por lo que, entonces, no hay una necesidad de seguirse preparando ¿¿para qué?!

Pero sí, la profesión les ha dado la libertad de decidir si es lo que les gusta y lo que quieren seguir siendo, lo que se refleja en lo que Clara expresa: “Me siento bien como mujer, como mamá”... y se reconoce además como “una mujer que ha trabajado mucho, que sigue luchando todavía, luchando por conseguir algo mejor” (Concepciones sobre el ser mujer)

Isabel también se reconoce como una mujer contenta con lo que es, le gusta ser maestra, le gusta estar con los niños y además también reconoce lo que ha hecho para llegar a ser lo que es: “Nunca me detuvo algo en el camino” (Concepciones sobre el ser mujer) y aunque se refiere al camino literal, las palabras reflejan lo que ella es: una mujer fuerte y luchadora.

Este reconocimiento puede ser considerado como satisfacciones que la carrera les ha ofrecido pero por supuesto, no puede quedar de lado el aspecto emocional:

Una carta que te diga te quiero mucho maestra o que a pesar de que los regañes te lo digan es muy satisfactorio (Sandra. Expectativas laborales y personales)

Y en cuanto a eso que piensan transmitir a sus alumnas con respecto a lo que la carrera les ha permitido: la libertad, la independencia y la construcción de lo que ahora son sus ideas y concepciones sobre el ser mujer, sienten que es difícil porque consideran que las formas de pensar y de vivir entre ellas y las mujeres de la comunidad si son diferentes.

Yo pienso que es muy difícil, para cambiar mujeres tendríamos que hablar de cambiar hombres, cambiar visiones, no me detendría a pensar en eso, no me he detenido a pensar en eso (Isabel. Las mujeres de la comunidad y su vida en ellas)

Lo que si realizan es hablar con ellas, tratan de concientizarlas sobre lo que son, como deben ser tratadas, como deben comportarse y que actitudes adoptar. Tal como expresan Carmen Luke y Jennifer Gore expresan:

La posición teórica que asuman los educadores y las educadoras respecto del sujeto, la voz o el poder, en última instancia, tiene consecuencias políticas y éticas significativas en cómo los maestros o maestras tratan a sus alumnas y alumnos y cómo la política educativa define al sujeto pedagógico.<sup>18</sup>

En ello se nota esa libertad que han adquirido, esa libertad de expresión, de ser como se es, de no ser abnegadas ante nadie pero también el de no dejarse humillar por nadie. En este caso es explícito y reconocido, en otros momentos no es tan reconocido, pero aparece cuando ellas se dirigen a los niños, cómo se dirigen o qué les dicen.

Pues a lo mejor, a lo mejor no intencionalmente, pero el hecho de platicar con ellas como docente, y pues el consejo de que no se dejen, nadie tiene derecho a pegarles, nadie tiene derecho a gritarles, defiendan sus razones, argumenten (Isabel. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

---

<sup>18</sup> LUKE Carmen y Jennifer Gore. "Mujeres en el medio académico. Estrategia, lucha, supervivencia" En: BELAUSTEGUIGOITIA Marisa y Araceli Mingo (Editoras). *Géneros Prófugos*. PAIDOS/CESU/UNAM/PUEG/Colegio de la Paz Vizcaínas México 1999 p. 371

Yo no les marco eso, eh, yo sólo les digo que deber ser como sea. Tal vez solo en cuanto a los juegos, algunos juegos que si quieren hacer pero traen falda o eso, pero se impide más que nada por lo que ellas quieren hacer por la manera en que vienen vestidas, pero de allí, con tu short pues se te deja hacer lo que se te de la gana y, pobres, porque a veces se quieren poner a jugar fútbol o equis y por el hecho de traer falda les impide hacer alguna actividad, pero no les marco ningún patrón para que ellas puedan actuar (Sandra. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

Fíjate que no... a lo mejor sí, cuando traen falda se quieren sentar así como si trajeran pants y no cuidan su manera de sentarse, si las veo mal sentadas si les llamo la atención y se les ve todo. Y que no se lleven con los niños porque luego ellos se pasan, que marquen sus limites y que los niños las respeten a ellas por ser niñas y ellos están más... las deben de cuidar (Clara. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

Finalmente se reflejan los comportamientos que han sido marcados para las mujeres socialmente, los que se les marcaron a ellas de pequeñas y los siguen reproduciendo. Y entonces, aunque se habla de libertad y de independencia, éstas no pueden ser en todos los sentidos, en cuanto a comportamientos que socialmente están definidos como femeninos consideran (tal vez sin percatarse) que deben ser respetados. Lo manifiesta así Anna María Piussi: “Con plena conciencia de cómo para una niña, para una mujer joven, entrar en el mundo a través del mundo de las madres no representa una entre diversas posibilidades, sino una necesidad. Es la necesidad, política y pedagógica a la vez, de que sean mujeres las que enseñen a las mujeres”<sup>19</sup>.

Pero si se nota un cambio, una posibilidad de cambio, sobre todo porque consideran que la dificultad para cambiar a las niñas está en las características de sus propias comunidades, ya que en ellas hay pobreza, lejanía, marginación lo cual no ofrece muchas posibilidades a las niñas (y a los niños tampoco) pero aun así, tratan de que las visiones de las niñas sobre ellas mismas y su futuro si se modifique.

---

<sup>19</sup> PIUSSI Anna María. “La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia”. Op Cit. p. 284

A lo mejor comparando la vida de antes y la vida de ahora, antes nada más se les daba estudio a los puros niños y ahora no, como que eso si se los he marcada mucho, que no por el hecho de ser mujer tienen que estar en su casa y no está allí esperando que llegue el marido y las mantenga, que ellas estudien. Pero también como que están muy chiquitas como para que les meta mucho esa idea...

... Incluso sus mismas mamás se los marcan porque se comparan, a lo mejor ellas no tuvieron la oportunidad de estudiar, ellas mismas se los han dicho a ellas. Cuando les llamo la atención se los dicen y se los digo: A lo mejor sus papás no pudieron estudiar y ahorita ellas tienen todo a lo mejor no dinero pero están haciendo un esfuerzo por darles educación. (Clara. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

La misma vida de ellas estaría sirviendo de ejemplo, es la docencia la que les ha permitido no estar en su casa esperando a sus maridos y esperando que las mantenga. Ellas lo consiguieron gracias al estudio, al estudiar una carrera, al estar en el magisterio. Entonces, las maestras se convierten en el ejemplo que las mamás utilizan para comparar su propia vida y la de ellas. Por lo que la docente, a pesar de ser diferente a las mujeres de la comunidad, al transgredir de alguna manera el papel de mujer que existe en las comunidades no deja de ser un ejemplo para las niñas. Como dice Piussi: “Se trata de comunicar el feliz y orgulloso sentido de pertenecer al género femenino, y esto es lo que la enseñante transmite y que sólo ella puede transmitir”<sup>20</sup>.

Así, entonces las alumnas tienen diversos modelos de mujer de los cuales elegir o tomar lo que ellas quieran y conformar su propia imagen de mujer. Unas lo tomarán como una ampliación de sus expectativas, como la motivación para seguir estudiando, tener una profesión y ser diferente a sus propias madres y otras lo tomarán como una posibilidad de ser maestras también:

Algunas si quieren ser maestras, a varias les pregunté porque querían ser maestras y me dijeron que porque les gustaría trabajar con niños chiquitos, porque no sé; pero no; no, es más fácil que te lo digan las niñas chiquitas “quiero ser maestra porque quiero

---

<sup>20</sup> Ibid p. 286

dar clases como tú”; a que te lo digan las niñas mas grandes, que te digan: “oiga maestra quiero ser maestra porque quiero ser así como tú. (Sandra. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

Y de ser así, de ser que las alumnas lleguen a ser maestras, sucederá algo similar de lo que ocurrió con ellas: Enseñar como fueron enseñadas, repetir patrones, apropiarse de ideas y concepciones y serán maestras a partir de sus propias maestras. De ahí, que resulte de suma importancia saber que es lo que las maestras le transmiten tanto en el nivel profesional como en el nivel personal.

Sin embargo, eso solo será posible entenderlo cuando se descubre en las docentes cómo es que su propia formación no se da sólo en las normales o en las universidades sino que se da dentro de la práctica como se puede ver: de la concepción inicial que tenían hacia la profesión han cambiado muchos aspectos pero no se dieron en el vacío se dieron en las experiencias a las que se han enfrentado y sobre todo a las relaciones directas que han tenido con alumnos, padres y otras personas como por ejemplo las autoridades municipales.

### **3.6 Las concepciones sobre el ser mujer docente presentes en el currículum oculto de la práctica docente de las maestras**

Entre los elementos presentes a lo largo de las categorías construidas en la investigación, se encuentran el hecho de que sean mujeres y la formación adquirida a través no sólo de la escuela normal formadora sino de todas las escuelas por las que las docentes pasaron.

La concepción de mujer es un elemento importante, pues como se menciona dentro del primer capítulo, la docencia siempre se ha considerado un trabajo especial para mujeres, principalmente por el aspecto maternal. A decir de Marcela Lagarde: “La sexualidad femenina es social y culturalmente, función de la maternidad... Construida como categoría histórica la maternidad no sólo refiere a hechos biológicos y sociales, sino también a hechos y procesos

específicamente culturales”<sup>21</sup>. Y si bien, éste es un aspecto que se ha ido modificando y transformando a través de la historia aun permanece en las docentes actuales. Clara, por ejemplo, expresa que:

En primero los tienes que estar consintiendo y hablando bonito y todo, pero ya después como que ya, mientras se acostumbran a ti, que no sientan tanto el cambio del preescolar, que: “mi vida, mi amor” y puro juego... y llegan acá y todo lo contrario: a trabajar más, a escribir, aprender a leer y aprender a escribir y si, los tienes que ir motivando tantito. (Maestra ¿segunda madre?)

Y aunque dentro de la categoría se muestra como ellas expresan que no consideran que la docente sea una segunda madre, sus testimonios llevan implícita dicha creencia al decir que tienen que ser más tiernas con los niños pequeños y más exigentes con los niños grandes.

Dentro de esta concepción de mujer, uno de sus aspectos, es el que tiene que ver con el arreglo personal. Como se menciona en los apartados anteriores, consideran que la docente requiere un arreglo personal pulcro, femenino y de alguna manera decente, dicha imagen no sólo la adquieren a través de su formación como docentes sino que es una imagen generalizada de mujer que existe en la sociedad. La imagen sobre como debe ser una mujer la adquieren desde la propia familia, la cual se va reafirmando en el ámbito escolar y laboral.

En al ámbito laboral son sus maestras las que aportan la imagen femenina, que como se expresa en la categoría tiene que ver con el arreglo personal, pero en el caso de la familia, los testimonios muestran lo siguiente:

En mi casa, ni me decían nada, al contrario, cuando vivía con mi mamá si yo traía falda y zapatillas era feliz, a ella le gustaba verme así, a mi papá también: “¡vaya hasta que te vistes como mujer!... (Clara. Enseñanzas recibidas sobre el ser mujer)

---

<sup>21</sup> LAGARDE Marcela. Op cit. p. 255

En el caso de Sandra se retoma la siguiente frase:

... Cuidar tu aspecto, pero más, eso si, cuidar siempre tu aspecto de que no andes fodonga ni demás, porque mi mamá así es. (Enseñanzas recibidas sobre el ser mujer)

En ambas se observa que lo correspondiente al arreglo personal lo adquirieron en la familia, y como principal figura femenina la de su propia madre aunque también en el caso de Clara apoyada por el padre.

Aunque no se muestran límites o comportamientos específicos marcados en la familia hacia ellas por el simple hecho de ser mujeres:

No, sobre eso no tuve nunca me dijo un limite (se refiere a su madre) marcado de lo que tenía que ser. (Sandra. Concepciones sobre como debe comportarse y que actitudes debe tener una mujer)

Yo creo que debe de ser... así como debe de ser no pudiera precisarlo, no puede haber un debe ser mujer. (Isabel. Concepciones sobre el ser mujer)

Es decir, les dieron libertad de ir formando su propia personalidad, les dieron libertad de irse formando, pero, si bien no tuvieron límites o aspectos formados de manera precisa, si está el aspecto del arreglo y de comportamientos. Aunque estos, en el caso de Isabel no son reconocidos, hay un elemento expresivo que dice no haber un deber ser mujer para ella, pero los elementos de ese deber ser aparecen implícitamente en todos sus testimonios.

De hecho, aunque se han rebelado ante ciertos elementos como el vestido, hay otras ideas que han sido internalizadas por ellas, un ejemplo es lo que dice Clara en cuanto al comportamiento:

Si lógico, no te vas a arreglar como los hombres, de forma grotesca ¿verdad? Pero si te vistes como quieres, mientras te sientas cómoda, no necesariamente andar de falda o

zapatilla. Ya no me siento cómoda con falda y zapatilla lo que busco es mi comodidad...

¿Grotesca? Pues que no vas a hablar como ellos, no vas a hablar con groserías, no te vas a llevar con ellos, dándote a respetar, si llevarte bien con ellos, pero siempre habiendo un respeto. (Concepciones sobre como debe comportarse y que actitudes debe tener una mujer)

De tal manera que consideran que la docente mujer no debe comportarse como un hombre, es decir, no debe perder su femineidad en ningún momento. Lo que se concretiza en lo que dice Isabel:

Ser mujer, en todo momento, porque no es algo que tomas y luego dejas (Rasgos femeninos en la práctica docente)

Frase que concretiza de alguna manera lo que se ha trabajado en ese escrito, la condición de mujer es algo que no se puede separar de la docencia, es algo que está permeando en todo momento el aspecto laboral. La concepción de mujer existente en las docentes, como ya se dijo, se adquirió en dos espacios, la familia y la escuela, sin embargo, en este último no es algo explícito, no es algo que aparece en los programas o libros de texto, sino que no lo adquirieron a través de sus maestras, de sus ejemplos y modelos, es decir como parte del currículum oculto.

En la primaria no, como que en la secundaria sí, teníamos una maestra, así como que muy... este: ¿cómo te diré? ¿muy femenina? Sí, muy femenina, que te decía que tenías que ponerte, como tenías que vestirte: La niña tiene que andar con vestido o con falda y que sentirse bien (con las piernas cerradas no como los niños) y que no sé que tanto, y que darte a respetar, bueno eso sí ¿verdad? (Clara. Planteamiento curricular sobre el ser mujer)

Aspecto que se repite en la escuela normal, no hubo de manera explicita un deber ser maestra pero si ejemplos de lo que querían o no ser.

No, no recuerdo haber visto un tema que marcara tu como mujer debes hacer esto  
(Sandra. Planteamiento curricular sobre el ser mujer)

Ahora bien, de la misma manera, ellas traspasan comportamientos y actitudes femeninas a sus alumnas a través de su propio ejemplo. Consideran que no es posible cambiar los conceptos de mujer ya existentes en las alumnas y adquiridos a través de la familia, sin embargo, aunque no de manera conciente intentan mejorar la vida de sus alumnas.

Si pero porque se les marca en su casa no porque lo aprenden aquí en la escuela...  
Que tienen que hacer la comida, que tienen que hacer esto, que tienen que hacer el quehacer y te das cuenta cuando se hace un convivio, son ellas las que se ponen a repartir y se ponen a dar los platos y eso, y los niños no, los niños sentaditos en su lugar, pero yo creo que es el patrón que traen de su casa (Sandra. Visiones o imágenes que las niñas tienen sobre ser mujer)

Algunas si son muy coquetas, son de arreglarse el cabello, de caminar moviéndose pero así como tener un prototipo de mujer como que no (Clara. Visiones o imágenes que las niñas tienen sobre ser mujer)

Como se puede ver, las niñas traen las imágenes que se les dan en casa, repiten roles pero también se rebelan a ellos, a decir de Isabel, considera que también las niñas pelean su lugar, de alguna manera ellas buscan espacios de libertad y de expresión y a su manera y su nivel de comprensión quieren que se les trate con equidad.

Afortunadamente la escuela junto con sus maestras les dan esos espacios para poder revelarse y cambiar las cosas, e intentan cambiarlas en todo aquello que éste a su alcance.

