



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO

T E S I S

**Género, ascensos, trabajo doméstico y de cuidados,
un caso de mujeres de preparatoria**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN TRABAJO SOCIAL**

P R E S E N T A

RUTH ALCÁNTARA BARERA

TUTORA

DOCTORA SERENA ERENDIRA SERRANO OSWALD
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

Ciudad de México, 10 de septiembre
de 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo no hubiera sido posible sin la participación y apoyo de muchas personas que de diversas formas contribuyeron a que este trabajo fuera posible. Sobre todo, agradezco a las maestras de la Preparatoria que relataron su experiencia, central para esta tesis, por su confianza muchas gracias. Quiero destacar que luchan por conseguir un lugar que les permita un ingreso para ellas o su familia. Un lugar que a veces da la apariencia de contar las condiciones adecuadas para lograr el desarrollo profesional, aunque en ocasiones no existen esas condiciones.

Gracias infinitas a la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial a la coordinación del Posgrado de Trabajo Social por otorgarme el apoyo económico de la beca que fue indispensable para lograr el desarrollo de este trabajo.

Agradezco infinitamente a Mariana, mi hija, porque todos los días me regala grandes aprendizajes acompañados de su sonrisa. También mi gratitud a Ariel que estuvo acompañándome y siempre atento a lo que necesitara.

Agradezco todo el apoyo brindado por la Doctora Eréndira Serrano Oswald que en todo momento estuvo dispuesta a apoyar con su asesoramiento y revisión de la tesis. Mi especial agradecimiento a las doctoras Joaquina Ervite Erice, Julia del Carmen Chávez Carapia y al maestro Carlos Alberto Lemus Ramírez por aportar su experiencia y su apoyo incondicional en este trabajo.

Mi reconocimiento a mi familia que fueron un gran apoyo moral y económico cuando más lo necesite; Mamá, Margot, Gris, Ángeles, destacar que siempre creyeron y siguen creyendo en mí.

Es también una suerte haber encontrado en mi camino a mis compañeros de la maestría de todos me llevo aprendizajes valiosos y momentos gratos. En especial agradezco a mi gran amiga y compañera de maestría Yaneli.

No puedo dejar de agradecer todo el apoyo que recibí del CRIM-UNAM, Cuernavaca, en especial del Maestro Fidel Olivera Lozano que siempre estuvo pendiente de lo que necesitara.

Índice

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	12
PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN	12
1.1 Estado del arte	12
1.1.1 Participación de las mujeres en la educación	12
1.1.2 La representación de las mujeres en la política	18
1.1.3 La inserción de las mujeres en el ámbito laboral	20
1.1.4 Tiempo dedicado al trabajo remunerado y no remunerado	23
1.1.5 Puestos directivos	27
1.2 Planteamiento del problema	34
1.3 Justificación	39
1.4 Preguntas de investigación	40
1.5 Supuestos	41
1.6 Objetivos	41
1.7 Metodología	42
CAPÍTULO II	46
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL UN ENFOQUE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	46
Introducción	46
2.1 Normas de género institucionalizadas	48
2.2 Sistema patriarcal	50
2.3 Perspectiva de género	52
2.4 Socialización de Normas	52
2.5 Creencias de género en relación con la escuela como ámbito laboral	55
2.6 Doble jornada de trabajo	57
2.7 Doble presencia-ausencia	58
2.8 Piso pegajoso	60
2.9 Techo de cristal	61
CAPÍTULO III	65
CONTEXTO DE MORELOS Y CUAUTLA, CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS, PARTICIPACIÓN ECONÓMICA Y TRABAJO NO REMUNERADO	65
Introducción	65
3.1 Historia del Trabajo de hombres y mujeres en Morelos	65

3.2 Localización.....	67
3.3 Población en Morelos y Cuautla	68
3.4 Guarderías	69
3.5 Educación en Cuautla.....	72
3.6 Profesores(as) de nivel básico y nivel medio y superior, directores(as), Prestaciones sociales, ingreso y trabajo no remunerado, Morelos y Cuautla	80
3.6.1 Prestaciones según ocupación y sexo.....	82
3.6.2 Ingresos según ocupación y sexo	84
3.6.3 Trabajo no remunerado	92
3.6.3.1 Horas a la semana dedicadas a atender a personas con discapacidad que necesitan cuidados especiales	92
3.6.3.2 Horas a la semana atendiendo enfermos que necesitan cuidados especiales	94
3.6.3.3 Horas a la semana dedicadas a atender algún(a) niño(a) sano menor de 6 años	96
3.6.3.4 Horas a la semana dedicadas a atender a niños(as) de 6 a 14 años	99
3.6.3.5 Horas a la semana dedicadas a atender Adultos mayores	101
3.6.3.6 Horas a la semana dedicadas a preparar o servir alimentos para su familia.....	103
3.6.3.7 Horas a la semana dedicadas a limpiar su casa, lavar o planchar la ropa de su familia	106
3.6.3.8 Horas dedicadas a hacer las compras de la comida o su limpieza	107
3.6.3.9 Total de horas a la semana de trabajo no remunerado	109
3.7 Consideraciones finales del contexto	116
CAPÍTULO IV	119
ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA.....	119
Introducción	119
4.1 Normas de género institucionalizadas.....	120
4.2 Socialización de normas de género	130
4.3 Creencias de género en la escuela como espacio laboral	144
4.3.1 Un trabajo de tiempo parcial	144
4.4 Piso pegajoso.....	149
4.4.1 Estrategias de organización de tiempo	149
4.5 Techo de cristal. Trabajo doméstico y de cuidados vs sujeto productivo	157
4.6 Doble presencia-ausencia.....	164
4.6.1 El trabajo doméstico y de cuidados cómo lo perciben las maestras.....	172
4.7 Puestos directivos.....	174
4.7.1 Cómo es la participación de las maestras por el puesto de director(a).....	174

4.7.1 Estructura jerárquica y caracterización de puestos directivos	192
4.8 Consideraciones finales del análisis.....	195
CAPÍTULO V.....	200
DIAGNÓSTICO SOCIAL DE LA PREPARATORIA, NECESIDADES Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	200
5.1 Factor teórico conceptual	200
5.1.2 Género.....	200
5.1.3 Transversalidad de Género.....	200
5.1.4 Trabajo social feminista	200
5.1.5 Ética del cuidado.....	201
5.1.6 Liderazgo femenino en la escuela	202
5.1.6 Intervención social desde la ética comunitaria adaptada a la escuela	205
5.1.7 Investigación Acción Participativa feminista.....	206
5.2 Diagnóstico Social de la Preparatoria	206
5.3 Identificación de necesidades a partir del diagnóstico	213
5.4 Propuesta de intervención	213
5.4.1 PROGRAMA 1: “NUEVOS ACTORES, NUEVOS CAMBIOS”	214
5.4.2 PROGRAMA 2, “EXPOSICIÓN DE PRINCIPALES RESULTADOS”	215
5.4.3 PROGRAMA 3, “GENEALOGÍA DE LOS LOGROS DE LAS MAESTRAS”	217
5.4.4 PROGRAMA 4 “UN PUNTO DE PARTIDA, DEFINICIÓN DE NECESIDADES DE CUIDADOS”	219
5.4.5 PROGRAMA 5, “UN NUEVO ESTILO DIRECTIVO, PAUTAS FEMENINAS PARA LA DIRECCIÓN”	222
5.5 Cronograma de actividades de la propuesta de intervención	224
CONCLUSIONES.....	225
BIBLIOGRAFÍA	228
ANEXO.....	237

Índice de Tablas

Núm. de Tabla	Nombre	Página
1.1	Docentes segregados por sexo, trabajando en nivel medio superior, escuelas SEP, Cuautla Morelos N=40, año 2010.	37
1.2	Docentes segregados por sexo, trabajando en nivel medio superior, escuelas de la UAEM, Cuautla Morelos N=1667, año 2014.	37
1.3	Ocupación por sexo en el puesto de Director(a), Escuelas a nivel medio superior, SEP, Cuautla, Morelos.	38
3.1	Porcentajes de escuelas de Nivel Básico (Preescolar)	74
3.2	Porcentajes de escuelas de Nivel Básico (Primaria)	76
3.3	Porcentajes de escuelas de Nivel Básico (Secundaria)	77
3.4	Porcentajes de escuelas de Nivel Medio Superior	78
3.5	Distribución porcentual de las ocupaciones seleccionadas, según sexo, Morelos 2015	81
3.6	Distribución porcentual de las ocupaciones seleccionadas, según sexo, Cuautla 2015 promedio	82
3.7	Prestaciones laborales promedio	82
3.8	Ingreso mensual promedio	85
3.9	Promedio de horas semanales cuidando discapacitados	93
3.10	Promedio de horas semanales cuidando enfermos	95
3.11	Promedio de horas semanales cuidando menores de 6 años	97
3.12	Promedio de horas semanales cuidando niños de 6 a 14 años	100
3.13	Promedio de horas semanales cuidando Adultos mayores	102
3.14	Promedio de horas semanales preparando y sirviendo alimentos	104
3.15	Promedio de horas semanales limpiando la casa	106
3.16	Promedio de horas semanales haciendo compras	107
3.17	Promedio de horas de trabajo sin pago	110

Índice de Gráficas

No. Gráfica	Nombre	Página
1	Ingreso mensual promedio	87
2	Promedio de horas semanales cuidando discapacitados	94
3	Promedio de horas semanales cuidando enfermos	96
4	Promedio de horas semanales cuidando menores de 6 años	99
5	Promedio de horas semanales cuidando niños de 6 a 14 años	101
6	Promedio de horas semanales cuidando Adultos mayores	103
7	Promedio de horas semanales preparando y sirviendo alimentos	105
8	Promedio de horas semanales limpiando la casa	107
9	Promedio de horas semanales haciendo compras	109
10	Promedio de horas de trabajo sin pago	111

INTRODUCCIÓN

Una realidad presente y persistente en los entornos laborales es la división del trabajo por sexos, dicho de otro modo, impera un orden de las actividades y ocupaciones diferenciadas según el sexo con el que se nace, que a su vez determina a mujeres y hombres jerarquizando las posiciones y otorgando valoraciones sociales desiguales que representan desventajas para las mujeres, por ejemplo, el tema de menor ingreso convenido a las mujeres por igual trabajo en relación con los hombres o la distribución por sexo de posiciones subordinadas desfavorable para las mujeres.

Para dar continuidad a lo expuesto, se hace necesario, cuestionarse acerca de los elementos que ocasionan desigualdad laboral entre mujeres y hombres, en particular la que produce desventajas laborales a las mujeres. Una de las condiciones que limita el acceso pleno de las mujeres al trabajo remunerado es el hecho de la maternidad, el cargo de la educación y la socialización de los menores, ya que tradicionalmente son las mujeres quienes dedican parte de su tiempo al cuidado de niñas y niños.