Pues en cuanto a la igualdad, a los derechos de hombres y mujeres que vienen en el libro de ciencias naturales que viene en civismo, por ejemplo ves que vienen los roles de los hombre, los roles de las mujeres y cuales son, que cuestiones... si la igualdad que debe haber, y que es lo que hacen los hombres y que es lo que hacen las mujeres. Muchos niños dicen es que la mujer hace esto y esto y esto y es que los hombre nadamás para trabajar o para esto y los otro, y ya, y digo pues es que debe haber igualdad que debe pasa pasar, bueno si es que debemos de ayudar pero en es que casi siempre lo hace la mujer, y cuestiones así, y ya ellos mismos analizan y dicen si es que deben ser iguales, tratados iguales o equis pero si les cuesta así como que primero destruir sus barreras y luego bueno ya aceptamos pero si después de platicar y verlo entre todos (Sandra. Planteamiento curricular sobre el ser mujer)

Yo lo veo muy difícil, en las adolescentes ya empiezan normalmente en las parejitas, pero siempre les decía yo eso, que no dejarán de expresarse, a lo mejor porque yo solita veía siempre callada a mi mamá y por eso les decía: no dejen de expresarse, no dejen de decir lo que quieren, a los niños normalmente no (Isabel. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

Fíjate que no... a lo mejor sí, cuando traen falda se quieren sentar así como si trajeran pants y no cuidan su manera de sentarse, si las veo mal sentadas si les llamo la atención y se les ve todo. Y que no se lleven con los niños porque luego ellos se pasan, que marquen sus límites y que los niños las respeten a ellas por ser niñas y ellos están más... las deben de cuidar... El respeto y que las deben de cuidar por el hecho de ser niñas, no golpearlas como si estuvieran con niños, no llevarse con ellas y no decirles groserías y que antes de decírselas piensen que tienen una mamá y que es mujer también (Clara. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

Cada una y a su manera intenta hacer algo, aunque se observen las formas de pensamiento tradicionales sobre las mujeres como su debilidad, de alguna manera las docentes buscan un mejor trato para sus alumnas, un mejor nivel de vida y más espacios de equidad, que no sólo se quedan en el decir sino que también lo llevan a la práctica en ciertos momentos, por ejemplo Sandra y Clara:

Ah, yo si de les digo cada quien reparta sus cosas y no nada mas las mujeres ... No, no los dejo que sean así, a todos los pongo a trabajar (Sandra. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

Debes de tener una equidad, no tanto separar niños de niñas, mezclando a todos.  
(Clara. Planteamiento curricular sobre el ser mujer)

Ejemplos de ser maestra pero también de ser mujer que finalmente han hecho que las alumnas tengan a sus maestras como modelos a seguir, es decir, ser maestra se convierte en una de sus expectativas profesionales, que más allá de ser una idea imaginaria o real muestra una admiración hacia las docentes y un deseo de ser como ellas.

Pues a lo mejor si te vean así, como que un ideal ¿no? Las niñas, si ven que te haces algo pues ellas como que lo quieren hacer, si ven que te peinas diferente pues al otro día ellas llegan así como que varias igual que tú, y en eso te das cuenta y mas con las chiquitas. Yo me daba cuenta que a veces te das un cambio o te peinas diferente y ellas lo notan y si como que , “¡no! yo quiero ir así como la maestra” y que vaya suelto o equis y te lo dicen las mamás pero no tanto porque tú se los quieras imponer o tú les digas vénganse así o hagan esto. (Sandra. Comportamientos y actitudes femeninas que se forman en las alumnas sobre el ser mujer)

Algunas si quieren ser maestras, a varias les pregunte porque querían ser maestras y me dijeron que porque les gustaría trabajar con niños chiquitos, porque no sé, pero no, no, es mas que las niñas chiquitas quiero ser maestra porque quiero dar clases como tú a que te lo digan las niñas mas grandes te digan oiga maestra quiero ser maestra porque quiero ser así como tú (Sandra. Aportes a las alumnas sobre el ser mujer)

Respecto a esto dice Georgina Madrigal: “Nos atrevemos a asegurar, que la maestra y el maestro no poseen el conocimiento suficiente de su propia historia, para ser capaces de reconocer cómo influyen sus experiencias y aprendizajes personales en las relaciones que establece con sus alumnas y alumnos”<sup>22</sup>. Esto es, si bien ellas no consideren que cómo maestras aportan a las niñas elementos que las hace ser modelos o ideales de las mismas lo son, no sólo por el arreglo físico sino por la forma de ser. Y si bien, lo que las maestras puedan hacer al lado de la

---

<sup>22</sup> MADRIGAL Bueno, Georgina. “¿Son cuestiones de género, o de ignorancia lo que vivimos en el aula escolar? Echemos una mirada”. En: DE LA TORRE Barrón Araceli y Rosina Ojeda Cárdenas. *Construcción de género en sociedades con violencia. Un enfoque multidisciplinario*. Porrúa México 2004 p. 180

familia sea muy poco, es algo, un “granito de arena” que ayude a cambiar de manera positiva la vida presente de las niñas y también su adultez.

De esta manera, se observa que el papel de la maestra, de la docente mujer en la actualidad va más allá de ser una simple institutriz, es una mujer comprometida con su labor que intenta cambiar las situaciones y condiciones que hasta ahora han vivido las mujeres, partiendo de su propia historia. Y entonces, si bien, la docencia ha sido considerada como una profesión femenina por naturaleza el sentido ha cambiado, ya no porque ella sea la que tiene el poder de la maternidad sino porque como se menciona en algún momento las mujeres deben educar a las mujeres pero en un sentido liberal porque son sólo ellas las que pueden compartir conocimientos, experiencias y por supuesto expectativas similares.

Lo que finalmente se revela en las docentes cuando dicen:

Me gusta ser maestra: Sí, No sé, me gusta si tú quieres, transmitir lo poco que sé  
(Isabel. Visualización personal sobre sí misma como mujer y como maestra)

Si. Pues la convivencias con los niños, hasta ahora este año que me toco así con ellos pero la convivencia con los niños el hecho de que llegas, te dan un abrazo, esperas algo, ósea siempre estas así como que, no sabes como vayan actuar ellos ni la manera en como te tratan ¿no? (Sandra. Visualización personal sobre sí misma como mujer y como maestra)

Sí... si me gusta, si me gusta, no me gusta tener mi plaza, me exigen mucho, no te dan nada, te condicionan acuérdate que te estamos dando contrato y si no ya sabes (Clara. Visualización personal sobre sí misma como mujer y como maestra)

Las tres aceptan estar contentas con ser lo que son, les gusta ser maestras por el hecho de transmitir sus conocimientos y por estar con los niños, es decir, a pesar de que no haya un reconocimiento social hay un reconocimiento de sus alumnos hacia ellas lo que les proporciona la satisfacción necesaria para sentirse bien como maestras.

Y sobre todo, hay un reconocimiento de sí mismas, ellas se reconocen tanto en sus fortalezas como en sus debilidades, tienen conocimiento sobre aquello que quisieran cambiar y sobre todo, saben que la experiencia laboral ha sido la que las ha ido formando hasta llegar a ser lo que son y están abiertas a lo que pueda venir y preparadas para responder a las exigencias que su práctica docente les exija.

## CONCLUSIONES

### **Sobre el desarrollo de la investigación**

En el proceso de construcción de esta investigación se suscitaron situaciones que fueron trazando una serie de dudas sobre el por qué se daba una constante solicitud de ciertas formas de vestir y de arreglo personal hacia las maestras de escuelas rurales multigrado por parte de padres y madres de familia y de alumnos en general, por qué se les pedían ciertas formas de expresión oral que en su práctica docente y sobre todo, el por qué se les exhortaba a ciertos comportamientos para manifestar su condición femenina, sin dejar de lado, un continuo cuestionamiento sobre sus vidas personales.

Es el análisis de éstas y otras situaciones las que llevan a plantear que hay un problema que se da entre las docentes de dichas escuelas y las personas de las comunidades representadas principalmente por las madres de familia y las alumnas. Problema que consiste principalmente en las exigencias constantes y continuas hacia las docentes de ciertos comportamientos y actitudes, que al ser exploradas se detecta que se relacionan directamente con lo considerado femenino; es decir, no se les exige mejorar sus formas de enseñanza o dedicarle más tiempo a los alumnos, sino que tiene que ver con su aspecto personal y formas de ser.

Problema que consiste principalmente en las exigencias constantes y continuas hacia las docentes de ciertos comportamientos y actitudes, que al ser exploradas se detecta que se relacionan directamente con lo considerado femenino, es decir, no se les exige mejorar sus formas de enseñanza o dedicarle más tiempo a los alumnos, sino que tiene que ver con su aspecto personal y formas de ser.

En este sentido, el ser mujer profesora manifiesta una visión personal ante la profesión, las maestras constituyen a partir de ello una imagen sobre sí mismas y

las actitudes que tienen ante la vida, lo que se manifiesta en la forma de enseñanza de cada una y en su identidad como persona y como mujer. Es posible que esa imagen se convierta en un patrón a seguir o en un patrón que sea rechazado. Lo más importante es que la docente se está conformando no sólo a través del conocimiento que comparte a través de las clases y de su práctica en general sino también en lo que representa de sí misma.

Por ello se plantean las dos preguntas que guiaron la investigación:

- a) ¿Qué comportamientos y actitudes femeninas son esperadas en las maestras de escuelas rurales multigrado, por parte de los padres de familia y de los alumnos?
- b) ¿Cómo son requeridos dichos comportamientos y actitudes y, cómo responden las docentes a ellos: aceptándolos o rechazándolos?

Se considero que las respuestas a tales preguntas sólo las docentes podrían darlas. Por eso, se fue directamente hacia ellas.

Una de las primeras situaciones que se presentaron al buscarlas fue el no hallarlas en las escuelas donde se suponían laboraban, al indagar sobre sus nuevos centros de trabajo se descubrió que tres de ellas coincidían en centro de trabajo y que habían dejado las escuelas de organización multigrado para integrarse a las escuelas de organización completa.

Y ante la situación de que varias se habían cambiado de zona escolar se decidió que fueran Isabel, Sandra y Clara las informantes, quienes coincidieron en el centro escolar. El hecho de haber sido compañeras en algún momento en la zona escolar ayudo a que no se negaran a ser parte de la investigación por el contrario hubo una disposición inmediata a ser entrevistadas y ser parte de ella. Por lo tanto se hizo innecesario el hablarse de usted, el tuteó dirigió las entrevistas

formales y las platicas informales, creando un ambiente de confianza y compañerismo.

Confianza que se reflejo de parte de ellas hacia el investigador y la investigación principalmente en el no solicitar el anonimato y dar su permiso para usar sus nombres verdaderos. Permitieron entrar a sus aulas, conocer sus formas de trabajo, a sus alumnos, las relaciones que establecen y también, lo principal, permitieron indagar sus formas de pensamiento, sus valores, sus creencias, sus formas de pensamiento y de alguna manera permitieron entrar a sus vidas personales.

Tampoco se presentaron dificultades para entrar a su centro de trabajo, ya que ante la apertura de ellas, el director de la escuela no tuvo ningún inconveniente ni molestia para acceder a la escuela. Los alumnos se fueron familiarizando con mi presencia durante las observaciones, me recibieron como una maestra más de la escuela y me hicieron participar en algunas de sus actividades.

Esta presencia que se extendió a un ciclo escolar, en el cual además de lo encontrado en la investigación es sí, se conoció la vida escolar de una escuela de organización completa en el ámbito rural, lo que podría dar pie a muchas investigaciones más.

La entrada al campo proporcionó más elementos de los esperados, ya que fue la entrada al campo lo que dirigió la investigación, pocas cosas de las planeadas se modificaron como el caso de la metodología. La aplicación de las entrevistas no tenía un número de las mismas, fueron las informantes con su disposición las que marcaron el tiempo y la cantidad de las mismas, fueron sus testimonios los que guiaron hacia la teoría que se requería pero además fueron las que determinaron los hallazgos y con sus propios análisis apoyaron la construcción de la teoría.

Por todo lo anterior, se considera que la investigación fue interesante y muy enriquecedora, permitió dar respuesta a las preguntas establecidas, alcanzar los objetivos trazados y sostener la tesis planteada, además de una serie de hallazgos que llevan a la construcción de teoría que se habrá de aportar a los estudios sobre docencia y currículum oculto.

### **Hallazgos realizados en la investigación: Comportamientos y actitudes femeninas interpeladas en las docentes y las formas de responder de ellas**

Un aspecto que se aclara en la investigación es que la formación docente es algo que no se termina al salir de una normal o de una universidad sino que ésta es continuada en el ámbito laboral. Se comprende entonces la especificidad que tiene el magisterio, la cual consiste en que a diferencia de otras carreras la docencia es una carrera que comienza en la escuela, que se continúa y finaliza en la misma.

Por lo tanto, las profesoras continúan su formación docente dentro del ámbito laboral, se aprende a ser docente frente al grupo y a través de las relaciones que se establecen en el mismo, sin embargo, este aprender no siempre está relacionado con las formas de enseñanza y de trabajo docente, sino que a veces se relaciona con las formas de ser, es decir, con los comportamientos de los docentes. Lo cual trasladado al caso de las docentes de escuelas multigrado nos lleva a los comportamientos considerados femeninos.

Uno de los hallazgos interesantes que se hace en la investigación es el que corresponde a las relaciones que se dan entre las mujeres de la comunidad y las docentes. El hecho de que las docentes no sean originarias de las comunidades las hace diferentes a las mujeres de allí. Son diferentes no sólo en la forma de arreglarse sino también en la forma de pensar y también de actuar.

Las mujeres de las comunidades son mujeres dedicadas a los hijos, al esposo y a su hogar, lo que equivale a cuidar a los animales y también a realizar actividades

de agricultura. Aspectos que no han estado presentes en la vida de las docentes; es posible que lo hayan visto en sus propias madres pero ellas ya no lo llevaron a cabo. En primer lugar, las maestras no están dedicadas a sus hijos pues sólo una de ellas tiene un hijo al cual deja en la guardería y solamente lo atiende por las tardes y, Sandra es la única casada y también está con su esposo por las tardes.

Estos aspectos revelan que ellas no están las 24 horas del día en su casa, de hecho ni siquiera lo ven como una posibilidad, por el contrario, ven a la docencia como una forma de evitar ser amas de casa todo el día. Se les hace difícil entender como es que las mujeres de las comunidades pueden estar todo el tiempo en su casa dedicadas únicamente a sus hijos y esposo.

Se confirma con lo dicho por ellas que **la docencia es vista por las mujeres como una posibilidad de libertad e independencia, es un espacio laboral donde pueden desarrollarse como profesionales pero además les ofrece la oportunidad de atender a una familia la mitad del día.** Las expectativas de superación profesional (el acceso a cargos de más jerarquía) desaparecen ante otras oportunidades que ofrece el magisterio como primas vacacionales, servicio médico y principalmente incapacidad por embarazo. La docencia entonces, deja de ser un trabajo libertario para convertirse en un trabajo “cómodo” para las mujeres.

Volviendo a las dificultades para entenderse entre docentes y mujeres de la comunidad, no se dan únicamente de las docentes a las mujeres de la comunidad sino también es a éstas últimas a las que se les hace difícil entender a las docentes. Esto se halló mediante lo dicho por las docentes en las entrevistas y por lo observado.

El hecho de que las alumnas soliciten a las docentes que se maquillen, que se pongan falda y zapatillas tiene que ver con la forma en que tanto las mujeres como la comunidad en general espera que las profesoras se vean, que cumplan

con ese papel, no entienden porque entonces las docentes usan pantalón, tenis, y en ocasiones van sin maquillaje.

**La contradicción está en que aunque esperan que muestren una imagen de “mujer profesional” también esperan que cumplan con un papel de mujer como el que ellas desempeñan.** Que efectúen actividades como las que ellas hacen, que además de atender a hijos y esposo realicen quehaceres como limpiar pero en la escuela.

**Ante la negación de las docentes para responder a esa imagen y a ese papel de mujer surge el conflicto entre profesoras y mujeres de la comunidad, a esto se le ha llamado choque de culturas, es decir, hay un choque entre dos formas de ver la profesión.** Choque que es resuelto a través de la aceptación por parte de las docentes de ciertos requerimientos y aceptación por parte de las mujeres de las comunidades de ciertas formas de ser que no cambiaran las docentes.

Uno de estos requerimientos tiene que ver con el aspecto maternal. Se cree que las docentes por el hecho de ser mujeres se convierten en segundas madres, pero la investigación plantea que eso es cuestionable. Las madres de familia y también los alumnos tanto hombres como mujeres esperan que las maestras sean buenas, cariñosas, pacientes y que los cuiden, notándose más en los primeros grados aunque aun los alumnos de grados superiores (5º. en este caso) de igual forma esperan que sean así, contradictoriamente también se les solicita por parte de ambos que sean exigentes, que los castiguen, que los regañen cuando sea necesario y que les enseñen “muchas cosas” (conocimientos). Es decir, se piden dos actitudes que están designadas para las madres, la cuestión referida al amor materno y al cuidado de los otros se les solicita sean exigentes y represivas es decir que cumplan con el papel de educadoras.

Son dos actitudes ambivalentes, contradictorias que ponen en juego la forma de ser de las profesoras, que las lleva a explorar en realidad lo que son, pues como

ellas lo revelan, que les cuesta trabajo ser exigentes en el caso de Sandra y Clara o lo contrario en el caso de Isabel a quien le cuesta ser cariñosa. Se maneja explorar porque tienen que desarrollar actitudes que a decir de ellas no tienen, no son así.

Pero aunque sea una exigencia el papel de madre (ambivalente) y en algún momento ellas revelen que las mujeres son más cuidadosas que los hombres docentes, niegan que la maestra sea la segunda madre, afirman no estar jugando ese papel sino el de académicas, es decir, su trabajo es enseñar conocimientos pero no el de “niñeras”, entendido como cuidadoras de niños.