En relación con el trabajo remunerado, mujeres y hombres no han sido considerados socialmente como categorías iguales, ya sea por la posición que ocupan o por el tiempo que dedican a trabajar.

En el ámbito laboral se demerita la posición de las mujeres en el trabajo, ya que la identidad mujeres está relacionada con el trabajo doméstico y de cuidados lo cual denota un fuerte significado que adoptan los centros de trabajos en la distribución de las ocupaciones y posiciones por sexo, de este modo, se ubica a las mujeres en trabajos “femeninos”, y a los hombres en trabajos “masculinos”. Es importante aclarar que no es una condición explícita, a pesar del acceso de las mujeres a la educación, al mercado de trabajo y a la participación

política, sin embargo, los estereotipos tradicionales que determinan las actividades para mujeres y hombres en esferas separadas siguen presentes.

El acceso al empleo para las mujeres es una realidad, sin embargo, existe una tensión constante que las coloca entre la familia y el trabajo, volviendo complejo su desempeño sobre todo si no se cuenta con apoyo suficiente del Estado, otros miembros de la familia, el lugar de trabajo, o bien con suficientes prestaciones sociales.

En los tiempos actuales ante las exigencias locales, nacionales e internacionales demandados por diversos organismos es necesaria la participación integral de mujeres y hombres en diversos lugares, en específico en el ámbito laboral, donde las sociedades, los gobiernos y las instituciones deben de estar abiertos a integrar la fuerza de trabajo femenina de una manera integral, por lo que se hace necesario abrir espacios a las trabajadoras para consolidar la igualdad laboral entre mujeres y hombres.

El tema que se aborda en esta tesis centra su atención en la profesión magisterial en su mayoría conformada por mujeres, así como analizar los motivos por los cuales no tienen interés en participar en los procesos para las direcciones de las escuelas, mientras que los hombres aspiran a los cargos de dirección de manera más asertiva y dirigida. Situación que se observa en el nivel medio superior en Cuautla, Morelos, motivo por lo cual este trabajo de tesis pretende buscar las causas que hacen que las maestras participen menos por el puesto de dirección. Sobre todo, se trata de explorar el espacio escolar donde se promueven prácticas de igualdad y se privilegia el mérito académico.

Esta tesis pretende analizar las contradicciones que se presentan en el acceso y desempeño laboral en el sector medio superior, así como las limitaciones de las mujeres para

acceder a los puestos de dirección. En un estudio triangulado desde el punto de vista de las mujeres, y desde la teoría de género. El estudio se realiza en el contexto específico del Municipio de Cuautla, Estado de Morelos.

El presente documento se conforma de cinco capítulos y un apartado de anexos.

El Capítulo I, tiene como punto de partida el Protocolo de investigación donde se exponen el estado del arte que muestra cómo es la participación de las mujeres en diferentes ámbitos como la educación, la representación política, la participación laboral, además de mostrar cómo es el uso del tiempo tanto en el trabajo remunerado y el no remunerado contrastado por sexo.

En el Capítulo II, se construye el Marco teórico en el cual se exponen las principales teorías que explican en sus diferentes dimensiones la problemática del menor acceso de las mujeres a la ocupación de director desde las categorías sociales de género, Normas genéricas institucionalizadas, patriarcado, jornada parcial, Techo de cristal, Piso pegajoso, Doble presencia/ausencia categorías que caracterizan el trabajo de las mujeres.

Se describe en el Capítulo III, el contexto sociodemográfico de la ciudad de Cuautla y del estado de Morelos donde se abordan temas sobre la educación, la conciliación trabajo-familia, servicios de cuidados, también se hace un análisis de cómo son las prestaciones y los ingresos de acuerdo con algunas ocupaciones seleccionadas y cómo es el trabajo no remunerado con base en las ocupaciones seleccionadas y segregadas por sexo.

En el Capítulo IV se hace un análisis desde la Teoría fundamentada y las categorías propuestas desde el marco teórico tomando como base los relatos de vida de las maestras entrevistadas, por medio de un conjunto de preguntas semiestructuradas con la finalidad de

identificar desde su propia vivencia los factores, necesidades y situaciones que limitan las posibilidades de acceder a puestos de dirección.

El Capítulo V, que parte del diagnóstico construido desde los resultados obtenidos del análisis, contempla el diseño de una propuesta de intervención, sobre la base de las necesidades detectadas con las mujeres maestras del nivel medio superior, que se integra por diversos programas para abordar respuestas relacionadas con dichas problemáticas.

Finalmente se exponen algunas recomendaciones en las Conclusiones y se presenta un anexo que contiene la guía de entrevista.

CAPÍTULO I

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN

1.1 Estado del arte

1.1.1 Participación de las mujeres en la educación

Las mujeres se han insertado de manera masiva a la educación. En México, han tenido su mayor representatividad entre 1960 y 1980 (Barquet, 2013). Sin embargo, tener acceso a la escuela no ha sido suficiente, las carreras ofrecidas -y elegidas voluntariamente- por las mujeres están relacionadas con su rol de cuidadoras y con el trabajo doméstico. A continuación, se citan algunas investigaciones relacionadas con la participación de las mujeres y la educación.

La inserción de las mujeres actualmente en la educación es una realidad, no obstante, existen procesos sociales poco visibles que, en otros ámbitos, como el laboral, las posicionan con menos ventajas respecto de los hombres, PNUD en 2010 plantea, a partir de un estudio, *México en las sociedades del conocimiento* en el que se analiza la relación que existe entre competitividad y género. Entre otros asuntos se cuestiona si las carreras universitarias cursadas y elegidas por las mujeres garantizan la inserción de ellas al mercado de trabajo formal (puestos mejor remunerados, prestaciones sociales, participación, en puestos de decisión, etc.).

El análisis se centra sobre todo en la preferencia mayoritaria de las mujeres por carreras orientadas al cuidado. Por ejemplo, en la UNAM de acuerdo con el PUEG (2012) las carreras como Enfermería (82.2%), Trabajo Social (77.5%), Psicología (73.5%), cuentan con una mayor concentración de mujeres matriculadas, en contraste con las carreras elegidas

por los hombres como Ingenierías (79.8%), Economía (65%), Música (69.8%) o Ciencias Exactas (57.6%), donde la representación de hombres es mayoritaria.

El estudio citado anteriormente, tiene como propuesta la participación de las mujeres en carreras como las ciencias exactas o la tecnología que vendrían a desarrollar en mayor medida sus capacidades, fomentar la ruptura con el modelo tradicional y asegurar posiciones altas de las mujeres en el mercado de trabajo.

Que en la educación persista una distribución de mujeres y hombres que toma como modelo el rol tradicional que refuerza los estereotipos asignados a mujeres y a hombres, la idea de esferas separadas o espacios asignados según el sexo de las personas es denominada “segregación ocupacional” e inicia con la elección de carrera. Un estudio realizado en 2015 *Tienen sexo las profesiones. Hombres y mujeres en profesiones masculinas y femeninas* en San Luis Potosí, analiza si existen carreras masculinas y femeninas. La supuesta feminidad o masculinidad de las carreras está establecida por la sociedad, en relación con el prestigio social o monetario que se obtiene de ellas o de los requerimientos de contratación de los mercados de trabajo o se evalúa en tanto si el trabajo es manual o intelectual (Martínez, 2015).

“...he visto que algunas vacantes dicen solamente hombres”

“un señor andaba buscando ahora sí que... chicas y creo que es lo que me ayudó” (Martínez, 2015).

En lo que se refiere al prestigio social está por ejemplo la carrera de economía, elegida en mayor proporción por hombres, por relacionarse con la profesión de algunos de los presidentes de México (Cooper, Rodríguez y Botello; en Savage 2010).

El hecho de elegir carrera considerando los roles tradicionales no concluye ahí, es una condición que también se traslada a los mercados de trabajo donde existen espacios separados de acuerdo con el sistema social sexo-género (trabajos femeninos y trabajos masculinos) para desempeñarse laboralmente, disminución de salarios y de prestaciones. Savage (2010) muestra en *Género y economía* cómo son algunas políticas laborales clasificatorias de contratación de personal a partir del análisis de dos tipos de empleados (mercado interno con trabajadores de base y mercado externo o secundario) dentro de las instituciones. Al primer tipo los describe como trabajadores de base, pertenecientes a un sindicato y con prestaciones sociales estables. Al segundo tipo los describe como trabajadores fácilmente sustituibles, demuestran poco interés por capacitarse y por las recompensas económicas y tampoco pertenecen a sindicatos, principalmente mujeres. En palabras de Savage (2010: pp. 89) “[...] las mujeres hacen los trabajos más desagradables [...] y cubren las lagunas del trabajo convencional”.

En el ámbito educativo el prestigio otorgado a la ocupación de director se relaciona con características masculinas como la determinación, fuerza, seguridad en sí mismo, etc. características atribuidas generalmente a los varones. Díez, Terrón y Anguita (2010) en *La Cultura de Género en las instituciones escolares* mencionan en su investigación que es más aceptada una orden de corrección por parte de un director que de una directora.

Es preciso señalar en lo que se refiere a ocupaciones directivas que el control y competencia por los recursos materiales y económicos lo tendrán quienes sean mayoría en el poder hombres o mujeres, donde se hace necesario un análisis profundo de los estereotipos que imperan en la percepción de empresarios, empleadores, encargados de la contratación de personal, etc. Diversos autores (Zabludovsky, 2015; Pérez, 2006; Savage, 2010; Díez, 2010)

exploran, ya sea desde los nichos empresariales o el campo de la economía u organizaciones escolares las características de los sujetos en el poder como un sujeto masculino que construye normas para el funcionamiento del mercado laboral (horarios extensos, perfiles de contratación, otorgamiento de ascensos, fijación de salarios, etc.). Ello sobre criterios estrictos que privilegian la productividad y la generación de ganancias, excluyendo, a su vez, todo lo que no es considerado productivo entre estos el trabajo doméstico y de cuidados desvalorado, excluido de la categoría de trabajo, determinado a realizarlo sin pago y que generalmente son mujeres quienes lo realizan en sus hogares, además de dedicar un número no definido de horas a actividades interminables y que a su vez genera complicaciones para desempeñarse laboralmente.

Por ejemplo, de acuerdo con Díez, et. al. (2010) 91.6% de los hombres consideran que uno de los obstáculos para llegar a ser directoras en un centro escolar, en España, es el trabajo dedicado al hogar y la familia. Por su parte Zabudovsky (2015) muestra la proporción de tiempo semanal dedicado al trabajo doméstico en México para mujeres corresponde a 42% en contraste con los hombres escasamente participan con 15% (INEGI, 2009).