**Surge aquí otra contradicción, las mujeres de la comunidad y alumnos en general siguen con la imagen de que la maestra es dulce, tierna y amorosa pero las docentes se niegan a ser así, y sin embargo, caen en ello. Dependiendo el grupo tuvieron que cambiar ya sea para ese papel o bien para el de represora y exigente y si bien niegan ser segundas madres con los comportamientos de ternura cumplen dicho papel lo que se refleja en la equivocación de los niños y niñas al llamarla mamá en lugar de maestra.**

Un segundo requerimiento tiene que ver con el arreglo personal, el aspecto físico en general, la edad y el carácter agradable. El cual no deja de ser contradictorio, puesto que se exige en las docentes una imagen agradable a la vista y al trato, es decir, belleza física y buen carácter. **Se considera que ser maestra no tiene que ver sólo con el desempeño dentro del aula, con la enseñanza sino más bien con el parecerlo.** Esto es, para ser considerada maestra no basta con enseñar a los alumnos hay que mostrarlo con una imagen y resulta que, la imagen es mucho más fuerte que la labor concreta.

No basta con cumplir, con ser responsables, con intentar nuevas formas de enseñanza, **para ser tratadas como maestras hay que parecerlo: si se visten, si se arreglan, si hablan y si tienen edad para ser maestras.** Se tiene que tener cierta

edad, no muy joven pues se cree que la juventud no da experiencia ni el comportamiento maduro de una mujer mayor. Que al ser muy joven los alumnos no mostraran respeto pues se les tratará como una compañera más, por lo cual, los padres tampoco muestran ese respeto.

**Pero a decir de ellas, ser maestras no se muestra con una imagen, con una apariencia, se demuestra en el aula, con las formas de enseñanza, con los conocimientos y con los aprendizajes de los alumnos. Tiene que ver con lo que se es no con lo que se parece ser.** No es necesario una ropa o un arreglo en específico sino un desempeño académico donde los alumnos aprendan.

Aunque este arreglo físico tiene que ver también con el cuidado de su imagen docente. **Para ellas el vestir con tenis y pantalones de mezclilla no sólo es comodidad, es también una forma de ocultar su condición de mujer, ósea, es una forma de resaltar la imagen profesional de académicas sobre la imagen de mujer trabajadora.** No quiere resaltarse el cuerpo femenino sino el quehacer docente. Además es una forma de protegerse de la mirada de los alumnos varones quienes a cierta edad empiezan a verlas no como “segundas mamás” y si más allá de maestras, es decir, las comienzan a ver como mujeres, lo que puede despertar en ellos sentimientos de enamoramiento.

No sólo con los alumnos suele pasar esto, también con los jóvenes de las comunidades o hasta con los mismos padres de familia, por eso, la ropa “cómoda”, el arreglo un tanto descuidado tiene que ver con ocultar el cuerpo femenino convertirse en sujetos asexuados. Esconder la sexualidad es una forma de protegerse ante las miradas y ante las críticas de las personas. Mostrar la sexualidad sería una forma de dar pauta a la intromisión de la intimidad pues las personas tanto hombres como mujeres, podrían cuestionar si mostrarla ante los alumnos sería correcto, indagarían el ejercicio de la misma y hasta discutirían si eso es “decente”. **La contradicción radica en que por un lado se les solicita una**

imagen de feminidad y por otro se les obliga implícitamente a esconder su sexualidad.

No suficiente con ello también se espera que las maestras sean mujeres autoritarias y con capacidad de ejercer el poder que les confiere la propia profesión. Los padres y las madres de familia así como los alumnos y alumnas esperan que las profesoras sean las que tomen las decisiones importantes. Son ellas las que deben decir las acciones a desarrollar en la escuela o en el grupo escolar, que marquen las sanciones o premios a las que se harán merecedores los padres de familia por sus acciones y participaciones, que mantengan una distancia con las personas para marcar jerarquías, que ayuden a solucionar los problemas en general y en el caso de los alumnos, éstos esperan que sean ellas las que marquen los castigos y los premios.

Se solicita por lo tanto, que con sus acciones reafirmen el poder y autoridad que les otorga la carrera. Además de ser respetadas y vistas como docentes por el simple hecho de tener ese nombramiento tienen que comportarse como docentes, tienen que actuar con seguridad, marcar límites, diferencias y sobre todo tienen que marcar las jerarquías. Lo cual, también nos lleva a una contradicción, el carácter agradable por un lado y el ejercicio del poder y autoridad por el otro se contraponen. Una maestra que ejerce su autoridad deja de ser agradable.

Así, en la investigación se manifiestan una serie de contradicciones en los comportamientos y actitudes esperados en las docentes, tanto por parte de los padres y madres de familia como de los alumnos y alumnas (quienes finalmente son reflejo de ellos).

Contradicciones que dan respuesta a las preguntas de la investigación. La primera es que los comportamientos y actitudes femeninas esperadas en las maestras de escuelas rurales multigrado, por parte de los padres de familia y de

**los alumnos son: el arreglo físico, la actitud maternal, una sexualidad ocultada, el ejercicio de su poder y autoridad y finalmente la libertad e independencia.**

Esta última, la más contradictoria de todas, puesto que se aprecia más a la maestra casada por ser una mujer trabajadora la mitad del tiempo y la otra mitad madre y esposa, pero se desea que le dedique todo el tiempo necesario a su labor docente. Que se quede a trabajar con los alumnos rezagados, que asista a los eventos escolares, que participe en las actividades magisteriales (como concursos y eventos) pero todo ello sin dejar de atender a su familia.

**Eso hace que se vea a la profesora soltera como menos valiosa**, pues ella no sacrifica nada al realizar esas actividades, ella tiene todo el tiempo disponible para hacerlo y entonces se convierte en su obligación el dedicar su libertad a su profesión. **La maestra casada es más valorada por el esfuerzo que hace para atender a su profesión y a su familia al mismo tiempo sin desatender ni una ni otra.**

Pero la libertad también viene acompañada de la posibilidad de no tener que casarse para sobrevivir, de no ser la única posibilidad para las mujeres, y entonces **la maestra soltera se vuelve un ejemplo para las mujeres de la comunidad o bien, un deseo para aquellas que no tuvieron esa opción.**

La libertad y la independencia tienen que ver directamente con lo económico. La docencia fue vista así por las mujeres desde sus inicios, como una posibilidad de empleo, de obtener recursos económicos, de ser libre e independientes de su familia y de los hombres y finalmente sigue siendo vista así.

**La contradicción radica en que se admira a las maestras solteras por ser libres e independientes, y sin embargo, se les cuestiona el cumplimiento de su papel social de mujeres: casarse y tener hijos.**

Lo que no se hace directa ni explícitamente sino con sutilezas y expresiones implícitas. Lo cual permite dar respuesta a la segunda pregunta de la investigación.

**Los comportamientos y actitudes femeninas requeridas a las docentes no están escritas en ningún libro, no aparecen en un contrato de trabajo o en una condición para obtener la plaza, están en la formas de pensamiento de las personas, en las imágenes de docente construidas a través de la historia y que permanecen en las ideologías comunitarias.** Tampoco están en los libros que las docentes revisaron en la escuela normal o en los libros de primaria que trabajan, están en los recuerdos que ellas tienen de sus propias docentes a través de su paso por la educación elemental y profesional.

Por eso la forma de requerirlos no es oficial, no es escrita y por lo tanto no es explícita. Se requieren de formas implícitas: a través de preguntas, de comentarios y de sugerencias que realizan los alumnos y las alumnas convirtiéndose con ello en los puentes de comunicación de las maestras y la comunidad social. Son ellos los encargados de hacer llegar a los docentes lo que se espera de ellas, proceso en el cual ellos mismos se apropian de esas expectativas.

Aunque no por eso, los padres y madres de familia se quedan callados, también ellos expresan sus expectativas a través de pláticas, preguntas y comentarios sutiles a las profesoras. Además también son capaces de mostrarlas a través de discusiones con las docentes y en la mayoría de veces con expresiones faciales y orales espontáneas (no razonadas).

Pero, ¿cómo responden las docentes a tales requerimientos, aceptándolos o rechazándolos? Sus testimonios revelan que no es algo sencillo responder a esos requerimientos, es un proceso complejo. La primera reacción puede ser de aceptación, acceden a mostrar las imágenes de docentes que se espera sean, pero las experiencias en la docencia van dirigiendo sus respuestas. Las docentes

aceptan cumplir aquellos requerimientos que consideran validos pero rechazan aquellos que consideran innecesarios.

**Rechazan que ser docente signifique responder a una imagen física, sino que tiene que ver con la labor académica, que para ser maestra tengan que tener cierta edad y ser agradable a todos.** Rechazan que la maestra sea una segunda madre, aunque aceptan que ser mujeres las hace más afectivas con los alumnos sobre todo con los pequeños pero también aceptan cumplir con un papel de represoras y exigentes con los alumnos más grandes.

Acceden a mantener su sexualidad escondida, pero no para no provocar enamoramientos sino para ser reconocidas por su desempeño docente y no por una imagen femenina.

Aceptan hacer uso de su poder y autoridad pero no a través de un autoritarismo impuesto, sino porque la carrera se los otorga pero también por el respeto ganado a través de sus años de trabajo, de sus conocimientos y por supuesto de su capacidad profesional. **Finalmente, aceptan orgullosamente la libertad e independencia que les ofrece el ser maestras, la posibilidad de superación que les da y la oportunidad de ser ejemplo para sus alumnas y otras mujeres de la comunidad.** Admiten la comodidad que le ofrece la profesión cuando están casadas y tienen hijos que atender.

Reconocen que la docencia les da la posibilidad de cambiar las formas de pensamientos, comportamientos y actitudes que puedan ser humillantes para las mujeres a través de sus alumnos y alumnas. Aunque saben que cambiarlos totalmente es imposible, intentan aportar lo más que se pueda en ellos, para que las relaciones entre hombre y mujeres cada vez sean mejores, y que las alumnas vean que existen otras posibilidades de ser mujer aparte de las que sus madres les han presentado.

De esta manera, el objetivo general: Indagar qué comportamientos y actitudes femeninas son requeridas en las docentes de escuelas primarias rurales multigrado y como son interiorizados por ellas, fue alcanzado.

En cuanto a la tesis: Las docentes de escuelas rurales multigrado continúan su formación femenina en sus ámbitos laborales. Se realiza a través de ciertas actitudes y comportamientos requeridos en ellas por parte de los padres de familia y de los alumnos, como un elemento más del currículum oculto de las escuelas. Ello se sigue sosteniendo, puesto que no solamente la práctica docente moldea las formas de enseñanza, sino también las formas de ser y de actuar respecto al género.

Respecto a los puntos a indagar en la investigación, no se tenían claras las categorías que la iban a conformar. Son los testimonios de las docentes las que clarifican estos puntos. Son sus respuestas y coincidencias las que llevan a definir las categorías de los hallazgos. Estas categorías se dan a partir del análisis de las entrevistas, encontrándose los puntos coincidentes de los testimonios y las contradicciones reveladas por los mismos. Se descubre también una similitud con lo que históricamente ha sido la docencia femenina.

Los testimonios hacen resurgir las imágenes docentes construidas a través de la historia. Muestran las huellas dejadas por las prácticas anteriores, como las razones del acceso a la docencia por parte de las mujeres, el proceso seguido para conformar las dos principales imágenes de docentes: docentes solteras y las docentes casadas; ideologías en cuanto al arreglo personal y el ejercicio de la sexualidad, también logros femeninos gracias a la docencia.

Considerar que la docencia es un trabajo femenino por naturaleza, es algo que históricamente ha estado presente no sólo en las concepciones sociales, sino que también en las magisteriales; es decir, tanto los grupos sociales como el magisterio creen que dicha aseveración es cierta, lo que ha llevado a que las

mismas docentes mujeres se apropien de ella, así lo muestran las docentes de esta investigación. Sin embargo, también se refleja en lo que dicen, rebeldía si es que se puede llamar así, ya que ellas rechazan o niegan estar jugando el papel de segundas-madres.

Esto demuestra una necesidad y una lucha por romper con los papeles tradicionales no sólo de las maestras, sino también de las mujeres en general. Hay una búsqueda por el reconocimiento profesional, que socialmente sea reconocido que la mujer docente es una profesional, que desarrolla un trabajo como muchos otros y que para ello requiere de preparación y conocimientos y no solamente de un instinto natural.

Pero lo que ellas expresan a lo largo de la investigación deja ver muchas otras cosas, como el hecho de que hay otros aspectos que socialmente se le han adjudicado a las mujeres que no han permeado exclusivamente a la docencia sino a cualquier otra profesión o carrera. Por ejemplo: el arreglo personal; este aspecto está presente en todo momento en la vida de la mujer ya sea que unas lo acepten u otras lo rechacen como se pudo ver en las entrevistas, sin embargo, es algo que ellas tienen en cuenta y tratan de responder o resolver a su manera.

Algo que también resulto interesante es la edad. Elemento que está presente en la vida de las mujeres y por lo tanto de las docentes. En el caso de las cuales juega un papel importante pues para ser considerada como tal hay que ser mayor de edad (lo que equivale a más de 30), ante lo cual ellas también responden con rebeldía y coraje, demostrando que la edad no debería ser un aspecto que influya en la percepción que de ellas pueda tener la sociedad.

Un elemento más, íntimamente relacionado con el hecho de que las docentes sean mujeres es la sexualidad. Se revela que no es lo mismo en un docente hombre que en una mujer la visión y manejo de la sexualidad. En los docentes no es algo que determine su permanencia en una comunidad mientras que en las mujeres sí.

Está mal visto que tengan novio en la comunidad, que sean grandes de edad y no tengan esposo o que sean madres solteras, pero no es mal visto que sean casadas y si bien estos aspectos no influyen en la consideración que la sociedad tenga de ellas como docentes si como mujeres, es decir, se rebasa el ámbito profesional para extenderse al profesional.

Sin embargo, a pesar de todas las influencias contextuales que tienen las docentes, ellas han encontrado en la carrera una posibilidad de rebelarse ante las imágenes tradicionales de mujer y de docente, mostrando que la mujer no es totalmente sumisa, cariñosa, maternal o débil, sino que también es un sujeto con deseos de libertad, de independencia y de poder, para mejorar su vida y la de las demás mujeres.

Aunque con esto trasgredan lo establecido, les implique más lucha y se enfrenten a obstáculos, saben que lo van a lograr y saben que al hacerlo aportaran a sus alumnas nuevos conocimientos, concepciones y expectativas. Están mostrando otra imagen de docentes, aunque no por eso contradictoria al seguir perpetuando comportamientos y actitudes históricamente considerados como femeninos pero mostrando que si bien otros no son considerados así y que les han sido negados pueden ser apropiados por ellas y proporcionar aportes tanto a su imagen, como a su práctica cotidiana y sobre todo a sus alumnas y alumnos.

Los comportamientos y actitudes requeridos en las docentes tienen que ver directamente con el hecho de que sean mujeres, lo que es un elemento más de la formación docente que se da a través de la práctica, pero que repercute en su vida personal y en su forma de ser.

Las maestras de escuelas rurales, al enfrentarse a culturas distintas a las suyas se enriquecen; al ir conflictuándose van modificando sus formas de pensamiento y de actuación y se conforman cada vez con más claridad y conciencia hasta llegar a ser lo que son.

**La imagen inicial de docente que en ellas existía va tomando forma y se concretiza a través de las experiencias vividas. Se logra conjuntar una imagen de docente y de mujer que conviven permanentemente sin conflictuarse.**

Las experiencias y formas de pensar de las docentes que fueron base de esta investigación permiten descubrir, dentro de ellas, un sujeto humano. No son sujetos mecanizados, sino que tienen capacidades intelectuales, sentimientos, valores, creencias y hasta prejuicios; aunque hay otros, que nos recuerdan que los maestros y maestras no son objetos sin vida, que no son meros instructores que actúan porque se encuentran determinados para ellos. Las maestras son sujetos que si bien fueron formadas en una escuela normal, no son asépticas a las influencias externas.

Las historias que ellas revelan, dejan ver cómo es que su llegada a la docencia no es distinta a la de muchas otras (y otros) es una llegada coincidental o por única opción. También muestra o confirma lo que, históricamente, se ha considerado, que la docencia es una carrera de y para mujeres, en donde el instinto maternal se considera un elemento natural del sexo femenino. De ahí que las mujeres sean las más adecuadas para cuidar y educar a los niños. Creencia que ellas han internalizado y que se observa en sus testimonios.

No son sujetos asépticos, sino por el contrario son susceptibles de ser afectadas, moldeadas por su práctica, por el currículum oculto. La escuela las va conformando como docentes sí, pero también con mujeres, como docentes mujeres. Se revela que la formación como mujer no termina en un momento o en un espacio claro, más bien es continua y constante, y se puede dar en todos los espacios sociales, incluyendo el escolar y el comunitario.

Son mujeres que en la docencia han encontrado un medio para desarrollarse, para crecer tanto como profesionales como de manera personal. Es el magisterio el que les ha proporcionado la posibilidad de ser libres, independientes, trabajadoras

pero además es la docencia lo que les ha permitido conformarse en las mujeres que ahora son: Mujeres seguras de sí y de lo que quieren.

Es en la docencia, a través de las experiencias y de los conflictos vividos en ella que han ido reconstruyendo sus imágenes de docente y de mujer. Se sienten satisfechas con lo que son, les gusta ser maestras, disfrutan su relación con los niños y las satisface una carta o un halago de los alumnos. Saben y reconocen que son maestras no por su apariencia sino por su trabajo.