En relación con el estudio de trayectorias laborales de las mujeres, Caballero (2007) presenta expone a partir de una investigación llamada *Abuelas, madres y nietas. Generaciones, curso de vida y trayectorias* en donde analiza las trayectorias de las mujeres de tres generaciones desde la metodología de curso de vida, abuelas, madres e hijas y el significado que ha tenido la educación en sus vidas (Caballero, 2007). El objetivo es entender la dinámica de estas tres generaciones en cuatro áreas: educacional, laboral, conyugal y reproductiva, y examinar las variaciones que pueden existir a través del paso del tiempo,

además de ver la relación entre los papeles que la mujer ejerce en su vida y sus variaciones de acuerdo con las diferentes situaciones en las que se encuentra.

Las abuelas nacieron a principios del siglo pasado, algunas contaban con escolaridad básica, primaria, con carreras técnicas y algunas estudiaron la universidad; alcanzar otros grados en ese tiempo no era obligatorio, socialmente se esperaba que se casaran y tuvieran descendencia. En suma, su preparación académica y su trayectoria laboral en algunos casos fue interrumpida debido a eventos como la maternidad siendo la atención a los hijos(as), la pareja y las labores domésticas los principales motivos por los que estas mujeres retardaron su entrada o reingreso al mercado de trabajo hasta que sus hijos fueron mayores (adolescentes). Se destaca que algunas llegaron a la jubilación, condiciones como la viudez, el divorcio, o ser madre soltera fueron condiciones favorables para continuar trabajando.

Las madres, la segunda generación analizada nacidas entre 1930 y 1950, todas rebasan la educación primaria y estudian ya sea una carrera técnica o la universidad. De las entrevistadas solo dos concluyeron los estudios universitarios, algunas de ellas, en su trayectoria tanto formativa como laboral, siempre tomaron en cuenta a su familia en sus decisiones personales o de superación profesional. Una de las entrevistadas afirma haber dedicado mayor número de años que sus compañeros y termina su licenciatura a los cuarenta años.

Entre las hijas, la tercera generación estudiada, todas cuentan con estudios superiores, algunas con estudios de posgrado. Combinan trabajo y las actividades domésticas. Algunas tienen la oportunidad de estudiar en el extranjero, extendiendo de manera significativa su trayectoria –sobre todo escolar. El referente más importante para esta generación son las madres o abuelas con estudios superiores (Caballero, 2007).

Esta investigación da cuenta de las trayectorias de mujeres de tres generaciones, destaca cómo es su educación, así como el impacto que tiene en la segunda y en la tercera generación, las madres e hijas. Es importante señalar que la socialización en este punto fue crucial para que trascendiera de tal manera que madres e hijas cursaran grados más altos, ya que era un valor compartido en la vida de las abuelas y madres.

Las dinámicas que viven cada una de las generaciones en las diferentes trayectorias están influenciadas por lo socialmente aceptado en cada generación. Es importante destacar la complejidad al entrelazarse una y otra trayectoria, además de los diferentes cauces que toman la vida de estas mujeres de acuerdo con circunstancias como trabajar.

El caso de las abuelas, trabajar tenía importancia en tanto fueran solteras y no hubiera hijos(as), la presencia de estos(as) las relegaba exclusivamente al trabajo doméstico y de cuidados. Para las mujeres de segunda generación su trayectoria laboral era interrumpida por el nacimiento y crianza de los hijos(as), era posible reintegrarse al trabajo hasta que los hijos llegaban a la adolescencia. La trayectoria de las hijas (tercera generación) se caracteriza por una vida dedicada a los estudios universitarios, de posgrado y en algunos casos en el extranjero, se posterga por más tiempo en contraste con las abuelas y madres el inicio de la vida en pareja y el nacimiento de los hijos(as); en caso de haberlos, buscan combinar la trayectoria laboral con la reproductiva, organizando el tiempo de tal forma que sea posible trabajar al menos de tiempo parcial.

Lo anterior da cuenta de cómo, por un lado, las circunstancias familiares influyen en las decisiones individuales de las mujeres (Caballero, 2007) para poder realizar ya sea estudios más altos o permanecer en el mercado de trabajo o decidir dedicarse de tiempo completo al cuidado de la familia. Empero por otro lado, las decisiones tomadas también son

influencia de las decisiones que tomaron en su momento las madres y las abuelas que rompieron los ordenamientos sociales establecidos para las mujeres, como estudiar y trabajar. También se visibiliza de acuerdo con cada contexto vivido, el amplio conjunto de roles que desempeñan las mujeres que pueden limitar o no su desarrollo personal y económico, por lo que las decisiones tomadas permiten a las mujeres posicionarse ya sea en condición de dependencia o empoderarse como el caso de las nietas.

1.1.2 La representación de las mujeres en la política

En lo que se refiere a la política también ha habido avances importantes, el primero de ellos obtener el derecho al voto en la mayoría de los países, aunque con algunas excepciones como el caso de Arabia Saudita donde las mujeres lograron su derecho al voto a penas en 2015. Estos logros siguen siendo incompletos sin la representación de las mujeres en los parlamentos, en todo el mundo el 17.40% de mujeres son representantes en el parlamento frente a un 82.57% de representantes hombres¹.

La participación de las mujeres como representantes en los parlamentos comienza a constituir una masa crítica, algunos ejemplos son países como Guyana con 30%, México con 28% y Suiza con 29% de mujeres representantes en el parlamento. Sólo el 4% de los países en todo el mundo tiene representantes con 40% o más de mujeres en el parlamento, un caso ejemplar es Ruanda donde las mujeres en el parlamento representan el 56%, seguido por Suecia con un 46% y por África del Sur con un 45%². Es importante señalar que no es suficiente contar con cuotas de paridad, las mujeres siguen teniendo obstáculos importantes

¹ Cálculos propios, Datos extraídos del sitio: noceilings.org/#%21, The full participation Project, consultado en: Julio, 2015

²Datos extraídos del sitio: noceilings.org/#%21, The full participation Project, consultado en: Julio, 2015

que aluden al significado de ser mujer, a la determinación de roles y las posiciones social y tradicionalmente asignadas.

A un nivel más cualitativo y desde el ámbito periodístico a partir de la investigación *Mujeres políticas, mujeres muy públicas* (Mencía, 2014), se han relatado varias historias de mujeres representantes políticas de América Latina. En este trabajo se analiza como las cuotas de paridad entre hombres y mujeres no son suficientes para romper los estereotipos de género existen diversos factores que limitan el desarrollo de las mujeres en este ámbito como las prácticas sexistas. Las mujeres que se insertan en la política sufren los embates ideológicos de hombres y mujeres por el hecho de ser mujeres, son percibidas como usuarias del espacio doméstico y comúnmente ocupando posiciones subordinadas, ideas que imperan en sociedades patriarcales.

Son en general los hombres quienes cuestionan a las mujeres desde sus capacidades, su desempeño, se pone en duda su formación académica, se relaciona su ingreso en la política con favores sexuales, etc. (Mencía, 2014).

Las mujeres en cargos políticos de manera permanente ejercen una doble función, por una parte atienden los asuntos de la población, pero por otro defienden de manera reiterada la posición ganada ya que son agredidas, víctimas de malos tratos, se les cuestionan fuertemente sus propuestas (Lagunes, 2014), se demeritan sus opiniones para imponer en su lugar las propias (Ríos, 2014), son calificadas de acuerdo a su vestimenta y no por su capacidad (Mencia, 2014), son destituidas por no compartir opiniones con los dirigentes hombres (Ríos, 2014), se sospecha fuertemente de ellas, etc. Este tipo de estudios da cuenta de que no es suficiente instituir una cuota de género en materia de política, sino que es necesario dejar atrás prácticas sexistas por quienes detentan el poder, regularmente hombres,

quienes siguen ejerciendo presión, se sienten amenazados y desplazados al experimentar el ingreso de las mujeres en el espacio político.

1.1.3 La inserción de las mujeres en el ámbito laboral

En México, la entrada al mercado laboral para las mujeres también ha representado en las últimas décadas un logro importante, sin embargo, su inserción se ha dado obedeciendo principalmente al desarrollo industrial sin considerar un desarrollo humano integral. En específico se omite el apoyo que requieren las actividades domésticas y de cuidados asignadas naturalmente a las mujeres con familia, principalmente con hijos. Al respecto en un estudio Zabłudovsky (2015) analiza las condiciones de acceso, permanencia y ascenso de la fuerza laboral de las mujeres, en específico los procesos de contratación discriminan fuertemente a las madres, “[...] en 2013 frente a solicitudes similares para el mismo empleo, las mujeres con hijos(as) eran notoriamente discriminadas ya que no eran contratadas o lo eran con salarios inferiores a los otros(as) solicitantes” (Shelley Corel y Stephen Bernard (2013), en Zabłudovsky, 2015: pp. 19). Las mujeres entraron al terreno laboral sin programas y sin políticas públicas que sustentaran otros trabajos (Girón, 2010) que tradicionalmente venían realizando como el doméstico y de cuidados y que representan una carga adicional, y una doble jornada de trabajo, para las mujeres en contraste con los hombres que tradicionalmente no se hacen cargo de estas actividades. Es necesario abordar las propuestas de algunos estudios y mencionar de acuerdo con la ley qué y cómo son algunas acciones.

Se abordarán en primer lugar las prestaciones contempladas en la Ley Federal de Trabajo (2012) e implementadas por algunos empleadores, entre ellas se encuentran: otorgar noventa días de incapacidad por concepto de maternidad, media hora de lactancia, licencia de paternidad incipiente en nuestro país y otorgada solo por algunas instituciones públicas y el seguro social proveído por instituciones como el IMSS, ISSSTE y SEDESOL,

instituciones encargadas de la seguridad social que brindan entre otros servicios el de guardería cuyo condicionante para obtenerlo es tener un trabajo formal que entre sus prestaciones contemple otorgar seguro social al trabajador. Al respecto es relevante destacar que tan solo el 7.6% de niños y niñas a nivel nacional son atendidos(as) por estas instituciones (PNUD, 2010); padres y madres que no cuentan con esta prestación y quienes no califican como beneficiarios quedan excluidos(as) de recibir este servicio.

Otras leyes como la Ley de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (2013) representan un avance importante en lo que se refiere a oportunidades laborales que proponen algunas acciones positivas, en temas como prohibir la segregación laboral, otorgar a hombres y a mujeres el mismo salario por igual trabajo, implementar acciones que promuevan a las mujeres para obtener ascensos a puestos directivos. Sin embargo, el tema de la conciliación entre trabajo y familia está ausente, se sigue considerando desde lo laboral a un sujeto individual omitiendo el hecho de que el trabajador(a) también pertenece a una familia y participa de otras actividades como las dinámicas familiares que implican trabajo doméstico y de cuidados que principalmente responden al sistema sexo-género, que por sus características implican un mayor esfuerzo y un gran consumo de tiempo y que conlleva a consecuencias laborales como la reducción de jornadas laborales, el abandono del empleo, la interrupción del trabajo, etc., además de restar credibilidad al empleado(a) en diferentes temas como los ascensos, el aumento de sueldo o la menor participación de mujeres en la fuerza laboral, etc.