Saben qué tipo de mujer son, tienen claro que quieren seguir trabajando y tener una familia al mismo tiempo, combinar ambos y hasta ahora lo han hecho. Y aunque no hay en ellas un concepto claro de los que debe ser una mujer, reconocen que se merecen un trato digno, respetuoso y equitativo al igual que los hombres.

Se observa en ellas ideas sociales sobre las mujeres que han internalizado, por ejemplo, el considerar que el arreglo físico es importante en toda mujer. Que la mujer debe de tener un comportamiento distinto al de los hombres (los cuales son menos cariñosos, tiernos, cuidadosos y pacientes) y que, finalmente, también tienen que cumplir con el rol social de ser madres y esposas.

Han logrado conjugar tanto las ideas tradicionales con las que ellas han construido. Son mujeres que están dispuestas a cumplir con un rol social ya establecido, pero con nuevos elementos de revaloración de la mujer. Elementos en donde ya no se vea la maternidad como algo natural, sino como una decisión personal, en donde la mujer puede ser madre y profesional a la vez, en donde la mujer conoce sus derechos a la igualdad y lo exige y, además, en donde se reconoce como portadora de una cultura y transmisora de ella, por lo cual intenta cambiar lo que transmite en su aula.

Saben que lo que pueden lograr con sus alumnas es poco, pero no por ello deciden no hacer nada y lo hacen, no a través de discursos, sino de práctica y de ejemplos. Por ello, esta investigación es un reconocimiento a su trabajo y a su persona, es dar voz a las profesoras de escuelas rurales multigrado para que su labor sea revalorada y se conozca no sólo en su dimensión académica formal, sino también en las transmisiones implícitas de formación a sus alumnos y alumnas y en los aportes que se les dejan para sus propias vidas.

Los hallazgos realizados en la investigación a través de la construcción de las categorías se convierten en teoría construida. Desde el paradigma de la metodología cualitativa, se recurrió al Enfoque Etnográfico, como camino a seguir y a la Teoría Fundamentada en el proceso de codificación y tratamiento del dato empírico para dar cuerpo a las categorías con que se construye el cuerpo interpretativo de la tesis. Ello que permite entender que la investigación es en sí misma, constructora de teoría que se aportará a la ya existente y construida en torno al currículum oculto, en torno a la docencia femenina y, por supuesto, sobre la conformación de lo femenino en la escuela.

Se encontró que la escuela es un espacio donde se conforma lo femenino en las mujeres que por ella pasan. Las docentes al no simplemente pasar, sino al estar allí de manera permanente son formadas en comportamientos y actitudes femeninas específicas. Dicha formación no se origina por algo que se encuentre escrito ni en las escuelas formadoras de docentes, ni en los centros donde ellas laboran, esto es, no existe en el currículum escrito lo que deben y como deben ser las maestras.

Las imágenes de maestras existentes en la sociedad no tienen que ver con lo que el currículum escrito haya afirmado, sino que tiene que ver con la conjugación de lo de que debe ser una mujer y lo que debe ser una docente. Lo que debe de ser una mujer tampoco es universal, cuando se habla de ello se hace referencia a que cada espacio contextual tiene su propia visión la que se conformó a través de sus

propias mujeres. Y la imagen de lo que debe o como deber ser una maestra, se conformó a través de las docentes que, históricamente, han pasado por las escuelas de esas comunidades. Cada una de ellas dejó experiencias que la sociedad comunitaria aprehendió como positivas o negativas, ocasionando con ello la conformación de un ideal de maestra en lo que se incluye lo positivo y se excluye lo negativo y, sin embargo, se volvió confusa y contradictoria. **Lo cual lleva a comprender que las imágenes de maestras se conformaron a través de un currículum no escrito, de un currículum oculto entendido como aquel que se presenta paralelo al oficial, pero fuera del mismo. Es entonces, aquel currículum que se encarga de atender lo que el escrito desatiende, como los elementos sociales y culturales específicos; ejemplo de ello son las formas de comportamiento de hombres y mujeres en un contexto particular.**

Conviven así en la comunidad no sólo una imagen de docente si no al menos dos: la docente soltera, dedicada en “cuerpo y alma” a su labor y la docente casada que combina su vida laboral con la atención a su familia (es decir, con el cumplimiento de su rol social). Ambas imágenes conviven y, a la vez, se contraponen en las formas de pensamiento de los padres de familia principalmente de las madres y de los alumnos y alumnas.

Se contrapone a su vez la imagen de una maestra tierna, cariñosa y maternal a la de una maestra represiva, exigente y castigadora. Se espera que una misma docente desarrolle ambos papeles y sin embargo se desea que cumpla más con la primera imagen. Coexisten una serie de expectativas contradictorias entre sí sobre el cómo deben ser las maestras de escuelas rurales multigrado, se quiere que cumplan con un papel de docentes pero también con un papel de mujeres, requiriéndoles no separar el uno del otro, sino combinarlos y cumplir con ambos en un mismo espacio.

Lo académico resulta importante para los padres de familia y alumnos, se espera que la docente enseñe los contenidos escolares y que los alumnos aprendan; sin

embargo, eso no es suficiente. Para que una maestra sea considerada como tal, están de por medio sus comportamientos como mujer. Sólo que estos últimos no explicitados y por eso mismo pareciera que no están, en la investigación realizada se hace visible que están presentes todo el tiempo y por ello pasan desapercibidos.

Los testimonios de las docentes revelan que están presentes todo el tiempo: en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en sus relaciones con las compañeras y con los compañeros, en su trato con madres y padres de familia, en las miradas que se dan sobre ellas por parte de la comunidad, y también en las relaciones que se establecen con las autoridades educativas superiores.

Los comportamientos y actitudes femeninas de las docentes pasan a ser parte importante de su ámbito laboral. Son elementos que también tienen que ser atendidos y cuidados por ellas para tener un “mejor desempeño”, esto es, porque mientras más atiendan a las solicitudes de los otros serán consideradas como “buenas maestras”, mientras que por el contrario, al no atenderlas y aceptarlas serán vistas si bien no como malas maestras, si como “no mejores maestras”.

Ante esto, las docentes han desarrollado formas de responder a dichos requerimientos, entre los que figura como más importante atender a sus propias concepciones; es decir, ser como ellas consideran que deberían ser, dejar de atender los requerimientos de los otros para partir de sus propias convicciones. Eso es lo que ha hecho que las imágenes de docente mujer que tenían al inicio de su carrera se hayan modificado y adaptado al nuevo contexto y a los nuevos tiempos.

Han llegado a ello a través de los conflictos a los que se han visto sometidas continuamente, al llegar a cada nuevo centro de trabajo, a cada comunidad y, sobre todo, al tener que atender un nuevo grupo se ven enfrentadas a requerimientos sobre sus formas de ser y actuar que no siempre coinciden sino que también pueden confrontarse. Han resuelto dichos conflictos al decidir que

aceptar, que rechazar y también que de esos requerimientos pueden ser mediados. Con ello se comprueba que el currículum moldea a las docentes y en este caso, es el currículum oculto el que moldea en las docentes comportamientos y actitudes femeninas consideradas necesarias por los distintos contextos escolares.

Con ello se aporta un punto más del currículum oculto que no ha sido explorado de manera importante, se intenta abrir un espacio más de exploración del mismo y se abren puertas para explorar temas relacionados como las relaciones entre las mismas docentes a través de su condición o, por el contrario, indagar cuáles son los comportamientos y actitudes esperadas en los docentes varones.

Pero además se aporta un estudio más sobre la docencia, en la cual se humaniza a las docentes y se le presenta como personas racionales y emocionales, no como sujetos mecanizados que actúan sin atender a lo externo. No son asépticas ni se deshacen de su condición de mujer como lo mencionó una de ellas en cierto momento, ser mujer no es algo que dejan antes de entrar a la escuela, sino que esa condición las acompaña todo el tiempo y en todas sus actividades.

### **Lo que deja la investigación a mi persona**

De manera personal, el haber realizado esta investigación deja una serie de satisfacciones y expectativas que se esperan realizar más adelante. Porque con ello se descubre la propia capacidad para hacer una investigación con los elementos formales requeridos. Fue un trabajo que si bien requirió dedicación, tiempo y esfuerzo también requirió de romper ideas preestablecidas al creer que todas las docentes pensaban igual que mi persona.

No fue fácil deshacerse de hipótesis implícitas sobre lo que se iba a encontrar. Fueron los testimonios de las docentes las que van revelando que las formas de pensamiento variaban y, que las profesoras no tenían las mismas expectativas de vida, lo que no fue sencillo de aceptar. Se requirió de la teoría y del análisis para

llegar a la objetividad, desprenderse de las propias ideas y comprender lo que las informantes estaban planteando.

Y fue ese proceso el que posibilitó descubrir las realidades de las maestras y darles voz, mostrar su visión de la vida, de la docencia y de las mujeres. Fue grato descubrir que a pesar de las diferencias las docentes, buscamos cambiar lo establecido y construir una sociedad más equitativa.

Fue satisfactorio construir una investigación completamente cualitativa, es un logro personal el haber dado voz a otras docentes que vivieron circunstancias similares a las mías y descubrir cómo lo vivieron y resolvieron. Y, por supuesto, fue enriquecedor encontrar similitudes y diferencias como docentes.

En el aspecto académico, la presente investigación me da conocimientos no sólo del tema o temas tratados, sino que además me aporta conocimientos teórico-metodológicos que fueron llevados a la práctica y, por lo tanto, posibles de transmitir con más claridad y profundidad.

Queda la claridad de que la investigación abre puertas a nuevas investigaciones ya que en ésta se da voz a las docentes mujeres, pero cabe la posibilidad de dar voz a los docentes hombres, conocerlos e identificar sus formas de ser y de pensar. También se da la pauta a que las investigaciones con las alumnas y alumnos otorguen con más amplitud un espacio en donde expresen lo que esperan de sus maestros, expresen sus propias ideas, sus conocimientos, sus formas de ver el mundo que les rodea y las expectativas que del mismo tienen.

Asimismo, se abre la posibilidad de indagar el mismo tema en otras docentes, en las de escuelas de organización completa por ejemplo y en muchas más a las que no se les ha dado voz. Como se mencionó en algún momento, el tema no ha sido abordado con la amplitud que se requiere, así que se espera que con esta

investigación se inicien otras investigaciones al respecto y que ésta, sea un aporte más a las investigaciones ya realizadas y a la teoría ya construida.

De manera personal, la investigación realizada me enriquece como persona, al hacerme más tolerante y respetuosa de los otros a través de entender que los seres humanos no actuamos de manera mecánica, sino que lo hacemos a partir de nuestras creencias y expectativas. De comprender que somos seres sociales y que, como tales, nos vamos transformando por nuestras experiencias y deseos.

Me hace una persona más solidaria con las maestras y con las mujeres en general, me lleva a entender que no todas esperamos lo mismo, que somos distintas y por eso mismo merecedoras de respeto.

Entiendo más la labor que como mujeres docentes tenemos, me hace sentir orgullosa de ser maestra y, además, me hacer apreciar y respetar mi carrera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR Hernández Citlali y Etelvina Sandoval Flores. “Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical.” En: SALLES Vania y Elsie Mc Phail (coords.) *Textos y Pretextos. Once estudios sobre la mujer*. El Colegio de México. México 1994

ALMANDOZ María R. y Sonia Hirschberg. *La docencia: un trabajo de riesgo. Serie los grandes problemas actuales. Tesis*. Grupo editorial Norma Educativa. 1992

APPLE, Michael W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós/M.E.C. Barcelona, España 1997

CANO Gabriela y Verena Radkau. “Lo privado y lo público o La mutación de los espacios (Historia de Mujeres 1920-1940) en: SALLES Vania y Elsie Mc Phail (Coords.) *Textos y Pre-Textos. Once estudios sobre la mujer*. El Colegio de México. México 1994

CORNBLETH Catherine. “¿Más allá del currículum oculto?” en: *REC Revista de estudios del currículum*, Vol.1, Núm. 1, Barcelona 1998

DE LA CUESTA Benjumea Carmen. DUE MSc Phd. “Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis”. En: *Cultura de los cuidados*. Biblioteca.universia.net/ficha.do?id=35523009 14 de octubre de 2009

DREEBEN Robert. “El currículum no escrito y su relación con los valores” *REC Revista de estudios del currículum*, Vol. 1, Núm.1 Barcelona 1998

DÍAZ Orozco, Ma. Elena y Rodrigo Gallegos Valdez. *Formación y práctica docente en el medio rural*. Plaza y Valdés. México, 1996

GARCÍA Acevedo, María de Lourdes. “La construcción de la identidad materna y el ejercicio del maternazgo en la escuela” *Entre Maestros*. Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 2, Núm. 4, México 2001

GOETZ, J.P. y M. D. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid 1988

GONZÁLEZ Marín, María Luisa (coord.) *Globalización en México y desafíos del empleo femenino*. UNAM/IIE/Porrúa. México 2000

LÓPEZ Oresta. *Alfabeto y enseñanza domésticos. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. Antropologías CIESAS – Cultura Hidalgo. Hidalgo, México, 2001

LUKE Carmen y Jennifer Gore. “Mujeres en el medio académico. Estrategia, lucha, supervivencia” en En: BELAUSTEGUIGOITIA Marisa y Araceli Mingo (Editoras). *Géneros Prófugos*. PAIDOS/CESU/UNAM/PUEG/Colegio de la Paz Vizcaínas México 1999 p. 371

MADRIGAL Bueno, Georgina. “¿Son cuestiones de género, o de ignorancia lo que vivimos en el aula escolar? Echemos una mirada. En: DE LA TORRE Barrón Araceli y Rosina Ojeda Cárdenas. *Construcción de género en sociedades con violencia. Un enfoque multidisciplinario*. Porrúa México 2004

MAÑERU, Méndez Ana, Concepción Jaramillo Guijarro y María Cobeta García. “La diferencia sexual en la educación, Las políticas de igualdad y los temas transversales”. En: BELAUSTEGUIGOITIA Marisa y Araceli Mingo (Editoras). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación* . PAIDOS/CESU/UNAM/PUEG/Colegio de la Paz Vizcaínas México 1999

MARDLE George y Michael Walter. “Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro”. En: ROCKWELL Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP Cultura. Ediciones El Caballito. México 1985

MORENO, Monserrat. *Como se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Icaria, Barcelona, 1986

NUÑEZ, Trinidad y Felicidad Loscertales. “Currículo oculto: Actitudes sexistas en la interacción social”. *Campo Abierto*. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, Núm. 12 España 1995

OLIVA Gil, José. *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Playor Educación. Madrid, 1996

PÉREZ Gómez y Gimeno Sacristán. “El currículum moldeado por los profesores” *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, España, 1991

PIUSSI Ana María. “La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia”. En: BELAUSTEGUIGOITIA Marisa y Araceli Mingo (editoras). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. PAIDOS/CESU/UNAM/PUEG/Colegio de la Paz Vizcaínas. México 1999

PORTELLI, John P. “Desenmascarar el currículum oculto” en: *REC Revista de estudios del currículum*, Vol. 1, Núm. 1, Barcelona 1998

PUGA, Cristina, Jacqueline Peschard y Teresita Castro. *Hacia la sociología*. Alambra Bachiller 2ª. edición. México, 1992, 2ª, Reimpresión 1993

QUIROZ Rafael. “El maestro y la legitimación del conocimiento”. En: ELSIE Rockwell. (comp.) *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología*. SEP Cultura. Ediciones El Caballito. México 1985

SEPH. *Canto de sol. Hidalgo: Tierra, historia y gente*. SEPH. Hidalgo, México. 2005

WALLER Willard “¿Qué obtiene el maestro de la experiencia”. En: ROCKWELL Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP Cultura. Ediciones El Caballito. México 1985

ZAVALA Iturbe, Carmen. “La “fealdad” femenina y su relación con el placer y con el poder, vista desde la perspectiva de género”. En: HIERRO Graciela (comp) *Filosofía de la educación y género*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM México 1997

## ANEXOS

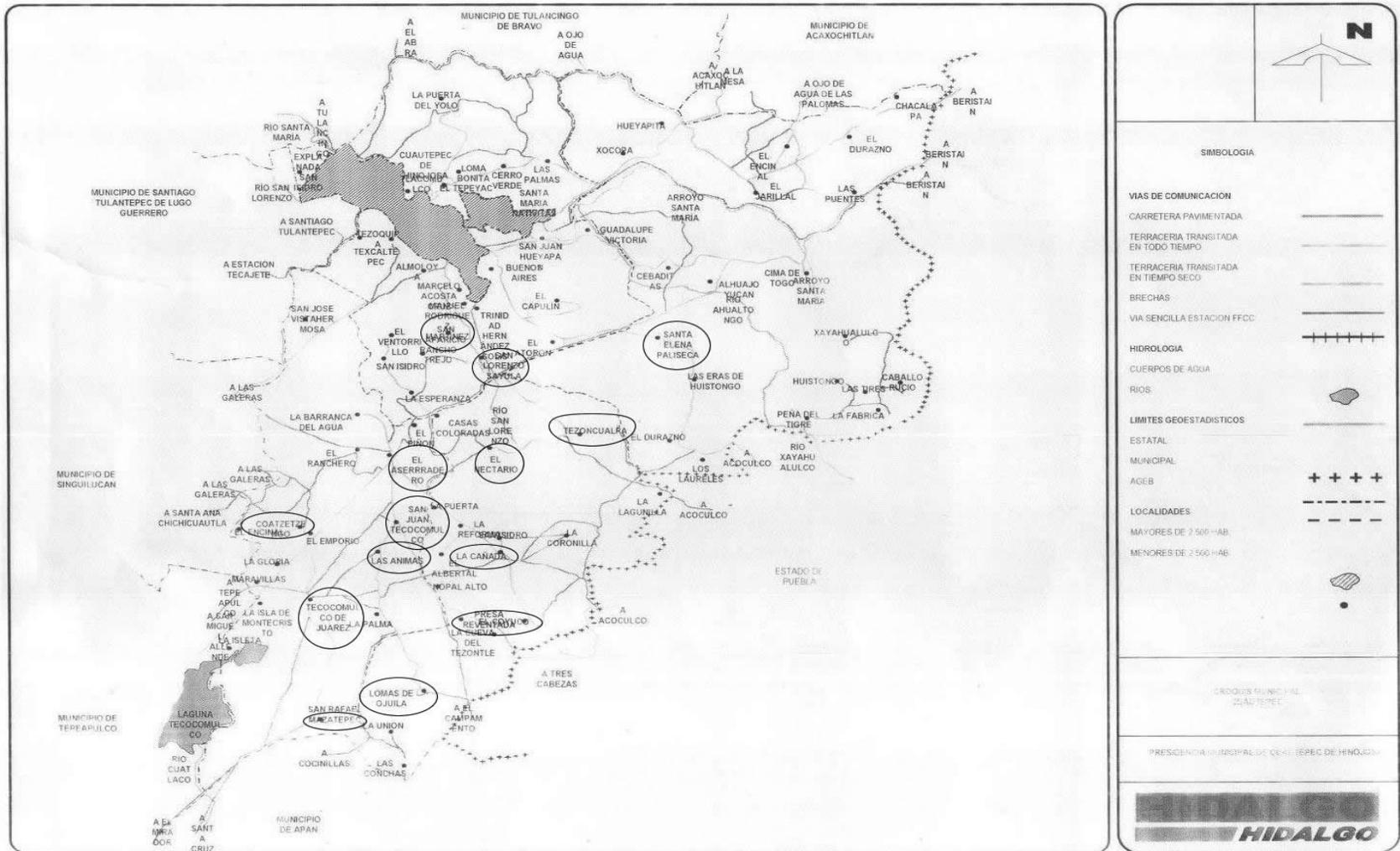
# ANEXO 1.

## Mapa del estado de Hidalgo

### Ubicación de Cuauhtepac



ANEXO 2. Mapa del municipio de Cuautepec de Hinojosa Hidalgo. Las comunidades que conforman la zona escolar de primarias zona 141 se encuentran marcadas por los círculos. El centro de la zona se encuentra en San Lorenzo.



### ANEXO 3. Imágenes



Imagen 1. La laguna de Tecocomulco



Imagen 2. Parte de la comunidad Tecocomulco



Imágenes 3 y 4. Algunos paisajes de las comunidades rurales pertenecientes al municipio de Cuatepec y a su vez a la zona escolar 141 de primarias.



Las comunidades del municipio que pertenecen a la zona escolar 141 de primarias son pequeñas, no cuentan con todos los servicios, sus caminos son de terracería, las personas se dedican en su mayoría a la agricultura. Como ejemplo se muestran las siguientes:



Imagen 5. La comunidad Las Animas, desde una vista panorámica.



Imagen 6. La comunidad San Juan



Imagen 7. La comunidad La Cañada. Una de las comunidades donde han laborado las informantes.



Imagen 8. Parte de la comunidad El Coyuco. También donde han laborado las docentes.



Imagen 9. La comunidad Lomas de Ojuila. Donde laboró Clara



Imagen 10. La comunidad Mazatepec. Comunidad donde laboró Sandra.

Los preescolares de las comunidades son de CONAFE.



Imagen 11. Preescolar de la comunidad La Cañada.



Imagen 12. Preescolar de la comunidad San Juan



Imagen 13. Preescolar de la comunidad El Coyuco. Se encuentra encerrado en un círculo.



Imagen 14. En la imagen se alcanza a ver la telesecundaria que atiende a las comunidades La Cañada y el Coyuco. Ésta se encuentra entre las dos y también atiende las rancherías cercanas.



Imagen 15 . Las comunidades cuentan con casas de salud pero no con medico. Solo asisten las enfermeras a ellas en semanas de vacunación o fechas específicas. Casa de salud de Lomas de Ojuila.

Las escuelas primarias son de organización multigrado: bidocente o tridocente.



Imagen 16. Algunas son escuelas muy viejas como la de San Juan.



Imagen 17. También la de El Coyuco es escuela vieja.



Imagen 18. Escuela de Mazatepec



Imagen 19. Aunque también hay de construcción más moderna como la de La Cañada.



Imágenes 20 y 21. Actualmente la mayoría combina lo viejo con lo moderno como la escuela de El Coyuco.



Imagen 22. La supervisión de la zona escolar 141 se encuentra en el centro de San Lorenzo Sayula



Imagen 23. La comunidad de San Lorenzo como centro de la zona escolar y como una de las comunidades más grande del municipio tiene sus calles pavimentadas y una infraestructura general en mejores condiciones que las demás comunidades que pertenecen a la zona Imágenes 24 y 25. Por lo tanto, la escuela primaria de San Lorenzo es de las más grandes, mejor infraestructura y de organización completa con mínimo 2 grupos de cada grado y hasta horario vespertino



Imágenes 26 y 27. La escuela de Tezoncualpa donde se encuentran laborando las tres docentes informantes de esta investigación, centro escolar en el que coincidieron después de dejar las escuelas multigrado



#### ANEXO 4. Guión de Entrevistas

1. Inicios en la docencia
2. Ser maestra: Elección propia o de haber tenido otra opción que les habría gustado ser
3. Imagen de docente a los inicios de su carrera
4. Imagen de docente mujer
5. Paso por la docencia
6. Situaciones que han determinado su formación docente a lo largo de toda su carrera
7. Visualización actual
8. Ser maestra, qué cambios ha ocasionado en su vida
9. Aspectos o rasgos personales presentes en su labor docente
10. Problemas a los que se has enfrentado a lo largo de su carrera: Soluciones y aprendizaje de ellos
11. Cambio en la imagen de maestra que tenían al inicio
12. La vida de las docentes en las comunidades
13. Las mujeres de la comunidad y su vida
14. Enseñanzas que han tenido sobre el ser una mujer
15. Las niñas: visiones o imágenes que tienen sobre ser mujer
16. Diferencias en las imágenes
17. Comportamientos y actitudes que forman en sus alumnos y alumnas sobre el ser mujer
18. Planteamientos sobre el ser mujer (explícitos o implícitos) en el programa de educación primaria
19. Gusto sobre la docencia
20. La maestra ¿segunda madre?
21. Mujer que ven las niñas en las docentes
22. Consideración sobre lo que les están aportando a las alumnas sobre el ser mujer a partir de lo que las docentes son

## ANEXO 5. Resultados de las Entrevistas

Categorías preliminares de análisis	Referentes empíricos	Respuestas testimoniales	Categorías surgidas a través del análisis de los testimonios obtenidos
<p>Perfil personal y profesional de las maestras</p>	<p>Edad Estado civil Lugar de residencia Nivel profesional Escuela de origen Años de labor en la docencia Años de docencia en la zona escolar Escuelas en las que ha laborado Grados atendidos</p>	<p>Isabel: -32 - soltera - Tulancingo - Maestría concluida - Normal superior y UPN-H - 15 - 9 años en la zona - Coyuco, Nectario, La Cañada, Tezoncualpa 1º, 2º. Y 3º.</p> <p>Sandra: - 30 - Casada (pocos meses) - Tulancingo - Licenciatura normal superior - 6 años de docente - 6 años en la zona - Mazatepec, Coyuco, Tezoncualpa 1º., 2º., 3º. Y 6º.</p> <p>Clara: - 27 - madre soltera - Tulancingo - Licenciatura normal superior - 7 años de docente - 5 años en la zona - Lomas de Ojuila, San Aparicio, Tezoncualpa - 4º., 5º., 6º. Y ahora 1º.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estados civiles son variados: soltera, casada y madre soltera</li> <li>- Residencia en Tulancingo</li> <li>- Todas egresadas de la misma Normal Superior</li> <li>- Paso por las mismas escuelas</li> <li>- Actualmente atienden un grado diferente al que estaban acostumbradas ( a excepción de Sandra)</li> </ul>
<p>Inicios en la docencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se inician en la docencia</li> <li>- Antecedentes de docencia en la familia</li> </ul>	<p>Isabel: Se inició en INEA cuando sus padres la inscribieron para dar clases a los adultos de su colonia. - Yo aún era menor de edad y no tenía acceso a la asistencia de las reuniones de la localidad, y si bien me presentaba era para acompañar a mis padres, lo que me</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los inicios en la docencia fueron por casualidad</li> <li>- Tal vez, única o última opción</li> </ul>

		<p>daba la oportunidad de escuchar con claridad comentarios de las diferentes problemáticas vividas en esa época. Aquella ocasión no acompañé a ninguno de mis padres, así que cuando se comunico que se nombrarán personas para encargarse del servicio, de inmediato dieron mi nombre declarando que en la localidad completaba los requisitos exigidos y sin consultarme fui anotada en la lista y sólo se me mando llamar para firmar y acordar lo que se tenía que hacer.</p> <p>- Todo sonaba muy bien, para mi edad era más que correcto, las gratificaciones que ofrecían por número de personas matriculadas era prometedor, y considerando que en mi localidad la mayoría no contaba con estudios de secundaria y de primaria, todo esto sumando que además era promotora y esta función me otorgaba otra gratificación.</p> <p>- Con ese trabajo permanecí hasta terminar con el semestre, las clases frecuentemente se suspendían por la falta de asistencia o el clima no favorecía; crecía en mí una apatía de seguir con el servicio, además se me criticaba y se me reprochaba cuando algunos reprobaban.</p> <p>Posteriormente se entero del programa de CONAFE y decidió participar en él, al terminar la preparatoria.</p> <p>- La entrada a CONAFE en ese tiempo no tenía mucha demanda así que éramos pocos los que asistimos a elaborar el examen. De acuerdo a los servicios que se ofrecían en el sistema, de preescolar y de primaria fue como nos seleccionaron sin preguntarnos en que nivel nos gustaría trabajar, sino que fue a partir del número de aciertos en el examen como se nos fue ubicando en uno y otro nivel, quienes tenían menor número de aciertos y eran egresados de secundaria los ubicaban en preescolar y los que aludían a un número mayor de aciertos y contaban con bachillerato terminado se ubicaban en el nivel primaria. (Inicios en la docencia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aunque Isabel tiene antecedentes no los considera como tales por la lejanía de parecido</li> <li>- Se podría decir que hubo una predisposición desde la misma primaria</li> </ul>
--	--	---	--

		<p>Y al terminar su servicio allí, entro a la escuela normal superior Tiene una pariente maestra pero lejana</p>	
		<p>Sandra: Era administrativa de una escuela de puericultura, lo que veía le gusto pero solo podía estudiar los sábados por lo que entro a la escuela normal superior abandonando sus estudios de administración de empresas Ningún antecedente de docencia en la familia</p>	
		<p>Clara: Iba a estudiar ingeniería en Monterrey, pero al morir su mamá tuvo que regresarse a Tulancingo y era estudiar allí o en Pachuca y decidió que en Tulancingo, la opción más viable era la normal superior Ningún antecedente, sólo que en la primaria sus maestros la mandaban a cuidar a los niños más pequeños y a que les ayudara</p>	
<p>Concepciones sobre la docente</p>	<p>Imagen inicial de docente: - Académica - Comportamental - Física</p>	<p>Isabel: - Reproducción de cómo fui yo alumna en la escuela - Pues es quien se para al frente, quien dirige al grupo, quien lo controla - A mi me pedían los tíos que llegara a darles clases vestida de buena forma si iba yo con mis shortcitos, mi ropa del diario, al darles clases ellos se incomodaban, ellos necesitaban ver presencia en mí... para que ellos me vieran como maestra más que sentirme yo maestra, yo les daba clases y les daba lo que sabía, les explicaba lo que sabía, porque desde mi punto de vista yo les podía enseñar - Llegas como docente con la idea de autoridad, de mandar de hacer los niños lo que yo digo, bueno con esa idea yo entraba</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La primer imagen de docente es la de los propios maestros</li> <li>- Se adoptan los papeles que ellos mostraron</li> <li>- La imagen y apariencia física no hace a la docente sino el hecho de enseñar</li> <li>- Ser docente da poder</li> <li>- La docente es la que tiene la autoridad</li> <li>- Te vistes de acuerdo al lugar</li> </ul>

		<p>Sandra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tuve maestros variados superestrictos que tenían una reputación de que nadie los podía tocar y maestros que eran superflexibles y aprendía mucho de ellos, aunque también de los estrictos, pero en general, la mayor parte siempre te imaginas que va a ser un maestro de carácter fuerte, muy enojón, exigente</li> <li>- Muy bien portados, muy bien vestidos... En la docente mujer “intachable, porque si no cualquiera se la atacaba...</li> <li>- Decente, no se como explicarte, sociable porque se supone que tiene que trabajar con todos los tipos de gente</li> <li>- Formal, cosa que ahora no es tanto, porque los niveles de secundaria bachillerato van bien vestidos</li> <li>- Tienes que ser más paciente y tolerante, y como apenas se están despegando de sus papás a veces tienes que jugar el papel de papá, ellos llegan y te dicen ‘mamá’ o te están diciendo cualquier cosa, y tienes que ser mucho mas tolerantes con ellos, no puedes llegar con ellos y exigirles o gritarles</li> <li>- Tiene mucho que ver en cuanto al lugar en que te desarrollas, porque por ejemplo no puedes irte de traje y zapatillas a la comunidad, aunque a lo mejor lo quisieras a ser no se presta, por el medio en que estás, por ejemplo los fríos, de falda y zapatillas y con los fríos que hace, el polvareda, la tierra, imagínate al final del día como acabarías</li> <li>- Tienes que adaptarte al medio ambiente</li> <li>- Tienes que tomar la actitud de acuerdo al grupo donde estés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La actitud que se tome en el grupo depende de él</li> </ul>
		<p>Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordaba a mis maestros de la primaria y como siempre tuve la fortuna de tener maestros tranquilos que no me gritaban , que no me castigaban...los veía a ellos y como que así soy, exijo pero no con gritos y casi no los castigo</li> <li>- Al principio como que dices, la maestra tiene que ir de zapatillas, de medias y de traje y falda y demás</li> </ul>	

		- Pero depende de donde trabajes, por ejemplo en Santa María y en San Nicolás se prestaba un poquito pero muy poco, o formal de pantalón... en Lomas si llegue formal y todo, después dije, tener que caminar y venir de falta y de tacones, dije no, pantalón de mezclilla y tenis, más de tenis y pants o pantalón de mezclilla	
Experiencias determinantes en la práctica	Experiencias que han determinado lo que ahora son como docentes	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo eso facilito las clases y pude aprender dinámicas y estrategias para aplicarlas con los niños, yo veía que no sólo ellos lo disfrutaban y se divertían sino que yo también me involucraba en su alegría. La estancia durante el resto del ciclo en esta localidad fue agradable y de ahí solo puedo recordar buenos momentos y experiencias que me pudieron hacer sentir que en mí existía la vocación docente. Si en ese lugar hubo experiencias desagradables que tal vez fueron pocas, no las recuerdo con precisión porque pudieron ser compensadas con todos los buenos momentos que viví ahí.</li> <li>- La experiencia que pude rescatar de ahí fue que pude compartir lo poco que sabía referente al ejercicio de dar clases con los compañeros instructores y les mostraba algunas estrategias que pudiera aplicar. Otra, de que tuve la oportunidad de convivir con mucha gente de diferentes lugares y conocer una parte de mi estado. Todo eso permitió desenvolverme sola y poderme relacionar con todo tipo de personas que van desde campesinos, gente humilde hasta funcionarios del gobierno. Es como me aprendí que estas últimas personas están para servir, esa perspectiva me acercaba a ellos y me daba seguridad dado que nunca había tenido una convivencia con ellos y el ser capacitadota de CONAFE le daba otra visión a mi persona.</li> <li>- A mi no me recibieron porque ya había un maestro federal y la gente prefiere a un maestro federal que a los de CONAFE.</li> <li>- Desde que ingrese al trabajo multigrado, hasta esta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un grupo rebelde es determinante porque tienes que ser exigente</li> <li>- Los niños de grados inferiores obligan a ser cariñosa</li> <li>- Problemas con otras docentes mujeres (rivalidad, celos)</li> </ul>