Al respecto en México a partir de datos de INEGI (2014) *Hombres y mujeres en México* que la participación laboral de las mujeres es menor en relación con el número de hijos(as). En 2012, por ejemplo, su participación se repartía de la siguiente manera: sin

hijos(as) 34.7%, de 1 a 2 hijos(as) 45.9%, de 3 a 5 hijos(as) 38.3% y de 6 a más hijos(as) 21.6%. El tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidados es una dimensión importante para tomar en cuenta en los análisis de pobreza, en este caso el tiempo dedicado a los descendientes representa un límite para la participación integral de las mujeres en el campo laboral ya que reduce el tiempo dedicado al trabajo extradoméstico.

Varios autores han evidenciado en especial la condición de las mujeres quienes tradicionalmente se hacen responsables de las actividades domésticas y de cuidados en detrimento de su desarrollo laboral, profesional o personal, el llamado “ser para otros” (Lagarde, 1990), en especial aquellas que son madres o cuidadoras primarias (Serrano, 2010) y madres con hijos pequeños (Esquivel, 2008; Pérez, 2006; Oliveira, 2010, Savage, 2010, Benería, 1990, Pedrero, 2010).

Las trayectorias de las mujeres tienen muchas vertientes y se ven más interrumpidas por eventos como la maternidad, el matrimonio, la muerte o enfermedades de familiares. Las trayectorias de los hombres son más lineales y después de su formación pueden dedicarse a trabajar sin problemas, desarrollarse laboralmente y jubilarse sin traer a cuentas el trabajo doméstico y de cuidados (Caballero, 2007).

Los empleadores, por su parte, también atienden a ideas preconcebidas acerca de las mujeres y se les identifica como “menos comprometidas por sus cargas familiares”, “maternidad y guardería generan cargas adicionales”, es decir, se sigue naturalizando en las mujeres el rol de cuidados y el trabajo doméstico, con estos argumentos se estigmatiza a las mujeres (OIT, PNUD, 2013, *Una propuesta de parentalidad*). Amorós lo venía planteando desde 1990 “La inserción masiva de mujeres al mercado de trabajo será posible cuando los hombres se inserten de manera masiva a las actividades domésticas y de cuidados” esto

implica dedicar un número de horas significativo a la realización de estas actividades y el acompañamiento de políticas públicas que den soporte a este tipo de actividades, los estudios acerca del uso del tiempo y encuestas de este tipo han dado información de cómo es la situación para hombres y mujeres .

1.1.4 Tiempo dedicado al trabajo remunerado y no remunerado

Algunas investigaciones centran sus objetivos en hacer evidente el tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidados ya que en México desde la estadística no se contemplaba este rubro por ende tampoco se visibilizaba el trabajo que realizan millones de mujeres, considerado desde el capitalismo o la economía como trabajo no productivo (Damián, 2014). Este tipo de estudios indaga cuánto tiempo se dedica a las actividades domésticas y de cuidados, denominado también trabajo no remunerado o trabajo doméstico.

Ya en 1934 Margaret Reid toma como criterio para considerar trabajo a toda actividad delegada a un tercero, todas aquellas actividades que generan, en quienes las realizan, un desgaste físico y mental, de esta manera se extiende y se hace necesaria una redefinición del concepto de trabajo y la inclusión de actividades clasificadas dentro del trabajo doméstico y de cuidados regularmente catalogado como no productivo y sustantivamente realizado por mujeres (Pedrero, 2009).

Por lo que atribuirle rasgos no productivos al trabajo doméstico y de cuidados agudiza las condiciones laborales de las mujeres, ya integradas a la fuerza laboral. Realizar los dos tipos de trabajo, para las mujeres involucra trabajar a tiempo parcial, interrupción de la jornada y trayectoria laboral, además de realizar una doble o triple jornada de trabajo en contraste con los hombres debido a las ventajas laborales como dedicarse exclusivamente a una sola jornada laboral.

Asignar principalmente el trabajo doméstico y de cuidados a las mujeres es una idea arraigada socialmente con base en las características atribuidas a ellas como altruistas, amorosas, pacientes, etc. un rol encarnado fuertemente en la identidad de amas de casa, un ideal gestado en el imaginario social que confina al espacio doméstico, pero que aún fuera de este espacio estos significados mantienen su estructura tradicional en personajes clave, como empleadores, si su idea de trabajo productivo sólo está centrada en el valor económico otras situaciones como las que viven las mujeres en lo laboral y trabajo doméstico y de cuidados les serán ajenas, además de tomar acciones que no favorezcan en igualdad de condiciones a mujeres y a hombres.

Una forma de valorar el trabajo doméstico y de cuidados es la medición del tiempo que se emplea a éste trabajo es importante tener presente que el tiempo realizado por las mujeres no es igual al tiempo que dedican los hombres, de acuerdo a las encuestas del uso del tiempo realizadas en México en 2009 se tiene que las mujeres dedican 27:13 horas semanales más que los hombres al trabajo doméstico (Pedrero, 2013), mientras que los hombres dedican 11:43 horas semanales, las mujeres por su parte dedican 38:56 horas a la semana a este trabajo, para las mujeres sus actividades y su tiempo de trabajo se ampliaron y su jornada de trabajo se extendió debido a su inserción al mercado laboral.

En lo que se refiere al tiempo de destinado por los hombres al trabajo extra doméstico, en el año 2009 los hombres ocuparon 48:20 horas semanales para realizarlo mientras que las mujeres emplearon 40:05 horas (Pedrero, 2013).

La carga global de trabajo (CGT), es decir, trabajo extra doméstico y doméstico se repartió en 2009 de la siguiente manera: los hombres dedicaron en promedio 60:03 horas

semanales y las mujeres 79:01 horas semanales, es decir, las mujeres dedican 19 horas semanales más que los hombres a trabajos domésticos y extra domésticos (Pedrero, 2013).

Un estudio realizado en 2014 *Inequidades de género y patrones de uso de tiempo: exploración desde el empleo encubierto* aborda la condición de desalentados, aquellas personas que forman parte de la PEA (Población Económicamente Activa), que se han cansado de buscar empleo y que desisten porque creen ya no tener posibilidades de encontrarlo (Lozano, 2013). En específico en este estudio lo importante es saber en qué emplean su tiempo hombres y mujeres desalentados; y segundo busca diferencias de género en las actividades realizadas por mujeres y hombres.

Los hombres desalentados buscan actividades que les permitan adquirir conocimientos para su reingreso a la vida laboral, ellos buscan capacitarse, en México a nivel nacional el 42.6% de hombres dedica su tiempo a actividades de capacitación, mientras que el 7.8% de hombres destina este tiempo a actividades domésticas y de cuidados (Mora y Márquez, 2014).

El 32.2% de las mujeres dedican su tiempo al trabajo doméstico y de cuidados; y el 20.6% dedica su tiempo a capacitarse, esta condición limita el currículum de las mujeres, reduce sus oportunidades laborales y retarda su reinscripción al mercado laboral. Es importante aclarar que decidir dedicarse al trabajo doméstico y de cuidados no es una decisión personal, sino que influyen las relaciones jerárquicas dentro del hogar, la identidad de las mujeres, sobre todo cuando existen condiciones (de ajuste estructural), es decir, las decisiones se toman en relación con las opciones disponibles generalmente el trabajo doméstico y de cuidados es asumido principalmente por las mujeres (Oliveira, 2010).

Es común argumentar por los hombres que uno de los obstáculos para realizar el trabajo doméstico y de cuidados son los horarios extensos dedicados al trabajo extra doméstico, sin embargo, el tiempo que dedican al trabajo doméstico y de cuidados en condición de desalentados sigue siendo mínimo.

La condición de desalentado(a) posiciona a hombres y mujeres tomando como referencia determinada construcción simbólica, es decir, lo que se piensa sobre feminidad y masculinidad, la condición de desalentados, en este análisis, mujeres y hombres la padecen. Sin embargo, el desempleo es vivido de manera distinta, la alternativa de las mujeres ante el desempleo abierto es hacerse cargo del trabajo doméstico y de cuidados, los hombres optan por adquirir conocimientos y habilidades para reinsertarse al mercado laboral. En esta situación se tiene por un lado que las mujeres refuerzan los procesos de exclusión laboral, además de la división sexual del trabajo, considerando como contexto un mercado laboral cada día más dinámico y que requiere de cada vez más credenciales las mujeres retrasan su reingreso (Márquez; Mora, 2014).

Otro estudio longitudinal, donde se analizan tres generaciones de padres mexicanos a nivel nacional *Uso del tiempo en el ámbito doméstico entre los padres mexicanos*, se ocupó de medir el tiempo y se analiza su contribución en actividades domésticas y de cuidados. hombres con parejas asalariadas, hombres de clase media y hombres de clase baja en el ámbito rural (Rojas y Martínez, 2014).

En todos los casos analizados se reportaron porcentajes altos de contribución en los quehaceres domésticos (Rojas y Martínez, 2014), clase baja, media y alta, entre el 60% y 80%, sin embargo, al compararlo con las horas dedicadas a este tipo de trabajo se tiene que

en promedio los hombres mexicanos le dedican de 4 a 6 horas, lo cual pone en duda el apoyo otorgado por ellos.

Los hombres en general tienden a oponerse a realizar actividades relacionadas con la limpieza de la casa, la preparación de los alimentos y el arreglo de la ropa (Rojas y Martínez, 2014). Cuando se trata de actividades relacionadas con el cuidado de los hijos la situación cambia ya que contribuyen en mayor medida, siendo los varones de estratos altos los que ayudan más a tareas como cambiar pañales, jugar o ayudar a realizar tareas escolares de los hijos(as), sin embargo, esta condición se observa más en padres jóvenes y con hijos(as) pequeños(as) (Rojas y Martínez, 2014).

Son los hombres de las clases altas quienes colaboran significativamente en las tareas domésticas y de cuidados, en su mayoría tienen parejas asalariadas. En cambio, el ámbito rural no muestra cambios significativos ya que son las mujeres quienes realizan en gran medida el trabajo doméstico. Es importante señalar que de fondo prevalece un contexto de pobreza a nivel nacional que frena la colaboración de los hombres en este tipo de tareas.

1.1.5 Puestos directivos

En el campo educativo se han explorado sobre todo los puestos directivos desde una perspectiva de género *Género en las organizaciones escolares* se reseña cómo son los estilos para ejercer la dirección por parte de las mujeres. De acuerdo con los hallazgos, las directoras tienden a ejercer un estilo directivo más orientado a desarrollar las relaciones humanas entre las/los trabajadores(as), son creativas, expresan sus emociones y se valoran como estilos orientados al consenso, en general se perciben como buenas prácticas que permiten el crecimiento de la organización ya que apuntan a una mayor democracia, a partir de este análisis se cuestiona entonces la baja participación de las mujeres en puestos directivos.