		<p>fecha sigo laborando bajo esa modalidad, me atrevo a decir que mi experiencia docente se basa en el trabajo multigrado desde que ingrese a CONAFE y aunque son pocas las referencias que tengo acerca de la modalidad de organización completa, puedo decir que el trabajo difiere mucho y la exigencia en cuanto resultados es la misma</p> <p>- Al otro día llego la mamá con el niño de la mano mostrándome su cara untada con azúcar en las orillas para reclamar que su hijo se quejo de haberlo golpeado y jalarlo de los cabellos diciendo que ahora el niño tenía un fuerte dolor de cabeza y hematomas que si no se recuperaba yo pagaría las consecuencias. Me permitió llevar al niño con el director a quien le explique lo sucedido, él al sacudirle el azúcar, no encontró nada y tomo la decisión de entregarle los documentos y suspenderlo de clases en lo que restaba del curso puesto que ya estaba por terminar</p> <p>- ¿Qué he aprendido? En primera a evitar una pareja en la comunidad, o tenerla pero sin que te vean... pues si tuve pero me cuide de que no vieran ...así que no hubo problema</p> <p>- Caminar durante horas: me daba miedo, miedo de algún animal o algo así</p>	
		<p>Sandra:</p> <p>- Complicado al principio, porque cuando me dijeron que iba a trabajar con tres grupos dije: ¿qué?, ¿eso cómo se hace o que onda?, porque cuando sales tienes los conocimientos pero no sabes como los vas a aplicar</p> <p>- Tuve un problema gruesísimo en el Coyuco, alguna maestra que estaba medio mal de su cabeza, yo creo...yo estaba de directora ahí... una maestra que venía de una escuela particular tuvimos problemas porque decía que no sabía como planear, que no sabía como evaluar, no sabía nada y yo le dije o trabaja o vamos a tomar otras medidas...pero ella se quedaba en la comunidad, entonces por la mañana trabaja en la escuela y por las tardes trataba con los papás... y ella se puso en un plan de decir que la quise matar con mi carro, me inventaba</p>	

		<p>otras cosas, que era amante del maestro y más</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Rivalidad entre mujeres? Quien sabe, yo más bien creo que estaba mal de su cabeza</li> <li>- En Tezoncualpa los niños son muy rebeldes, desobedientes, irrespetuosos, me ha costado mucho trabajo</li> </ul>	
		<p>Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En San Aparicio los niños eran muy maleducados por que no respetaban a nadie, le hablaban de tú a la gente al igual que a la docente</li> <li>- Celos por parte de la esposa del director de esa misma escuela (también maestra) aunque no trabajaba allí ... lo que hubo, fue con la maestra, la esposa del profe "Alejandro" porque era bien celosa, yo creo pensaba que a mí me interesaba su esposo y por eso me supercuidaba ...</li> <li>- La maestra estaba aquí en la mañana y en la tarde se iba con él. Hablaba muy mal de mí...</li> <li>- Problemas con la directora comisionada en Tezoncualpa. Con el supervisor me dejo bien mal parada, así de que me tenían que exigir más por ser de contrato, vigilarme más, y más así con ella</li> <li>- Me esforcé más y le demostré que si era buena maestra</li> <li>- Tener mi bebé</li> </ul>	
<p>Rasgos femeninos presentes en la práctica docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carácter personal</li> <li>- Hábitos y costumbre</li> </ul>	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser mujer: en todo momento porque no es algo que tomas y luego dejas</li> <li>- No falto el niño con que ¿qué onda?... que se enamore de ti</li> <li>- En el Coyuco tuve un niño de 6º. Grado... pero dos años cuando yo regrese, el niño ya estaba en la secundaria, pero siempre lo tenía en mi salón. Llegaba, me veía, me saludaba. El pretexto para irme a ver era que si le prestaba un libro, que si "no le entendí, que si me explica", yo le explicaba y se esperaba hasta que saliera de clases, pero se hizo una cosa de diario, del diario lo tenía yo allí y ya no se salía. Yo ya no sabía como hacerle para que se fuera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docencia permite atender el hogar (casa, esposo, hijos) por eso es cómoda</li> <li>- Enamoramiento de los alumnos</li> <li>- Los alumnos ven a la docente como mujer</li> <li>- Ser cariñosa es un rasgo presente en la práctica docente</li> <li>- Preocupación por el aspecto emocional de</li> </ul>

		<p>- Yo considero que la situación es la que demanda tener que ser así, me costo trabajo primero por no soy así y segunda por que ellos necesitan paciencia, apapacho</p> <p>- Soy mas estricta, quiero que los niños me entreguen las cosas perfectas</p>	<p>los niños</p> <p>- Aspectos maternales</p>
		<p>Sandra:</p> <p>- Con los chiquitos soy muy así, como que me gusta darles toda la atención que necesitan por que siento que si no les das la atención que ellos quieren después no son personas abiertas, les cuesta trabajo hablar, expresarse... darles confianza, cariño, hasta solaparlos en algunas situaciones...</p> <p>- Con los grandes: tengo que ser totalmente estricta, porque si no me tratan de bailar ellos... a lo mejor indiferente también, muchas veces he dado a ignorarlos...</p> <p>- Por que los hombres son más exigentes y como que no les importa tanto ver los sentimientos de los niños, ver porque se está originando ese problema, como que son más prácticos, sabes que yo te regaño, te castigo y se acabo y no voy a estar averiguando qué</p> <p>- Como mujer, si te preocupas un poco más en ver que es lo que los está afectando, cual es la situación que los está llevando a ser así</p> <p>- Soy muy exigente e intolerante ante situaciones como ésta (que le griten los padres) no me gusta que me griten o me estén molestando (padres o niños)</p> <p>- Pero llegan a decírtelo los hombre “hay, viene bien guapa hoy” o “hay maestra hoy viene de zapatillas y se ve muy bien” equis, pero las mujeres como que no, son menos expresivas</p>	
		<p>Clara:</p> <p>- Has de cuenta que no te permitían ser cariñosa con ellos, que los abrazaras, nada de eso, y acá lo contrario... en Lomas era de que me abrazaban, me decían la quiero mucho o eso...</p> <p>- Mas con las niñas que son mas cariñosas conmigo. Los niños raros los que se me acercan, me abrazan o me</p>	

		<p>dicen algo, pero las niñas son mucho mas cariñosas”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay uno que me sigue desde primero y a ese niño le gritas y llora ¿y ahora qué hago? (Le ha costado ser exigente)</li> <li>- Me acuerdo cuando llevaba yo falda, pero usaba falda cortita arriba de la rodilla, tenía niños de tercero y había un niño que me dijo: maestra ¿puedo decirle algo? Y yo: pues dime. ¡Que tiene muy bonitas piernas! Yo me ponía así, como ¡hay no!, por eso casi no me ponía falda y ahorita hasta la fecha casi no me pongo falda</li> <li>- Luego ellos me decían: maestra ¿y por qué no se pone falda?”</li> <li>- Apenas en 2º. Uno de mis niños, salio el tema del esposo y dijo: ¡hay como no va a tener esposo, si tiene un bebé es porque tiene esposo! Y yo: ¡¿Ahora que le digo?!</li> </ul>	
<p>Concepciones sobre el ser mujer</p>	<p>Concepciones sobre el “ser” mujer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Física</li> <li>- Comportamental</li> <li>Expectativas personales</li> </ul>	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eres a partir del otro</li> <li>- Nunca me detuvo algo en el camino</li> <li>- Yo creo que debe de ser... así como debe de ser no pudiera precisarlo, no puede haber un debe ser mujer</li> </ul> <p>Sandra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si eres soltera tienes más libertad de hacer algunas actividades... como por ejemplo participar ahorita en juegos magisteriales, y como que las casadas les cuesta más trabajo decir si voy a participar, en cuanto a tiempo</li> </ul> <p>Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No me imaginaba estar en mi casa las 24 horas, porque ya estas acostumbrada a trabajar a ganar tu dinero, a hacer lo que tu quieras. Imaginarme en mi casa, a tendiendo o esperando a mi marido como hacen otras mujeres, dije: no, esa no soy yo</li> <li>- Me siento bien como mujer, como mamá</li> <li>- Una mujer que ha trabajado mucho , que sigue luchando todavía, luchando por conseguir algo mejor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el otro el que exige cierta imagen de mujer</li> <li>- Ser soltera da mas libertad</li> <li>- No se ven como amas de casa las 24 horas del día</li> <li>- La docencia da cierta libertad económica, emocional y de uso del tiempo</li> <li>- Imagen actual no clara</li> </ul>
<p>Miradas de la comunidad hacia la docente como mujer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apariencia física adecuada</li> <li>- Comportamiento adecuado</li> </ul>	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo me di cuenta de que como iba yo, me trataban, ósea yo me daba cuenta de que si iba yo bien arreglada, bien portada, iba yo a presidencias a pedir apoyo para trasladarme a las comunidades, si me veían con mi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para recibir buen trato, arreglo formal o femenino</li> <li>- La edad es</li> </ul>

		<p>pantaloncito todo viejito y sucio y eso, de plano el apoyo no me lo daban, me lo negaban, pero si iba yo arregladita, con la pinturita, el aretito, el trajecito, ¡como la señorita se va a ir a ensuciar los zapatos de lodo! iban y me llevaba los de presidencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenía yo 17 años, ellos pedían vestirme de un modo, comportarme de un modo, me pedían que me vistiera yo formal, así me lo decía, que no les hablara a los parientes con groserías, que usara yo un lenguaje más formal, más serio, pero yo al llevarme con mis primos me costaba mucho trabajo comportarme ante ellos como maestra... pero esa parte formal nunca la logre</li> <li>- Entre las compañeras, que ya andaban con el novio, que los chicos de la comunidad se acercaban a ellas, pues que por andar con los novios ya no les prestaban atención a los niños, ya no daban clases y eso según la comunidad ya daba mala imagen, eran las quejas que más se escuchaban</li> <li>- Te ves bien chamaquita</li> <li>- Yo creo que los niños esperaban ver a alguien más grande para que la vieran como maestra</li> </ul>	<p>determinante, si eres demasiado joven no se te considera maestra, pues no hay experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si no se marcan límites, los padres de familia pierden el respeto a la docente</li> <li>- Principal límite: no dejarlos meterse en tu vida</li> <li>- Los jóvenes de las comunidades te ven como mujer</li> <li>- Alumnos y alumnas te ven como mujer</li> </ul>
		<p>Sandra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Darles mucha confianza a los padres ...y al rato ya no te ven como una autoridad en la escuela sino como cualquier persona que va ir a dar clases y ya</li> <li>- Puedes darles la libertad... con las mamás me llevaba súper bien, si era de echar relajo pues lo echábamos pero nunca sin perdernos el respeto... pero depende de tus actitudes, porque si tu no marcas tus límites... ellos se van dando cuenta hasta donde pueden llegar y se pierde el respeto</li> <li>- A las mamás les das la apertura de irte a platicar alguna situación pero nada más</li> <li>- Si no marcas límites al rato pueden estar gritándote y pueden ir y decir lo que bien se le antoje a la gente</li> <li>- Dentro de la institución el poder lo tienes tú</li> </ul>	
		<p>Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bueno como que sentía que no me tenían la suficiente confianza, ¡cómo ella va a dar clases si está bien</li> </ul>	

		<p>chiquita?!, no, era mas que nada eso, ya después les demostré con mi trabajo que si podía</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Había muchos muchachos y ya sabes, recaditos con las niñas, recaditos como que le gusta a mi tío y que le gusta a mi primo y no sé que tanto</li> <li>- A la hora de recreo si estaban, muchos que estaban allí, pero yo me metía a mi salón</li> <li>- Algunos saben desde el principio que soy mamá soltera... en una fiesta, iba yo con Isabel me preguntaron: ¿y su esposo? Y yo: no tengo, nada más tengo mi hijo así, y acá son muy religiosos, muy católicos y entonces: ¿a poco sí?, ¡Sí!, para que voy a estar lidiando con alguien si puedo yo sola, igual y es difícil pero no imposible</li> <li>- Trato de no meterme en su vida y que ellas no se metan en la mía</li> </ul>	
Expectativas laborales y personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportes a la vida personal a partir de ejercer la docencia</li> <li>- Que se espera en el trabajo</li> <li>- Que se quiere lograr en el ámbito personal</li> </ul>	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El simple hecho de entrar a la docencia cambio mi visión, porque ya no voy a ser empleada, ya no voy a ser obrera ahora voy a tener una profesión que me va a dar para toda la vida</li> <li>- Además de que ser maestra es muy cómodo, es muy cómodo, ... porque si tienes la expectativa de casarte y vas a tener hijos y tú sabes que únicamente vas a ocupar las mañanas en la docencia y ya las tardes te vas a dedicar a tu casa, a tu hogar y esa es la expectativa que yo como mujer tengo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser docente te lleva a ser una profesionalista</li> <li>- Conseguir la plaza</li> <li>- Lo cual permitiría el alcance de otras expectativas: tener mayor solvencia económica y por lo tanto mayor libertad e independencia</li> <li>- Casarse y tener hijos</li> </ul>
		<p>Sandra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacciones: una carta que te diga te quiero mucho maestra o que a pesar de que los regañes te lo digan es muy satisfactorio</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir mi plaza</li> <li>- Tener un esposo si, un hijo, ya lo tengo</li> <li>- Teniendo mi plaza, a lo mejor puedo tener mi casa y a lo mejor ya no necesito un marido</li> </ul>	
La vida de las docentes en las comunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones con las personas de la comunidad</li> </ul>	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La vida con los padres como que es más... concreta. He trabajado en las ciudades y como que si es diferente una</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones con las madres de familia y mujeres de la comunidad</li> <li>- Vigilancia de la comunidad hacia las docentes</li> </ul>	<p>de otra. Se convive más con los padres de familia en todos los sentidos como también se corre el riesgo de que los comentarios... hay que cuidar otra imagen allí en las comunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vigilan la vida de las docentes "sí, mucho"</li> <li>- Pues vigilan a la hora de entrada, la hora de la salida y por lo general, como las escuelas no tienen bardas, sino malla, están pendientes de ti, que hacen los niños afuera en el patio. Cuestiones de ese tipo -a qué hora los sacas a recreo, a qué hora los metes del recreo-, están pendientes de todo. En las ciudades a lo mejor también pero como que el reglamento ya es más institucional</li> </ul> <p>Sandra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo no vivía allí, nunca, nunca me quede en las comunidades</li> <li>- Nunca he sido de la idea de quedarme a vivir en una comunidad, nunca me quedaría a vivir en la comunidad</li> </ul> <p>Clara:</p> <p>Durante el embarazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me trataron bien, bien</li> <li>- Normal, no me vigilaban tanto</li> <li>- De que me ven, cuando llego me ven. Llegaba tarde, porque llegaba caminando y no me decían nada porque sabían perfectamente que llegaba caminando</li> <li>- En Lomas si fue muy agradable, porque hay mas respeto hacia ti, te cuidaban mucho, a la mejor por ser mujer y como me quedaba ahí, si se preocupaban más, en San Aparicio como que no les interesaba, muy secos, no te demostraban tanto cariño</li> <li>- Preguntan si habías pasado buena noche, si no te habían asustado, luego escuchabas comentarios de la gente y me decían, si algo la espanta, si alguien se pasa de listo nada mas nos dice, por ejemplo la familia con la que vivía y que me daba de comer... vivía en la escuela pero todas las tardes llegaba con la familia a comer</li> </ul>	
Las mujeres de la	- Qué hacen	Isabel:	

<p>comunidad y su vida en ellas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A qué se dedican</li> <li>- Cómo piensan</li> </ul>	<p>- En las comunidades muy pocas veces ves a los hombres en la institución... bueno, al menos no conocí a todos los padres de familia. Eran las madres de familia las que estaban allí al pendiente de sus hijos, pero los padres de familia no. Si llegaba a ir a la comunidad los fines de semana, es cuando llegaba yo a verlos pero entre semana nadamás a las madres de familia. Por lo mismo que es una comunidad los hombres se dedicaban a salir a trabajar y las mujeres al hogar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dedicaban a cuidar a sus hijos, se dedican a cuidar animales, a la agricultura incluso</li> <li>- Yo pienso que es muy difícil, para cambiar mujeres tendríamos que hablar de cambiar hombres, cambiar visiones, no me detendría a pensar en eso, no me he detenido a pensar en eso</li> </ul> <p>Sandra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dedican a su casa, pero si, también se dedican a trabajar en el campo, en sus tierras, la mayoría se involucran en su casa y en lo de ellas</li> <li>- Que son bien sumisas, a todo lo que les digan eso es lo que hacen y en todos los aspectos porque por ejemplo ves personas que ya tienen cuantos hijos y todavía te dicen no es que si mi esposo se entera que me hago algo y hasta casi miedo les da que todas las relacionen</li> </ul> <p>Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De la mayoría, nada más están en su casa , atender a su marido, a cuidar a los animales también, salir a trabajar cuando hay cosecha del chícharo , la mayoría de sus maridos estaban en Estados Unidos</li> <li>- Las mamás son muy raras, todos se meten son todos, luego por los niños te enterabas y como está muy chiquita, que se metían con el hermano de la vecina</li> <li>- En San Aparicio son muy secas, alejadas y como que entre ellas también se faltan mucho al respeto, entre ellas y hasta con los mismos niños y ellas, las tuteaban , hasta veces hasta majaderías se escuchaban, en Lomas son muy respetuosas</li> </ul>	
<p>Enseñanzas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagen materna</li> </ul>	<p>Isabel:</p>	