El estudio se realizó para las provincias de Castilla y León, donde se señala un porcentaje mayor de profesoras 71% y 61% respectivamente, mientras que su participación escasa en puestos directivos, los que sustancialmente ocupan los hombres, tan solo en la provincia de León 60.91% son directores y 39.08% son directoras (Díez, Terrón y Anguita, 2010).

En este estudio la poca participación de mujeres en la dirección atiende a un trasfondo cultural latente donde la paridad de género en la ocupación como director(a) es un proceso aceptado y que obedece a los ordenamientos de género establecidos en la sociedad. Quienes participan como candidatos a la dirección escolar son en su mayoría hombres, desde la masculinidad cuentan con características como la competencia o la autoridad aprendida como un proceso natural.

En contraste están las mujeres con una menor expectativa de participar, es decir, mayor resistencia no porque no lo deseen, las mujeres evalúan no solo sus posibilidades laborales, exploran para decidir su futuro profesional los apoyos con los que cuentan para conciliar el trabajo y la familia. En otras palabras, no deciden individualmente, toman en cuenta la carga de trabajo en el hogar, centran su atención en los integrantes de su familia, también establecen prioridades entre una actividad y otra. Es importante señalar que los significados de ser hombre o mujer en el terreno laboral y familiar se delimitan en gran medida por los roles fomentados en la familia. En el terreno laboral no es considerado de igual manera un hombre con hijos que una mujer con hijos, el primero es percibido como un signo de estabilidad, mientras que en las mujeres es considerado una carga para las organizaciones, empresas, escuelas (Pérez, 2006; Benería, 2006; Díez et. al. 2010; Oliveira, 2010; Zabludovsky, 2015).

Otro factor está relacionado con las expectativas que tiene el personal o los padres de familia, existe en el imaginario social un “director ideal” al no ajustarse a las expectativas de la mayoría, surgirán reclamos que tienden a descalificar aquellas características que no son propias de un director ideal. Esto quiere decir que existen significados claramente y socialmente establecidos acerca de quién es el adecuado para ocupar un puesto directivo basado en características bien definidas como quien tradicionalmente ostenta el poder, están en competencia continua, son estratégicos, se espera verlos en posiciones altas, etc. mientras que las mujeres desde niñas se les prepara para ser para otros (Lagarde, 2000), es común verlas en posiciones subordinadas, se les considera tradicionalmente como emocionales, pasivas, etc. La sociedad en general, la familia, la escuela, las instituciones, empresas, televisión, etc., se encargará de señalar el lugar de mujeres y hombres de acuerdo con reglas de género y a un orden sexo-genérico establecido.

Otro factor apunta al hecho de que se carece de modelos femeninos de referencia que estimulen el interés de otras mujeres o de las niñas por participar como directoras en distintos espacios como las empresas, las escuelas, aunado a una sobre-representación de hombres en posiciones altas.

Un factor más consiste en considerar la igualdad generalizada cuando tan solo han sido algunas excepciones donde las mujeres han participado en puestos directivos. Es importante señalar que hablar de igualdad no asegura que todas las mujeres gocen de ella, los pocos casos en los que las mujeres han ocupado puestos directivos algunas tienden, para sobrevivir, a adoptar modelos de dirección masculinos lo que no garantiza ni la igualdad ni tampoco autonomía ya que las prácticas, las relaciones entre hombres y mujeres, las

estructuras sociales y las instituciones operan obedeciendo a mandatos tradicionales sobre lo que significa ser mujeres y hombres.

Finalmente, otro factor detonante de la baja participación de las mujeres en este estudio es la baja autoestima. Sin embargo, desde las directoras entrevistadas, ellas aseguran ser buenas directoras, lo cual indica que la autoestima no es algo que les preocupe. No obstante, en su desempeño sigue habiendo conductas negativas hacia ellas como fuertes críticas, se acepta más una orden de corrección desde un hombre que desde una mujer y sus fallas son exhibidas con frecuencia.

Los puestos directivos de mujeres en el ámbito educativo han sido estudiados en México sobre todo a nivel superior por Blázquez, Bustos y Fernández (2012) estas investigadoras hacen un comparativo entre la Universidad de la Habana y la UNAM en *Saber y poder: vivencias de mujeres académicas* encuentran algunas similitudes y diferencias en ambas universidades, tomando en cuenta las diferencias socioeconómicas y culturales en sus contextos de vida.

Acerca de las características de directoras cubanas y mexicanas, representan la generación de profesionistas y con estudios de posgrado a diferencia de la generación de sus madres, con estudios medio superiores y amas de casa. El padre es una figura de referencia para los dos casos. En puestos directivos, la Universidad de la Habana cuenta con un 54% de mujeres y un 46% de hombres, mientras que en la UNAM los porcentajes son menores 71% hombres y 29% mujeres.

Algunas académicas que trabajan en la dirección de ambas universidades apuestan por cambiar el estilo de dirección más orientado al consenso, sin embargo, algunas al no identificarse con el puesto tienden a adoptar un estilo masculino que acatado en exceso

vuelve irritable el trato incluso con las mismas mujeres, en contraste con estilos más horizontales que dan lugar al diálogo entre otras personas sean hombres o mujeres.

Las directoras de la Habana opinan que ejercer la dirección para ellas no es un objetivo, tampoco se sienten identificadas con el puesto. Las directoras de la UNAM, por su parte, destacan el esfuerzo que han tenido que hacer para llegar a la posición ganada. Ambas afirman, tomando en cuenta su formación, que un puesto directivo posterga el trabajo de investigación necesario para su desarrollo profesional.

Las directoras de ambas universidades relatan claramente cómo están edificadas las jerarquías entre hombres y mujeres; y relatan cómo son las diferencias establecidas en las universidades o centros de investigación, en donde existen directores(as) tanto para el departamento de docencia como para el de investigación. En las dos universidades las directoras mencionan que ser director de investigación representa mayor prestigio, mejores oportunidades de desarrollo en la investigación, mejores posibilidades de publicar, etc., en contraste con la dirección de docencia que implica mayor papeleo y mayor tiempo de dedicación a la generación de informes, por lo que las académicas afirman que los hombres compiten en mayor medida por una dirección de investigación que por una de docencia, también destacan que ocupar la dirección de docencia les otorga la posibilidad de tiempo para compatibilizar con actividades de la familia, en las que están involucradas tradicionalmente más las mujeres.

En suma, la desigualdad de género entre hombres y mujeres se percibe más por las directoras de la universidad de la Habana. En el caso de las directoras de la UNAM, existe mayor diversidad de opiniones al respecto. Algunas perciben diferencias de género referidas principalmente a las condiciones laborales en específico materiales mejores proveídos a los

hombres que a las mujeres y otras centran su atención a un “techo de cristal” de acuerdo con el cual después de ser académicas pueden acceder a puestos más altos, pero no tienen acceso a puestos directivos como los de investigación. Por otra parte, existe un “piso pegajoso” que las jala hacia el hogar que vuelve más complejo su desarrollo (dobles o triples jornadas de trabajo, jornadas laborales parciales, etc.).

Las mujeres en puestos directivos empiezan a incrementar en algunos países, es el caso de Argentina *Género en el trabajo: Brechas en el acceso a puestos de decisión* (PNUD, 2014), cuyo objetivo principal ha sido estudiar cómo han sido sus logros educativos, su composición familiar y sus testimonios sobre experiencias, orientaciones y aspiraciones.

Algunos factores que han favorecido su participación como directoras es su alta escolarización, sin embargo, las condiciones laborales no han cambiado en la forma cómo se relacionan hombres y mujeres en los espacios laborales ya que las reglas que operan obedecen mandatos masculinos, que las mujeres asuman la dirección de alguna empresa no conduce a un reconocimiento automático, identificar mujeres tradicionales es un reconocimiento más familiar debido a la idea de la división sexual del trabajo consumado en muchos ámbitos como la familia, la elección de carrera universitaria, la elección de ocupaciones, en suma la idea de posicionarse diferencialmente mujeres y hombres en esferas separadas. Asimismo, los obstáculos que además enfrentan las directoras en el ámbito laboral están relacionados con el rol de cuidadoras y del trabajo doméstico (PNUD, 2014).

Desde muy pequeñas estas mujeres asumen su vida y se empoderan por medio de la educación, obtienen altos grados, de inmediato se insertan en el campo laboral donde trabajan por iniciativa y tienen propuestas importantes de mejora en la institución para la que trabajan. Ascenden por mérito propio, son jefas de departamentos o directoras, sin embargo, aunque

son respetadas, los espacios de negociación, los viajes, etc. están diseñados y destinados para hombres y sus parejas no siempre están disponibles para ofrecer apoyo (PNUD, 2014).

Se presentan resistencias por parte de los hombres como oponerse, cuestionarlas o no tomar en cuenta sus propuestas, no reconocerlas como figuras de autoridad ya que el modelo de director que impera es el masculino. Las mujeres adoptan, conforme pasa el tiempo, un estilo directivo propio, promueven el consenso, son más comprensivas, toman en cuenta el factor humano, son menos competitivas a diferencia de los hombres.

Las mujeres directivas argentinas, aunque tienen solvencia para contratar servicio doméstico y de cuidados, son las responsables de planear, delegar y organizar estas actividades. Implementan estrategias para convivir con sus hijos(as), aunque la mayoría afirma no convivir con los menores de 6 años, el apoyo de parejas, ex parejas y familia extendida es clave para que estas mujeres puedan desarrollarse en el ámbito laboral.

En suma, se tiene que existe un orden patriarcal establecido que permea todas las esferas sociales aun teniendo logros significativos las mujeres existen límites invisibles “techos de cristal” que aun insertándose en los diferentes espacios (Educación, Política, Mercados de trabajo, etc.) los significados de la sociedad permiten tan solo un acceso parcial de las mujeres a los distintos espacios.

Las mujeres se han matriculado en carreras que no les aseguran una posición de valor en el mercado de trabajo influenciadas por concepciones sexistas que permean a la sociedad en su conjunto: la familia, los medios de comunicación, la escuela, la promoción de puestos de trabajo, etc.

La representación de mujeres en la política aun con cuotas de paridad establecidas constituye solo un paso que permite el acceso, falta cambiar la ideología masculina de este espacio para cambiar prácticas que limitan el desempeño pleno de las mujeres en estos espacios.

El mercado de trabajo todavía no es un espacio conquistado por las mujeres, ellas llegaron tarde a la edificación de reglas, decididas de antemano por los varones (horarios de trabajo, contratación, control de recursos, etc.). Las cargas de trabajo y horas dedicadas al trabajo doméstico y de cuidados fueron una limitante “piso pegajoso” que retrasó su entrada al mercado de trabajo y que les permite tan solo un acceso parcial.

Algunas mujeres han podido llegar a puestos mejor remunerados y de mayor prestigio como los puestos directivos en las escuelas, sin embargo, todavía existe una falta de reconocimiento al estilo directivo de las mujeres, resistencia por parte del personal de aceptar a mujeres en este tipo de puestos, falta de modelos femeninos que estimulen el interés de las mujeres. Siguen imperando las ideas preconcebidas del “director ideal” adoptadas en gran medida por un modelo masculino donde la individualidad y la competencia por el poder dominan, considerando ajenas a la función de director las características femeninas. Otros limitantes que retrasan la llegada de las mujeres a la dirección son la falta de apoyos en el trabajo doméstico y de cuidados, la falta de políticas públicas para conciliar familia y trabajo que construyen brechas de género entre hombres y mujeres.

1.2 Planteamiento del problema

En diferentes ámbitos de la vida, por ejemplo, religiosos, políticos, educativos, económicos, laborales, etc., el reconocimiento social de la autoridad es ocupada por la figura masculina y limita a las mujeres a los mismos. Es necesario profundizar en los factores que permiten el

acceso mayoritario de hombres en puestos directivos y que a su vez relega a las mujeres a ámbitos secundarios. La distribución de roles entre mujeres y hombres es asignada a partir de expectativas sociales basadas en esferas separadas que a su vez se traducen en desigualdades sociales en diferentes ámbitos.

Esas expectativas sociales de las personas acerca de quién es ideal para ejercer la autoridad se concentra en la predilección por el sexo masculino, Díez, et al. (2010) muestra quienes ocupan normalmente la dirección de un centro escolar “piensa en director piensa en masculino”, llamados también estereotipos de género se encuentran fuertemente arraigados en el imaginario social de tal suerte que generar cambios en las estructuras sociales es complicado. En otras palabras, integrar a las mujeres en el ejercicio de la dirección, es muy difícil ya que los estereotipos de género están presentes como prácticas, costumbres y hechos marcados fuertemente por la tradición.

En cambio, a las mujeres se les identifica tradicionalmente por el trabajo doméstico y de cuidados. Es necesario decir que ciertas normas tradicionales son conservadas igualmente en el ámbito profesional. Actualmente, aunque las temáticas de igualdad en diversas organizaciones, en particular en el ámbito educativo, son obligadas siguen siendo un tema pendiente en la mayoría de las organizaciones, entre ellas las educativas que se siguen rigiendo por normas tradicionales y que se muestran como prácticas cotidianas que mantienen el orden social, y la distribución de roles por sexo.

El ámbito educativo no escapa de la división sexual del trabajo. A pesar de que actualmente también se promueven valores de igualdad y equidad.

La profesión de maestras viene a representar históricamente en México una de las primeras profesiones que permite a las mujeres relacionarse con el ámbito público antes reservado tan solo para los hombres. Uno de los proyectos pioneros que considera a las mujeres mexicanas para integrarse masivamente como maestras es el de José Vasconcelos que en 1917 hace un llamado a las mujeres para integrarse a la educación superior.

Aunque el proyecto integra a las mujeres como maestras, ello es bajo normas que conservan rasgos tradicionales y que a su vez encarna desventajas de género entre mujeres y hombres. Por ejemplo, la función maternal asignada a las mujeres y que las considera idóneas para desempeñarse mayoritariamente como maestras en la educación primaria³, o la limitación para ocupar niveles laborales de mayor jerarquía en la escuela como alcanzar la dirección de un centro escolar. En esta investigación se analizará un estudio de caso en el que se busca saber cómo es la situación para las maestras de nivel medio superior, en el municipio de Cuautla, Morelos.

A continuación de la educación medio superior, se retoman algunos datos que dan cuenta de cómo es la situación a nivel nacional para México, Morelos y Cuautla acerca del acceso como maestras y maestros y el acceso como directoras y directores para el nivel medio superior que permitirán contextualizar la problemática de la investigación.

En la información disponible acerca cómo es el acceso como docentes hombres y mujeres se observa que la posibilidad de insertarse como docentes se da en condiciones de igualdad considerando que no existen diferencias significativas. A nivel nacional 50.3% son hombres y 49.5% son mujeres. En Bachillerato General 49.0% son hombres y 50.2% son

³Hierro, Graciela (2007), Cap. IV **Las maestras mexicanas** en *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, pp. 79-97

mujeres. Para el Bachillerato Tecnológico 49.4% son hombres y 50.2% son mujeres. En lo que respecta al subsistema Profesional Técnico 47.6% son hombres y 52.0% son mujeres. Finalmente, para el Bachillerato Privado 53.6% son hombres y 46.4% son mujeres.

En lo que respecta a las escuelas de nivel medio superior dependientes de la SEP en Cuautla, Morelos tampoco existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres para el acceso como docentes 52.0% son hombres y 48.8% son mujeres según datos del año 2010 (Ver tabla 1.1).

Tabla 1.1

Docentes segregados por sexo, trabajando en nivel medio superior, escuelas SEP, Cuautla Morelos N=40, año 2010		
Año	Hombres	Mujeres
2010	52%	48.81%

Elaboración propia: a partir de SEP, 2010
<http://www.sniec.sep.gob.mx/SNIESC/>

En las escuelas preparatorias de Cuautla (Preparatorias de Bachillerato General de la Universidad de Morelos UAEM) y en Morelos la participación como docentes tampoco muestra una diferencia significativa entre hombres (46.8%) y mujeres (53.1%) se da en condiciones de igualdad, para el año 2014 (Ver tabla 1.2).

Tabla 1.2

Docentes segregados por sexo, trabajando en nivel medio superior, escuelas de la UAEM, Cuautla Morelos N=1667, año 2014		
	Hombres	Mujeres
2014	46.81%	53.19%

Fuente: Elaboración propia a partir de UAEM (2014),
http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/DIR%20NIVEL%20MEDIO%20SUPERIOR_1_2_2.pdf

En cambio, al considerar la variable de director(a) se tiene que en lo que toca al Municipio de Cuautla se observa una evolución de la participación de las mujeres como directoras entre los años 2010 y 2014. Para el 2010 ninguna mujer ocupaba el puesto de dirección. Para al 2014 existe un progreso, es dado que una mujer se desempeña como directora de nivel medio superior.

En lo que respecta a las escuelas privadas del nivel medio superior en el Municipio de Cuautla, si bien las directoras representan porcentajes entre 30% y 38% respecto de las escuelas públicas, los hombres participan en mayor porcentaje como directores (Ver tabla 1.3).

Tabla 1.3

Ocupación por sexo en el puesto de director Escuelas a nivel medio superior, Privadas, Cuautla, Morelos	
Año	Privadas (Total de escuelas 29)
2014	66.52% Hombres 34.48% Mujeres
2010	63.00% Hombres 38.00% Mujeres

Elaboración propia: a partir de SEP, 2010, 2014
Fuente: Elaboración propia a partir de UAEM (2014),
http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/DIR%20NIVEL%20MEDIO%20SUPERIOR_1_2_2.pdf

Continuando con el análisis de la ocupación de director(a) se tiene que los diversos turnos en ocho preparatorias de la UAEM en Morelos, el 70% de los hombres ocupan la dirección mientras que las directoras tan solo representan el 30%.

Tabla 1.4

Ocupación por sexo en el puesto de director(a) Escuelas a nivel medio superior, UAEM, Morelos, N=8 escuelas		
2014	70% Hombres	30% Mujeres

Llegados a este punto es claro que el acceso de los hombres por la dirección en el nivel medio superior es mayor respecto del acceso de las mujeres. Para algunos casos se observa una mayor presencia de directoras si se consideran los cambios que existen de un año a otro. Sin embargo, la igualdad en la participación como directoras y directores no se ha alcanzado en comparación con el acceso equitativo que tienen como docentes mujeres y hombres. En la preparatoria Cuautla se repite esta condición, ya que tan solo el 16.6% de las mujeres han accedido a la dirección mientras que en 60 años el 83.3% de los hombres han ocupado la dirección. Es preciso señalar que no existe igualdad de circunstancias si comparamos el acceso como docentes que se da para mujeres y hombres en condiciones de igualdad con el acceso al puesto de director(a). Por ende, la presente investigación se centrará en explorar cuáles son las causas que limitan el acceso de las mujeres a cargos de dirección. Entre estas causas se hipotetiza que el factor central de la inequidad es la trayectoria laboral desigual de las mujeres en el trabajo doméstico y de cuidados, sus significados, así como las construcciones de género que la sostienen.

1.3 Justificación

La inserción de la mujer en el ámbito público en la actualidad es posible (en educación, inserción en la política, en el campo laboral). En este proceso un elemento a favor han sido las mujeres de otras generaciones que han roto algunas concepciones tradicionales. Sin embargo, siguen persistiendo ideas influenciadas por el modelo patriarcal, donde la mujer como grupo genérico es colocada en un estatus inferior, a pesar de su escolarización, su desarrollo personal y laboral.

Las mujeres no tienen el camino despejado para desempeñarse libremente, llegan con sus cargas domésticas, sin apoyos institucionales, muchas veces sus elecciones están

permeadas por la idea de la femineidad tradicional, con normas rígidas que limitan su práctica, sin el reconocimiento suficiente de sus capacidades, o bien si han logrado posiciones ascendentes en lo laboral, lo han hecho tomando como base el modelo masculino, sacrificando su propia autonomía.

Esta investigación es importante ya que permitirá clarificar cuáles son los mecanismos que limitan el desarrollo laboral de las docentes mujeres; cuáles son las dinámicas familiares que le permiten combinar tanto el trabajo doméstico y de cuidados; e identificar si es suficiente para ascender a otras posiciones. Además, esto se hace desde un contexto específico, un estudio de caso, que permite caracterizar a nivel local las barreras y obstáculos al desarrollo profesional de las mujeres docentes. Desde el trabajo social como disciplina que históricamente se ha ocupado con la igualdad de grupos vulnerables es importante identificar los costos que ha tenido la inserción laboral de las mujeres sin el acompañamiento de nuevas prácticas, nuevas relaciones, condiciones laborales, de apoyo familiar, así también el clarificar el papel del Estado como proveedor de prestaciones sociales y visualizar a la escuela como espacio laboral.

1.4 Preguntas de investigación

Al respecto es pertinente preguntarse ¿Cómo influye en la trayectoria laboral de las mujeres docentes el trabajo doméstico y de cuidados para ocupar puestos directivos? ¿Qué significado tiene en la trayectoria laboral de las mujeres el trabajo doméstico y de cuidados? ¿Qué influencia y qué efectos trae consigo la construcción de género en trayectoria laboral de las docentes? ¿Cuáles son las estrategias de conciliación familia-trabajo que mantienen a las docentes insertas en el mercado laboral y qué posibilidades existen para ocupar puestos directivos? ¿De acuerdo con la contribución en tareas domésticas y de cuidados por parte de

otras personas relacionadas con las docentes existen posibilidades de ocupar puestos directivos?