<p>recibidas sobre el ser mujer</p>	<p>- Enseñanzas explícitas verbalmente en la familia</p>	<p>- Pues me cuesta mucho trabajo... Mi mamá es abnegación total... mi mamá no le reprocha nada a mi padre y el día que lo hace yo le aplaudo, yo le aplaudo esa actitud a mi madre...</p> <p>- Ante esa figura paterna tengo que comportarme así, pero no pasa eso con mi pareja, nadamás estoy molesta y nadamás no le doy esa cara de que todo está bien, estoy mal y tengo mis razones</p> <p>Sandra: - Yo pienso que tienes que ser muy responsable, eso si, muy responsable, cuidar tu aspecto, pero más, eso si, cuidar siempre tu aspecto de que no andes de fodonga ni demás, porque mi mama así es</p> <p>Clara: - En mi casa, no me decían nada, al contrario, cuando vivía mi mamá si yo traía falda y zapatillas era feliz, ella, le gustaba verme así a mi papá también ivaya hasta que te vistes como mujer! Cuando iba yo en la normal si usaba mucha falda y zapatilla pero ya después pantalón, pantalón, pantalón y zapato bajito o tenis y si te ven de vestido y tacón o falda pues eres la mujer perfecta ¿no?</p>	
<p>Creencias sobre como debe comportarse y que actitudes debe tener una mujer</p>	<p>- Imagen del deber ser mujer</p>	<p>Isabel: - Yo nunca he estado de acuerdo en que mi padre fuera el que siempre tuviera que tener la razón, sin que nadie pudiera dar su opinión de si estaba bien o estaba mal algo...</p> <p>- La rebeldía: La fui adquiriendo, pues aunque no estaba yo de acuerdo tampoco en desacuerdo, también lo asumía, también mostraba... ósea, que pareciera que en mi casa la condición es que el padre esté feliz...</p> <p>Sandra: - Será que como soy la unica mujer, en mi casa como que, como te diré... yo tenía muchos privilegios, lo que yo quisiera - No sobre eso no tuve nunca me dijo un limite marcado de lo que tenía que ser</p>	

		<p>Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si lógico no te vas a arreglar como los hombre de forma grotesca ¿verdad? Pero te vistes como quieres, mientras te sientas cómoda, no necesariamente andar de falta o zapatilla. Ya no me siento cómoda con falda y zapatillas lo que busco es mi comodidad</li> <li>- [Grotesca] Pues que no vas a hablar como ellos, no vas hablar con groserías, no te vas a llevar con ellos, dándote a respetar, sí llevarte bien con ellos pero siempre habiendo un respeto</li> </ul>	
Visiones o imágenes que las niñas tienen sobre ser mujer	- Observación concreta en los comportamientos de las alumnas	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo creo que también pelean su lugar</li> </ul>	
		<p>Sandra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si pero porque se les marca en su casa no porque lo aprenden aquí en la escuela</li> <li>- Que tienen que hacer la comida, que tienen que hacer esto, que tienen que hacer el quehacer y te das cuenta cuando se hace un convivio, son ellas las que se ponen a repartir y se ponen a dar los platos y eso, y los niños no, los niños sentaditos en su lugar, pero yo creo que es el patrón que traen de su casa</li> </ul>	
		<p>Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunas si son muy coquetas, son de arreglarse el cabello, de caminar moviéndose pero así como tener un prototipo de mujer como que no</li> </ul>	
Diferencias en las imágenes de mujer	- Diferencias en la imagen de mujer. Docente-mujeres de la comunidad incluyendo a las alumnas	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En ese sentido sí, en lo laboral si porque esas mujeres son admirables, trabajan bastante, se dividen yo creo que en diez para poder cumplir con todos, yo me dedico a la docencia hasta ahora, y en mi ámbito familiar llego, como, a lo mejor me siento a ver la tele o a leer un libro o a planear la clase, pero allí se encierra mi actividad. Esas mujeres pues... los hijos, el campo, la casa, el marido y más si el marido es machista todo lo tienen que sufrir</li> <li>- En formas de pensamiento: Pues yo siento que sí, porque también ellas dicen que la mujer es de la casa y</li> </ul>	

		<p>pues yo no</p> <p>Sandra:  - Ah, no si, porque yo en mi casa no hacia nada, la verdad no hacia absolutamente nada, aparte de que como soy la unica mujer, absolutamente nada y acá pues yo veía que todas se ponían a trabajar  - Diferente... En todo, ósea en todo, en todo, en manera de vestir, costumbre en todo, todo</p> <p>Clara:  - A la mejor a las de San Aparicio, a ellas sí, porque era de llevarse mucho con los niños, muy groseras, la manera de sentarse como si fuera de un niño, no todas pero si la mayoría  - Lo mismo le inculcaban a sus hijas, no se arreglaban, se veía que no se bañaban muy seguido y te das cuenta en la ropa, se veía que la ropa ya la traían una semana, salían de hacer el quehacer, se veía en la ropa y así te van a ver y aquí no aquí te van a ver y van lo más limpias que pueden aunque tengan el mandil encima se ven limpias</p>	
Comportamientos y actitudes femeninas que se forman en las alumnas sobre el ser mujer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamientos y actitudes femeninas formada en la familia</li> <li>- Comportamientos y actitudes femeninas formadas en la escuela</li> </ul>	<p>Isabel:  - Yo lo estoy viendo aquí, por ejemplo ¿no? Te pongo la película de perfume de violetas, bueno ¿ya viste que les pasa a las niñas?, ¿ya viste que les pasa a los niños? y allí se queda. No hay un momento de análisis. Yo creo que como docentes no estamos preparados para este tipo de contenidos, debería ser importante no porque seamos la moralidad o seamos persignados sino porque hay muchísimas enfermedades</p> <p>Sandra:  - Pues a lo mejor si te vean así, como que un ideal ¿no? Las niñas, si ven que te haces algo pues ellas como que lo quieren hacer, si ven que te peinas diferente pues al otro día ellas llegan así como que varias igual que tú, y en eso te das cuenta y mas con las chiquitas. Yo me daba cuenta que a veces te das un cambio o te peinas diferente y ellas lo notan y si como que , no “yo quiero ir así como la maestra” y que vaya suelto o equis y te lo</p>	

		dicen las mamás , pero no tanto porque tu se los quieras imponer o tú les digas vénganse así o hagan esto	
		Clara: - A lo mejor no por ti, no como maestra, sino que desde sus papás, consejos de sus mamás, quieren ser como la mamá, el arreglo como el de ella.	
Planteamiento curricular sobre el ser mujer	- Planteamiento en el programa y en los libros de texto sobre aspectos de género	Isabel: - Sí, hablan de diferencias físicas, de diferencias sociales...	
		Sandra: - Pues en cuanto a la igualdad, a los derechos de hombres y mujeres que vienen en el libro de ciencias naturales que viene en civismo, por ejemplo ves que vienen los roles de los hombre, los roles de las mujeres y cuales son, que cuestiones... si la igualdad que debe haber, y que es lo que hacen los hombres y que es lo que hacen las mujeres. Muchos niños dicen es que la mujer hace esto y esto y esto y es que los hombre nadamás para trabajar o para esto y los otro, y ya, y digo pues es que debe haber igualdad que debe pasa pasar, bueno si es que debemos de ayudar pero en es que casi siempre lo hace la mujer, y cuestiones así, y ya ellos mismos analizan y dicen si es que deben ser iguales, tratados iguales o equis pero si les cuesta así como que primero destruir sus barreras y luego bueno ya aceptamos pero si después de platicar y verlo entre todos - No, no recuerdo haber visto un tema que marcara tu como mujer debes hacer esto	
		Clara: - En la primaria no, así como que en la secundaria sí, teníamos una maestras, así como que muy... este, ¿cómo te diré? ¿muy femenina? Si muy femenina, que te decía que tenías que ponerte, como tenías que vestirte: la niña tiene que andar con vestido o con falda y que sentarse bien (con las piernas cerradas no como los niños) y que no sé que tanto, y que darte a respetar bueno, eso sí	

		<p>¿verdad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A lo mejor no lo decía directamente, si no en las mismas clases o luego veíamos las formas de vestirnos y lo primero es que nos ponemos, y en segundo que nos ponemos. Ella siempre vestía de falda, siempre, rara la vez que la veías con pantalón bueno era pants no tanto pantalón así</li> <li>- Que marquen la diferencia no, hasta lo que he visto no. [libros]</li> <li>- Debes de tener un equidad, no tanto separar niños de niñas, mezclando a todos</li> </ul>	
Maestra ¿segunda madre?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consideraciones sobre sí misma: ¿Cómo maestras juegan el papel de segunda mamá?</li> </ul>	<p>Isabel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo siento que no, yo siento que no bueno, al menos yo siento que no... o sólo que sea algo inevitable, que llegue la niña: maestra, se me desato el chonguito, maestra mire mis zapatos, maestra me duele mi pancita, que fulanito me pegó; y pues espera la defensa de la maestra como figura de madre, pero... haber, haber: se te desato el chongo iamárratelo!, yo soy así: te caíste ilevántate!</li> <li>- Cariñitos, apapachos... "No se me da. Y sin embargo si me inclino por llegar a abrazar un niño, jugar con él, tampoco soy tan drástica</li> <li>- Esa parte maternal yo no la tenía...</li> </ul> <p>Sandra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A los mejor con los niños más chicos si, porque están más apegados, como que apenas es el desprendimiento de que estás en la escuela y la mamá y si como que hay veces que te dicen mamá, ah no, maestra eso si lo he oído con los niños más pequeños, pero así con los grandes es mas difícil ¿no?</li> <li>- En la figura que representas de esa mujer porque te ven a ti como mujer y luego luego se les viene a la mente su mamá si tuvieran allí un hombre no siento que lo llamarían de la misma manera, seria mas difícil que lo pudieran llamar papá al lado de la figura que tu presentas como mujer</li> </ul> <p>Clara:</p>	

		<p>- Que ya se les perdió no sé que y que se los cuide y no se que tanto, en primero me decían, y yo les dije: yo soy su maestra no soy su nana. Pero tengo que cuidar que no pierdan el lapicero, que no pierdan los libros que no olviden las libretas , yo no estoy para eso, yo les vengo a enseñar hasta allí llega mi responsabilidad y no tengo que meterme en esas cosas háganlos responsables ustedes</p> <p>- En primero los tienes que estar consintiendo y hablando bonito y todo, pero ya después como que ya, mientras se acostumbran a ti, que no sientan tanto el cambio del preescolar que mi vida, mi amor, y puro juego, y llegan acá y todo lo contrario: a trabajar más, a escribir, aprender a leer aprender a escribir y si los tienes que ir motivando tantito</p> <p>- Yo digo que no, comportarse como una segunda madre yo siento que no, a la mejor si te dan... porque tienes una obligación con ellos pero la mayor parte la hacen ellas. Si tratarlos, tratar de que no estén ahí pegándose a cada rato. Pero tanto como comportarse como su mamá pues no.</p>	
Visualización personal sobre sí misma como mujer y como maestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de mujer que son</li> <li>- Les gusta ser maestras</li> </ul>	<p>Isabel:</p> <p>- Me gusta ser maestra: Sí, No sé, me gusta si tu quieres, transmitir lo poco que sé</p> <p>Sandra:</p> <p>- Como mujer nada, como mujer siento como que nada</p> <p>- En cuanto como maestra a lo mejor un poco menos exigente</p> <p>- Si. Pues la convivencias con los niños, hasta ahora este año que me toco así con ellos pero la convivencia con los niños el hecho de que llegas, te dan un abrazo, esperas algo, ósea siempre estas así como que, no sabes como vayan a actuar ellos ni la manera en como te tratan ¿no?</p> <p>- En mi casa si, como que mis papás si están contentos con lo que hago, el trato que tengo hacia los niños y eso, pero en cuanto a la sociedad es mas difícil que esperes un reconocimiento de ellos</p> <p>Clara:</p>	

		<p>- Sí... si me gusta, si me gusta, no me gusta tener mi plaza, me exigen mucho, no te dan nada, te condicionan acuérdate que te estamos dando contrato y si no ya sabes</p> <p>- A la mejor mi actitud con ellos porque soy muy dócil, no soy muy de carácter fuerte , al menos con ellos no</p> <p>- Enojarme yo, no, no me enojo, incluso hablo con ellos y les digo, pero no puedo llegar a ser a tal grado tan exigente, bueno si les exijo pero casi no les grito</p> <p>- A lo mejor un carácter más fuerte, ser más, este... más segura, no soy muy segura, a lo mejor sea eso</p>	
Aportes a las alumnas sobre el ser mujer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportes de comportamientos y actitudes femeninas a través de la imagen personal</li> <li>- Formas de aportar o formarlos</li> </ul>	<p>Isabel:</p> <p>- Pues a lo mejor, a lo mejor no intencionalmente, pero el hecho de platicar con ellas como docente, y pues el consejo de que no se dejen, nadie tiene derecho a pegarles, nadie tiene derecho a gritarles, defiendan sus razones, argumenten</p> <p>- Yo lo veo muy difícil, en las adolescentes ya empiezan normalmente en las parejitas, pero siempre les decía yo eso, que no dejarán de expresarse, a lo mejor porque yo solita veía siempre callada a mi mamá y por eso les decía: no dejen de expresarse, no dejen de decir lo que quieren, a los niños normalmente no</p> <p>Sandra:</p> <p>- Yo no les marco eso, eh, yo sólo les digo que deber ser como sea, tal vez sólo en cuanto a los juegos, algunos juegos que si quieren hacer pero traen falda o eso, pero se impide más que nada por lo que ellas quieren hacer por la manera en que vienen vestidas, pero de allí con tu short pues se te deja hacer lo que se te de la gana y pobres porque a veces se quieren poner a jugar fútbol o equis y por el hecho de traer falda les impide hacer alguna actividad, pero no les marco ningún patrón para que ellas puedan actuar</p> <p>- Eso si no, no deben llevarse al mismo par que ellos, porque ellos son mas groseros</p> <p>- Ah, yo si de les digo cada quien reparta sus cosas y no nada más las mujeres</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No, no los dejo que sean así, a todos los pongo a trabajar</li> <li>- Algunas si quieren ser maestras, a varias les pregunte porque querían ser maestras y me dijeron que porque les gustaría trabajar con niños chiquitos, porque no sé, pero no, no, es más que las niñas chiquitas quiero ser maestra porque quiero dar clases como tú a que te lo digan las niñas más grandes te digan oiga maestra quiero ser maestra porque quiero ser así como tú</li> </ul>	
		<p>Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijate que no... a lo mejor sí, cuando traen falda se quieren sentar así como si trajeran pants y no cuidan su manera de sentarse, si las veo mal sentadas si les llamo la atención y se les ve todo. Y que no se lleven con los niños porque luego ellos se pasan, que marquen sus limites y que los niños las respeten a ellas por ser niñas y ellos están más... las deben de cuidar</li> <li>- [En formas de hablar] A todos, no nada más a las niñas, que no digan groserías</li> <li>- Que deben de venir limpios, no nada más levantarse y vamonos</li> <li>- A lo mejor comparando la vida de antes y la vida de ahora, antes nada más se les daba estudio a los puros niños y ahora no, como que eso si se los he marcada mucho, que no por el hecho de ser mujer tienen que estar en su casa y no esta allí esperando que llegue el marido y las mantenga que ellas estudien. Pero también como que están muy chiquitas como para que les meta mucho esa idea.</li> <li>- Incluso sus mismas mamás se los marcan porque se comparan, a lo mejor ellas no tuvieron la oportunidad de estudiar, ellas mismas se los han dicho a ellas mismas cuando les llamo la atención les dicen. A lo mejor sus papás no pudieron estudiar y ahorita ellas tienen todo a lo mejor no dinero pero están haciendo un esfuerzo por darles educación</li> <li>- El respeto y que las deben de cuidar por el hecho de ser niñas, no golpearlas como si estuvieran con niños, no llevarse con ellas y no decirles groserías y que antes de</li> </ul>	

		decírselas piensen que tienen una mamá y que es mujer también	
--	--	---	--

## ANEXO 6. Resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos

GRADO: 1º.