1.5 Supuestos

- Las mujeres dedican muchas horas al trabajo doméstico y de cuidados, esto disminuye sus oportunidades de ascenso a otros puestos como los directivos.
- El trabajo doméstico y de cuidados es una tarea ardua que conlleva a la disminución de tiempo y en consecuencia limita la participación laboral de las docentes.
- La identidad de género referida a un orden social obedece a un sistema patriarcal es un factor que no ayuda a consolidar la trayectoria laboral de las docentes que permitan conseguir mejores opciones laborales como los puestos directivos
- Las docentes han adoptado estrategias de organización de tiempo muy ajustadas, derivadas del trabajo doméstico y de cuidados, que las encierran en dinámicas muy estrechas para ocupar puestos directivos.
- Muy pocas personas contribuyen de manera efectiva en tareas domésticas y de cuidados factor que limita la participación laboral de las docentes.
- El Trabajo Social feminista es necesario para la transformación de la realidad social que viven las docentes.

1.6 Objetivos

- Explorar cómo ha sido la trayectoria laboral de las mujeres-maestras en relación con el trabajo doméstico y de cuidados, y su posibilidad de ocupar el puesto de dirección.
- Analizar cómo son los apoyos que otorgan las familias a las mujeres-maestras.
- Explicar cómo influye la construcción de género de las mujeres-maestras en relación con el trabajo doméstico y de cuidados; y su influencia en su desempeño como maestras.

- Conocer qué estrategias emplean las docentes que les permite participar laboralmente en la preparatoria y la posibilidad de acuerdo con estas estrategias de participar en puestos directivos.
- Explicar que efectos conlleva la participación/no participación de otras personas en el trabajo doméstico y de cuidados, además de explicar cómo es la participación que prestan otras personas relacionadas con las maestras, y evaluar si la participación de otras personas posibilita la participación de las maestras en puestos directivos.
- Crear una estrategia de intervención desde el trabajo social que genere nuevas prácticas, habilidades, conocimientos y relaciones sociales que favorezcan a las docentes en la posibilidad de ocupar un puesto de dirección en la preparatoria.

1.7 Metodología

Se trata de una investigación de tipo cualitativo, aplicando la entrevista semiestructurada cuyo objetivo es recolectar la información desde la propia voz de las docentes acerca de cómo ha sido su trayectoria en relación con el trabajo doméstico y de cuidados, qué estrategias han adoptado para conciliar su trabajo en la preparatoria con el trabajo doméstico y de cuidados, de quienes reciben sustancialmente el apoyo, así como el significado que tiene para la vida de las docentes la existencia del trabajo doméstico y de cuidados.

Todo lo anterior enfocado a evaluar cómo ha sido su trayectoria laboral en relación con los ascensos a puestos directivos o, en su caso, los obstáculos que tienen tanto a nivel macro (disposiciones señaladas por la universidad de Morelos -UAEM) como a nivel micro (prácticas de género aprendidas a nivel social a partir de sus relaciones próximas), además de explorar cuáles son los significados de género practicados tanto en la preparatoria como en el ámbito familiar espacio en el cual se realiza sustancialmente el trabajo doméstico y de

cuidados; según Esquivel (2013) y Damián (2014) implica dónde y para quiénes se realiza este tipo de trabajo.

El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, la cual contiene algunas temáticas a explorar como: normas de género que existen en la escuela (normas de género institucionalizadas) y cómo son aprendidas esta norma (socialización). Cuáles son las creencias que promueven la elección del trabajo como maestras(os) (Trabajo a tiempo parcial), Conciliación trabajo-familia (Piso pegajoso), Trabajo doméstico y de cuidados vs sujeto productivo (Techo de cristal), Presencia del trabajo de cuidados en la jornada laboral (Doble presencia/ausencia) y cómo es la participación de las maestras por el puesto de director (Puestos directivos). Todas las categorías definidas estuvieron encaminadas a explorar cómo son las Trayectorias laborales de maestros y maestras e identificar las diferencias entre ellas por sexo.

El perfil de las mujeres seleccionadas fue que fueran docentes, la edad no fue un factor considerado ya que se partió del hecho de que tradicionalmente todas las mujeres, aún insertas en el campo laboral y a cualquier edad realizan trabajo doméstico y de cuidados.

Se realizaron quince entrevistas semiestructuradas, para la selección de la muestra se consideró la técnica de “bola de nieve”, es decir, el contacto de otras docentes se hizo por medio de docentes que ya habían sido entrevistadas. Es necesario aclarar que también se realizaron entrevistas a tres docentes hombres para de acuerdo con la información obtenida se pudieran contrastar los significados que ellos poseen acerca de las temáticas contenidas en la entrevista. Se consideró el “criterio de saturación” en tanto la información obtenida a partir de las entrevistas dejó de aportar datos nuevos.

La información obtenida se analizó desde la teoría fundamentada, que se centra principalmente en los datos obtenidos desde las personas relacionadas con la problemática. Desde este marco, sus métodos se centraron en la construcción de categorías y el análisis de los datos relacionados entre sí, es decir, que pertenecieron a categorías comunes y que por ende permiten la construcción de explicaciones a partir de proposiciones lógicas que dan cabida a la explicación de un problema. Los datos obtenidos provienen de las y los docentes en cuestión, en suma, se intenta construir teoría desde los datos reales implicados en la problemática (Strauss y Corbin, 2003). Las categorías utilizadas para el proceso de recolección de datos y para su análisis fueron Normas de género institucionalizadas, Socialización de normas, Patriarcado las cuales conformaron el eje de análisis de otras subcategorías consideradas en la categoría Trayectorias laboral y familiar de las docentes que se compone por otras subcategorías que dan cuenta de cómo es su trayectoria y que se compone de otras categorías como Jornada parcial, Doble presencia-ausencia, Piso pegajoso, Techo de cristal, éstas últimas categorías dan cuenta de cómo son las posibilidades, los deseos y las condiciones para ocupar o no el puesto de dirección en la preparatoria.

Para el desarrollo de la intervención fue necesaria la definición de categorías teóricas operativas para la intervención como Género, Transversalidad de género, Trabajo social feminista, Ética del cuidado, Liderazgo femenino en la escuela e Intervención social desde la ética.

Se diseñó una intervención a partir de los hallazgos encontrados y la creación de un diagnóstico considerando elementos contenidos en el análisis de las entrevistas, el contexto social expuesto y en concordancia con los supuestos planteados. Partiendo del diagnóstico

social se identificaron necesidades puntuales para elaborar la propuesta de intervención creando a su vez programas puntuales por necesidad.

Los programas se diseñaron en base a la metodología de intervención que considera tres elementos importantes como la planeación (Nombre del programa, Población a la que se dirige, definición de recursos, métodos y técnicas), la ejecución de las acciones (Lineamientos para ejecutar las acciones, procesos, desarrollo de acciones) y la evaluación que integra cuestionarios con indicadores para la medición del cambio (Chávez, 2010).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL UN ENFOQUE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Introducción

Las mujeres frente al trabajo no son iguales que los hombres, por eso es importante visibilizar el papel que juegan dentro de la sociedad y cómo han sido construidos ambos a partir de significados y normas sociales que se reflejan en los estereotipos sociales y consensos sociales en los diferentes ámbitos: la familia, la televisión, las escuelas, la política. En estos espacios se han establecido mecanismos que limitan el actuar de las mujeres a partir de costumbres, creencias, etc., que se han transmitido de generación en generación.

La construcción de normas genéricas distingue sin duda el lugar que ocupan por su condición genérica hombres y mujeres en las sociedades, basados en la diferencia sexual introduciendo de esta forma rasgos biológicos-sexuales que van a definir el mecanismo simbólico diferenciado marcadamente para hombres y mujeres para de este modo actuar en la sociedad bajo prescripciones edificadas desde un modelo sexo-genérico patriarcal.

El sistema patriarcal establecido históricamente desde el comienzo de las sociedades va a dictar normas precisas que configuran relaciones de poder, de dominación y subordinación de un sexo sobre el otro. A su vez, estas normas han posibilitado establecer como universales los rasgos y saberes masculinos de los hombres, y las mujeres han quedado históricamente subordinadas a los preceptos establecidos actuando en concordancia con los rasgos asignados de acuerdo con estas normas. Así se han establecido saberes, prácticas y relaciones sexo-genéricas.

El proceso de socialización genérica de estas normas seguirá su curso ‘naturalizado’ en otros espacios como la escuela, el trabajo, el Estado, que han sido construidos bajo la tradición patriarcal y todo está permeado por este sistema. Las aspiraciones profesionales y laborales no escapan de tener como molde al sistema patriarcal con sus significados y prácticas. Este tipo de socialización es llamado por Berger y Luckman (1990) ‘socialización secundaria’. La base para aprendizajes futuros serán internalizados en las primeras etapas del ciclo vital en la familia, es decir la socialización primaria.

Las normas genéricas implícitas reiterativas que definen las construcciones de feminidad y masculinidad y por ende el actuar de hombres y mujeres, como detonantes de la desigualdad basados en las normas derivadas de los preceptos patriarcales, han privilegiado en mayor medida a los hombres. Un ejemplo son las oportunidades laborales de los hombres y su participación en el espacio público generando a su vez relaciones subordinadas en detrimento de las opciones laborales de las mujeres. Si bien existen en México estudios que abordan el tema del empleo desde una perspectiva de género, es necesario también explorar espacios específicos como la escuela desde lo laboral, ya no en su faceta de generadora de conocimientos, donde prima el logro meritocrático y se “promueve, desde el discurso, la igualdad entre sus estudiantes hombres y mujeres”, sino que es necesario explorarlo como un espacio laboral, el entramado de relaciones sociales entre profesores y profesoras, sobre todo las posibilidades de ascenso reales de hombres y mujeres a puestos directivos, donde las normas de género con fuertemente vinculados a la autoridad patriarcal también generan estructuras jerárquicas en los puestos de trabajo de hombres y mujeres.

El alcance de estas normas genéricas se ha instaurado también en las organizaciones escolares, remitiéndose a la historia otras instituciones como la iglesia que fueron referentes

para transformar la conducta de los estudiantes. Las religiosas asumieron el papel de maestras, las autoridades hombres por lo regular establecían normas a partir de las cuales se sancionaba la conducta rebelde de los estudiantes que respondía a su vez a un proceso civilizatorio (Díaz y Drucker, 2007). El patriarcado es un sistema de normas genéricas en el cual existe dominación masculina sobre la esposa e hijos ya sea en un espacio privado, la familia, o público, otras instituciones, ciertas prácticas de dominación fueron validadas a partir de reglas que tomando como bases algunos escritos religiosos o el fundamento del derecho Romano (Lerner, 1990). Lo anterior muestra cómo las instituciones tienen como base material aprendizajes de género que organizan y marcan los comportamientos de los individuos que participan en las instituciones como si fueran naturales.