NÚMERO DE ENCUESTADOS: 9 Niñas y 9 Niños

EDADES: Entre 6 y 7 Años

PROFESORA: Isabel

PREGUNTAS	RESPUESTAS NIÑAS	RESPUESTAS NIÑOS
1. ¿Cuántas maestras has tenido?	3 maestras: 2 en el preescolar e Isabel en primero Josefina, Liliana e Isabel (Liliana cubrió interinato de Josefina) Meche se menciona porque fue maestra de dos alumnos en otra escuela	
2. ¿Cuál te ha gustado más tenerla? ¿Por qué?	Isabel: - Nos deja tarea y tenemos que terminarla toda - Porque casi no nos regaña - Porque no nos regaña - Porque nos deja mucha tarea - Por su carácter, no nos regaña a veces - por que nos enseña más cosas que las del kinder	Isabel: - Nos deja tarea - Por que me abraza y me saca buenas calificaciones - Porque no nos regaña - Porque nos regaña - Porque casi no nos regaña - Porque no nos regaña - Porque nos deja mucha tarea - Nos deja mucha tarea y tenemos que hacerla porque si no la hacemos no nos deja salir a recreo y ni a nuestra casa
	Josefina: - Porque no nos castigaba - No me regañaba bastantito - Porque castigaba a los niños y a nosotras no	Josefina: - Nos trataba bien - No nos regañaba (va con Isabel porque regaña)
3. ¿Cuál te ha gustado menos? ¿Por qué?	Isabel: - Porque nos pone sumas y restas - Andábamos jugando y los niños nos pegaban y nos regañaba - Es regañona - No nos regaña tanto, a veces nos regaña porque los niños se pelean y nos deja sin recreo	Isabel: - Es regañona
	Josefina: - Porque no nos enseñaba - Porque a veces nos regañaba - Era más regañona - Nos regañaba - Aunque no hiciéramos nada nos regañaba	Josefina: - No nos enseñaba - era regañona - Porque teníamos que pagar los juguetes que se rompían y que los niños nos acusaban - Nos regañaba mucho - Las del kinder porque eran regañonas - Porque era regañona

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meche, porque nos pegaba, nos arrancaba los cabellos de las orejas (Alejandro quien viene de otra escuela)</li> <li>- Ninguna (Misael, las dos le han gustado)</li> </ul>
4. ¿Qué es lo que más te gusta de la maestra que tienes ahora?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que nos deja tarea</li> <li>- Su cara, porque se pinta bien bonito</li> <li>- Que nos deja mucha tarea</li> <li>- Que nos deja mucha tarea</li> <li>- Que a veces nos deja salir</li> <li>- Que nos pone dictado</li> <li>- Deja mucha tarea</li> <li>- Que no nos regaña</li> <li>- Que aprendemos a leer, que nos trata bien, que nos saca "Bien"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que nos ayuda a aprender, nos trata bien</li> <li>- De que nos deja mucha tarea y casi no nos regaña</li> <li>- Nos pone trabajo</li> <li>- Que a veces no nos deja tarea</li> <li>- Que nos deja trabajos</li> <li>- Las tareas</li> <li>- Que no nos regaña</li> <li>- Que no nos regaña</li> <li>-Que nos deja tarea</li> </ul>
5. ¿Qué es lo que no te gusta de ella?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que sea regañona</li> <li>- Que es regañona</li> <li>- Que es muy regañona</li> <li>- Que es regañona</li> <li>- Es regañona</li> <li>- Es medio regañona</li> <li>- Que nos regañe</li> <li>- Cuando nos castiga</li> <li>- Que no me regañe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que no nos regañe</li> <li>- Que nos castigue</li> <li>- Que nos castiga y es regañona</li> <li>- Que es regañona</li> <li>- Que nos deja arto</li> <li>- Que nos deja mucha</li> <li>- Que es regañona</li> <li>- Nada</li> <li>- Que no deje tanta</li> </ul>
6. ¿Cómo te gustaría que fuera?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que se pintara, que se arreglara más</li> <li>- Que no fuera tan regañona</li> <li>- Que no nos regañe, que no nos castigue y que nos deje salir a recreo</li> <li>- Que no nos dejara dictado</li> <li>- Que no nos regañe, que no nos castigue y que nos deje salir a recreo</li> <li>- Que no se enojara con nosotros, que no nos regañara</li> <li>- Que nos regañara, que nos deje recados para las mamás</li> <li>- Que no nos castigue</li> <li>- Que no nos regañe y que nos trate bien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que nos regañe y que no regañe mucho</li> <li>- Que no nos regañara mucho y que nos dejara salir a recreo</li> <li>- Que no fuera regañona</li> <li>- Que no nos regañe, que no nos castigue y que nos deje salir a recreo</li> <li>- Buena gente</li> <li>- Buena gente, que no nos regañe tanto</li> <li>- Que no fuera regañona</li> <li>- Que no nos deje mucha tarea, que no fuera regañona</li> <li>- Bonita</li> </ul>

<p>7. ¿A quién de las maestras que tienes en tu escuela te gustaría tener el próximo curso? ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cande, nos enseña canciones y casi no nos regaña</li> <li>- Clara, porque es bien bonita, porque no regaña</li> <li>- Cande, porque nos enseña muchas cosas, música</li> <li>- Isabel, porque no es regañona</li> <li>- Cande, porque nos enseña música, nos lleva a su salón, nos viene a ver y nos pone trabajo</li> <li>- Cande, nos enseña canciones y es buena gente</li> <li>- Cande, nos enseña canciones para las mamás</li> <li>- Cande, porque nos enseña muchas canciones</li> <li>- Isabel, porque las otras maestras son más regañonas que Isabel, Sandra no es regañona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sandra, porque nos trata bien</li> <li>- Cande, nos enseña muchas canciones bonitas y que no es muy regañona y es muy amable</li> <li>- Cande, porque nos enseña canciones, algunas tristes, es buena gente y nos da paletas</li> <li>- Sandra (porque le gusta, enamoramiento)</li> <li>- Isabel, porque las otras piden muchas cosas, Isabel no</li> <li>- Cande, porque nos enseña muchas cosas y es amable</li> <li>- Cande no nos regaña</li> <li>- Cande, porque nos da clases de inglés</li> <li>- Cande, porque nos enseña muchas canciones, la del patito</li> </ul>
<p>8. ¿Cómo crees que deben ser todas las maestras?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buenas, que no regañaran tanto</li> <li>- Buena gente</li> <li>- Buenas</li> <li>- Buena gente y que no nos regañen</li> <li>- Buenas</li> <li>- Que no griten, que no sean enojonas</li> <li>- Que no regañaran y que tampoco castigarán</li> <li>- Amables, dulces</li> <li>- Portarse bien, que no nos regañen, que nos ayuden a aprender y que me cuiden bien que no me caiga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portarse bien, no regañarnos y cuidarnos bien</li> <li>- Que no regañen, que nos explique bien y que no nos desborren cuando estamos estudiando</li> <li>- Que no regañen, que no castiguen y que den buenas calificaciones</li> <li>- Que no nos regañen, que no nos castiguen, que nos dejen salir a recreo, que no por uno castiguen a todos</li> <li>- Buenas y amables</li> <li>- Buena gente y amables</li> <li>- Que no fueran regañonas, que fueran buenas</li> <li>- Que no nos peguen, que no pellizquen, que fueran buenas, que no fueran regañonas</li> <li>- Buenas, que no nos regañen para hacer toda la tarea</li> </ul>

GRADO: 3º.  
NÚMERO DE ENCUESTADOS: 5 Niñas y 7 Niños  
EIDADES: Entre 8 y 9 Años  
PROFESORA: Clara

PREGUNTAS	RESPUESTAS NIÑAS	RESPUESTAS NIÑOS
1. ¿Cuántas maestras has tenido?	4 maestras: 3 en el preescolar e Isabel en primero Josefina, Liliana Patricia y Clara (Liliana cubrió interinato de Josefina) Vicky, aparece con un niño que viene de otra escuela y también ha tenido 4.	

2. ¿Cuál te ha gustado más tenerla? ¿Por qué?	Clara: - Ella nos ha enseñado durante tres años - Porque juega con nosotros - Porque no nos regaña y ella es nuestra maestra desde primero - Porque es muy buena - Porque es cariñosa	Clara: - Porque nos enseña bien - Porque es seria - Porque es buena y nos enseña muy bien
		Josefina: - Porque era más divertida
		Liliana: - Porque me gustaba como explicaba - Porque no era regañona Vicky: - Porque nos enseñaba mucho
3. ¿Cuál te ha gustado menos? ¿Por qué?	Josefina: - No nos enseñaba y nos regañaba - Porque nos regañaba mucho - Era regañona - Porque era muy regañona - Era enojona	Clara: - Porque casi no explica
		Josefina: - Porque era muy regañona
		Liliana: - Porque era regañona Patricia: - Porque no me gustaba como enseñaba Meche: - Porque pegaba y pellizcaba (Julio, quien viene de otra escuela) - 2 Sin respuesta
4. ¿Qué es lo que más te gusta de la maestra que tienes ahora?	- Que nos enseña muchísimo y es cariñosa - Que es muy simpática y juega con nosotros - Que a veces no nos regaña y a veces sí - Que nos deja mucha tarea - La enseñanza de la lectura	- Que nos ayuda y nos pone atención - Que no es regañona, me entiende - Que hace reír poquito - Enseña bien - Que enseña mucho - Que me enseña muchas cosas - Sin respuesta
5. ¿Qué es lo que no te gusta de ella?	- Que un poquitín nos regaña - Que a veces nos regaña - Que nos regañe - Que nos deja mucha tarea - Lo enojona y regañona	- Que no nos deja salir a recreo - Que se enoje - Que sea enojona - Que a veces es enojona - Que nos pone arto trabajo - Que no fuera un poco enojona - Sin respuesta
6. ¿Cómo te gustaría que fuera?	- Así, es perfecta pero lo que pasa es que la hacen enojar	- Que nos ponga atención y nos ayude

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que no nos regañara mucho</li> <li>- Que no fuera enojona con nosotros nunca</li> <li>- Buena</li> <li>- Cariñosa, no regañona ni gritona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que no fuera regañona</li> <li>- Que no fuera regañona, que nos explique más</li> <li>- Que no fuera regañona</li> <li>- Que ponga arto trabajo</li> <li>- Que no fuera un poco enojona</li> <li>- Sin respuesta</li> </ul>
7. ¿A quién de las maestras que tienes en tu escuela te gustaría tener el próximo curso? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra Cande, porque ella trabaja muchísimo y a nosotras nos gusta ayudarle</li> <li>- La maestra Clara, porque ya nos tenemos confianza y porque la quiero mucho</li> <li>- La maestra Sandra, porque ella es buena gente</li> <li>- La maestra Cande porque ella es muy buena</li> <li>- La maestra Clara porque es cariñosa y no es enojona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sandra, porque es buena</li> <li>- Cande, porque no es regañona</li> <li>- Cande, porque es cariñosa, no es regañona y explica bien y también nos hace reír</li> <li>- Clara, porque no es regañona y no nos pega</li> <li>- Cande, porque es buena</li> <li>- Cande, porque nos deja poquito trabajo</li> <li>- Candelaria, porque nos canta canciones</li> </ul>
8. ¿Cómo crees que deben ser todas las maestras?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Honestas y no regañonas</li> <li>- Simpáticas, alegres y que no nos regañen</li> <li>- Que deben sacarnos a hacer educación física</li> <li>- Buenas y nos dejen salir cuando es el recreo</li> <li>- Sinceras, cariñosas y alegres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien enseñando, no se pasen con los niños y no pegarles</li> <li>- Buenas, no regañonas lindas con los demás</li> <li>- No deben de ser regañonas, que nos hagan reír y que nos explique muy bien</li> <li>- Buenas y sin ser regañonas ni pegarle a los niños</li> <li>- Buenas</li> <li>- No deben ser regañonas</li> <li>- Que nos enseñen muy bien y no sean un poco regañonas</li> </ul>

GRADO: 5º.

NÚMERO DE ENCUESTADOS: 8 Niñas y 8 Niños

EDADES: Entre 10 y 12 Años

PROFESORA: Sandra

PREGUNTAS	RESPUESTAS NIÑAS	RESPUESTAS NIÑOS
1. ¿Cuántas maestras has tenido?	5 maestras: 1 en el preescolar: Josefina 1º. y 2º. María, 3º. Clara Tejeda, 4º. Guadalupe, 5º. Sandra (En ciertas ocasiones: Ramiro)	
2. ¿Cuál te ha gustado más tenerla? ¿Por qué?	Clara Tejeda: - Porque en el curso que nos dio clases nos tuvo mucha paciencia, para explicarnos y fue muy buena gente con todos - Porque es muy buena - Clara y Sandra son muy simpáticas - Es más buena - Es muy buena gente - Clara y Sandra y Mari son buenas maestras - Todas me ayudaron	Clara Tejeda: - Porque si nos hace caso - Clara y Sandra porque yo digo que son las que más me han enseñado y me explican - Se expresa bien
	Guadalupe: - Porque me enseña más	Sandra: - Porque nos enseña muy bien - Porque no es regañona
3. ¿Cuál te ha gustado menos? ¿Por qué?	Mari y Guadalupe: - Las dos, Mari porque no nos explicaba muy bien y la maestra Guadalupe porque no me gusta como daba clases - Mari, porque nos pegaba con la "cariñosa" - Guadalupe es muy gritona - Guadalupe y Lucila - Guadalupe (sin razón) - Guadalupe era muy enojona y muy gritona - Guadalupe era regañona pero aprendimos	Guadalupe: - Nos regañaba - Guadalupe y María porque gritaban mucho y a mi no me caían bien - Porque es regañona
	Josefina: - Porque no nos enseñaba	Mari: - Porque nos equivocábamos y nos pegaba - Porque no enseñaba mucho - Nos pegaba - Lucila y María porque nos regañaban mucho y si hacia mal las cosas nos pegaba con la "cariñosa"
4. ¿Qué es lo que más te gusta de la maestra que	- Que nos explica un poco mejor de todas las maestras	Sandra: - Porque es muy enojona
		- Que vemos enciclopedia - Que es muy cariñosa conmigo

<p>tienes ahora?</p>	<p>que hemos tenido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que es muy buena y nos enseña bien</li> <li>- Como trabaja</li> <li>- Que nos enseña bien y a veces nos regaña</li> <li>- Que es buena gente</li> <li>- Que nos enseña mucho</li> <li>- Que nos enseña las cosas muy bien y que es amigable</li> <li>- Todo me gusta de ella</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que es sensible y buena maestra porque nos trata bien y enseña bien</li> <li>- Que enseña mucho</li> <li>- Nada</li> <li>- Que nos ha sacado adelante</li> <li>- Que no es regañona</li> <li>- Explica bien los temas y se porta bien</li> </ul>
<p>5. ¿Qué es lo que no te gusta de ella?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que a veces cuando mis compañeros están platicando y nos dicta muy rápido y ya no alcanzo a escribir y me atraso</li> <li>- Que nos pone mucho trabajo</li> <li>- Nada</li> <li>- Que grita fuerte y nos deja a veces sin recreo</li> <li>- Que es regañona</li> <li>- Que te explica todo lo que no sabemos</li> <li>- Que a veces se enoja mucho con nosotros</li> <li>- Todo me gusta de ella</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que nos regaña mucho</li> <li>- Que a veces nos regaña</li> <li>- Que nos regaña cuando no hacemos las cosas bien</li> <li>- Lo enojona</li> <li>- Que a veces no nos deja salir a recreo</li> <li>- Nada</li> <li>- Que no nos saca a educación física</li> <li>- Cuando se enoja con nosotros y nos regaña</li> </ul>
<p>6. ¿Cómo te gustaría que fuera?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que nos tuviera paciencia para todo</li> <li>- Que no nos pusiera mucho trabajo</li> <li>- Nada</li> <li>- Que no nos gritara fuerte</li> <li>- Sin respuesta</li> <li>- Buena</li> <li>- Que no se enojara</li> <li>- Muy feliz, alegre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas frágil</li> <li>- Que sea muy cariñosa</li> <li>- Que fuera como la maestra Clara Tejeda así de buena y que nos comprende</li> <li>- No muy enojona</li> <li>- Que ya no fuera enojona</li> <li>- Más cariñosa y que no se enojara tanto</li> <li>- Que nos sacara a educación física y nos ponga inglés</li> <li>- Que no se enoje con nosotros</li> </ul>
<p>7. ¿A quién de las maestras que tienes en tu escuela te gustaría tener el próximo curso? ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cande, porque me gusta mucho como trabaja con sus alumnos</li> <li>- Cande, Se ve que es muy buena gente y nos enseña bien</li> <li>- Cande, es buena</li> <li>- Candelaria porque es buena</li> <li>- Respuesta no clara (muy bien)</li> <li>- Candelaria porque explica todo</li> <li>- Candelaria, ella también es buena</li> <li>- Cande o a la maestra Clara,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clara es más frágil</li> <li>- Cande porque es muy buena</li> <li>- Sandra, porque me gusta su forma de ser</li> <li>- Sandra porque enseña mucho</li> <li>- Candelaria, porque no me ha tocado</li> <li>- Cande, por cariñosa</li> <li>- Clara, no es regañona</li> <li>- Cande, es también buena maestra</li> </ul>

	son muy contentas	
8. ¿Cómo crees que deben ser todas las maestras?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buenas gentes y tener paciencia con todos los niños</li> <li>- Deben ser muy buenas con nosotros para que nos portemos muy bien</li> <li>- Buenas y simpáticas</li> <li>- Buenas y no enojonas y que no griten y enseñen bien</li> <li>- Respuesta no clara (muy bien)</li> <li>- Buenas</li> <li>- Que nos respeten a nosotros y nosotras a ella y que no sean enojonas</li> <li>- Muy felices y trabajadoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amables y amistosas</li> <li>- Muy cariñosas</li> <li>- Perfectas, para tenernos bien clamados y contentos</li> <li>- Que enseñen mucho</li> <li>- Más o menos</li> <li>- Cariñosas</li> <li>- Que no nos regañen</li> <li>- Respetarnos y también respetarlas</li> </ul>