El objetivo de este apartado es mostrar los mecanismos simbólicos tradicionales que obstaculizan la trayectoria laboral de las mujeres docentes dentro de las escuelas, como espacios públicos de desarrollo profesional, para conocer la persistencia de estos mecanismos en el tiempo y su sostenibilidad en distintos entornos sociales. Para ello, además de esta introducción el documento se divide en las siguientes secciones en las que, siguiendo la teoría de género, se desarrollarán los conceptos clave que constituirán la base analítica de este trabajo: normas genéricas institucionalizadas (2.2), sistema patriarcal (2.3), perspectiva de género (2.4), socialización de normas (2.5), la escuela como reproductora de desigualdades entre hombres y mujeres (2.6), significados de género en la escuela (2.7), doble jornada de trabajo (2.8), piso pegajoso (2.9), techo de cristal (2.10) y doble presencia-ausencia (2.11).

2.1 Normas de género institucionalizadas

Las normas genéricas institucionalizadas son mandatos tradicionales construidos socialmente que hombres y mujeres adoptados a lo largo de su vida. Diferenciados por sexo,

estos mandatos definen la manera en que deben actuar, qué espacios deben ocupar, qué lugar ocupar socialmente, qué actividades deben realizar las mujeres y los hombres. Estos mandatos, además, colocan en esferas separadas a mujeres y a hombres, son construidos en pares binarios de opuestos e instituyen la dominación de un sexo sobre el otro, además de acuerdo con estos mandatos también existe una organización social que dicta qué espacios ocupan mujeres, hombres y el lugar de jerarquía que ocupan dentro de la escala social.

Se definen como aquellas, normas, leyes que sitúan las nociones de hombres o mujeres en categorías únicas según el sexo al que pertenecen y en el que nacen, excluyentes uno del otro, construidos en pares binarios dicotómicos, resaltando como universal lo masculino. Es decir, consolidan y refuerzan el poder de un sexo sobre otro, otorgando privilegios principalmente a los hombres en detrimento de las mujeres en todos los ámbitos donde los recursos económicos, los humanos, los monetarios, etc. sean abundantes el control lo ejercerán los hombres. En otras palabras, se trata de normas establecidas con opciones para cada uno de los sexos con fundamento en una matriz heterosexual (Butler, 2007) que es un conjunto de conocimientos que normalizarán las actuaciones, roles, actividades, etc. en correspondencia con el cuerpo con el que cada quien nace y que se significa socialmente, la norma dicta lo necesario para que la vida se vivencie, se organice y se lleve de acuerdo a los significados de ser hombre o mujer la posición, las actividades a realizar, los espacios a ocupar, etc. Justificar y nombrar esas normas repetidamente, además de materializarlas a través de acciones, prácticas y roles que obedecen a significados inteligibles que reconocen como sujetos al género masculino. Esta repetición de la norma la fortalece y la legitima porque se objetiva y con ello se preserva en el tiempo (Butler, 2007).

2.2 Sistema patriarcal

Al modelo universal que ha organizado a la sociedad sexo-genéricamente históricamente desde sus propias normas se le llama patriarcado. Se trata de las normas institucionalizadas que tradicionalmente han definido el comportamiento de hombres y mujeres limitando la posibilidad de pertenecer a otras categorías, ejercer otras funciones u ocupar jerarquías mayores, así también la posibilidad de aceptar jerarquías subordinadas.

De esta manera otras instituciones como el derecho tomaron como referentes los escritos como la biblia, el Génesis, y otros escritos para construir leyes donde se justifican mayores privilegios a los hombres respecto de las mujeres. Un ejemplo de ello era otorgar en las familias mayor autoridad a los hombres encargados de vigilar la conducta de mujeres y niños en las familias, con derecho a sancionar, reprimir, decidir en caso de desobediencia a normas constituidas, eran los hombres quienes representaban y quienes decidían el destino de mujeres y niños(as) en muchas sociedades como Grecia, India y Roma. Butler (2007) destaca como modelo socializador de normas hegemónicas la matriz heterosexual que define la forma de actuar de hombres y mujeres que está en estrecha relación con el sexo con el que se nace, define a su vez las actividades que realizarán hombres y mujeres a lo largo de su vida, así como las posiciones que ocuparán de acuerdo con la jerarquía de dominación estaba asignada a los hombres por sobre las mujeres.

Las características típicamente construidas y significadas como femeninas (débiles, dulces, pasivas) son vistas desde el modelo patriarcal como inferiores, destacando a su vez las características masculinas (fuertes, decididos, activos, agresivos, etc.) que históricamente han sido atribuidas a los hombres. Las actividades que realizan unos y otras están relacionadas sustancialmente con estos rasgos, así los hombres provistos de mayor fuerza

física estarán, de acuerdo con este modelo, mayor capacitados para cazar, pelear, dirigir, etc. y las mujeres por su parte y en concordancia con este modelo estarán destinadas a reproducir la vida, realizar actividades que mantengan el orden de la vivienda y garanticen el cuidado de niños(as), menores u otros miembros de las familias como enfermos, discapacitados, adultos mayores, incluso personas sanas. Además, reconocen como autoridad en la familia (ámbito privado) e instituciones públicas a los hombres.

Es importante identificar qué características y actividades definirán de manera importante la posición que ocupan hombres y mujeres de acuerdo con el modelo patriarcal, así a las características y las actividades de los hombres se les otorga mayor valor y se definen de menor valor las características y actividades de las mujeres, en consecuencia, ocupan una posición inferior respecto de los hombres. Badinter (1980) ejemplifica como el poder otorgado a los hombres se asemeja con lo divino (padres, reyes y pastores) se constituyen jerarquías de superiores sobre inferiores. La autora rescata un fragmento de Bossuet (predicador francés del siglo XVII) que muestra de forma clara a esta idea “Los Reyes ocupan el sitio de Dios que es el verdadero padre del género humano”, esta semejanza con Dios deriva en otras figuras de autoridad como el Rey, el padre o el pastor quienes ejercen su autoridad “divina” sobre otros subordinados, relaciones de dominación, que funcionan por medio de otras figuras subordinadas que toman el papel de vigilantes como la madre, el perro guardián, la iglesia o la policía y obedecen los mandatos de relaciones como, Pastor-rebaños, Rey-súbditos, Padre-hijos (Badinter, 1980). De este modo es como, el hombre equiparado y equipado con el ‘poder divino’, ejerce su función de patriarca, da cuenta de la conducta y representa a la esposa e hijos ante instituciones públicas (Estado, iglesia, familia, etc.).

2.3 Perspectiva de género

Los estudios de género, por su parte, han sido relevantes para visibilizar cómo las desigualdades entre hombres y mujeres son construidas socialmente. El género como categoría analítica (Scott, 2010) se encarga de mostrar los mecanismos que producen la desigualdad entre hombres y mujeres. Además, indaga a partir de sistemas sociales cómo el patriarcado forma parte de muchos comportamientos naturalizados, normas establecidas a partir del sexo y forma estructuras rígidas como la matriz heterosexual que producen desigualdades entre los miembros de la sociedad, hombres, mujeres y otros géneros.

Para esta investigación es importante resaltar la importancia del género vista desde la dimensión escolar como espacio laboral, analizarla desde esta perspectiva y visibilizar aquellos mecanismos simbólicos que producen desigualdades entre hombres y mujeres, situaciones que se presentan cotidianamente como naturalizadas pero que al mismo tiempo es un entramado social que no muestra las asimetrías entre maestros y maestras en su ejercicio laboral, operan como prácticas legitimadas y que requieren de un análisis profundo para mostrarlas desde sus contenidos como limitantes en la carrera profesional de las maestras ya en su desempeño o en la posibilidad de ascender en la ocupación de director(a).

2.4 Socialización de Normas

El modelo de autoridad masculino ejercido en la familia fue trasladado a otras instituciones como la escuela, el trabajo u otras instituciones por medio de un proceso de socialización, es decir, normas, aprendizajes adquiridos, heredados, imitados, etc. Cuando hablo de trasladar también aludo a un sentido donde se le da continuidad a ciertas prácticas, relaciones y normas que se reproducen y persisten a través del tiempo y en otros espacios, entre éstas se encuentran las prácticas, normas y relaciones de género. Para este caso la

conservación y ejecución de normas de género practicadas repetidamente por el grupo de mayor proximidad (la familia) y reforzados en aprendizajes posteriores obtenidos en la escuela, el trabajo y otros espacios de socialización sociocultural en conjunto son procesos denominados por Berger y Luckman (1990) como ‘socialización primaria’ y ‘socialización secundaria’.

La socialización primaria se adquiere por medio de disposiciones aprendidas en el seno familiar a muy temprana edad. Son internalizadas por niñas y niños como normas inquebrantables de tal forma que son aceptadas sin resistencia, mejor dicho, interviene un factor afectivo con la familia de origen por ello las normas son más fácilmente aceptadas. La forma de actuar como hombres o como mujeres se aprende y replica principalmente en la familia. Las actividades que realizan, posiciones y espacios que ocupan hombres y mujeres están instituidas por el patriarcado de manera diferenciada dentro de la familia.

La concepción de las mujeres dentro de la familia estará definida por actividades como la reproducción, cocinar los alimentos, la crianza de los infantes y, en general, el mantenimiento de la vivienda. En tanto que el concepto que se tiene de los hombres se relaciona con actividades donde se requiere de atributos masculinos como la creatividad, la toma de decisiones, la organización, atributos heredados por la organización patriarcal instituida históricamente en las sociedades.

Mecanismos como la imitación entran en acción para que los infantes aprendan estos roles de la madre o el padre, mismo proceso que emplearon sus padres/madres desde niños/niñas para socializar esos roles.

La socialización secundaria toma como referente principal la socialización primaria, es decir, aquellos conocimientos aprendidos en la familia se trasladan y refuerzan en otros espacios como la iglesia, el mercado de trabajo, la escuela, etc. Estos aprendizajes se reproducirán ahora en estos espacios de tal modo que el género, inseparable de las personas, hombres y mujeres están impregnados de estos aprendizajes y las normas que los enmarcan en ellos y serán reproducidos los espacios públicos, por ejemplo, en las escuelas que se abordan como tema principal en esta tesis.

El aprendizaje desde sus orígenes fue negado a las mujeres, sin embargo, desde las primeras oleadas del feminismo se reivindicó la educación para ellas, aunque los argumentos fueran el hacerlas mejores educadoras en la crianza. A lo largo de la historia de los últimos dos siglos las mujeres han conquistado y ocupado gradualmente espacios educativos. En los últimos años ha destacado una masiva participación de ellas en el ámbito educativo. México no ha sido la excepción, por ello la escuela se ha caracterizado desde el punto de vista de formación educativa como un espacio que ofrece oportunidades de acceso igualitario a hombres y a mujeres. Sin embargo, analizado desde otros ángulos hay muchos retos pendientes. Por ejemplo, en la elección de carreras mujeres y hombres eligen “voluntariamente” carreras de acuerdo con su género y a la división sexual del trabajo. Bajo este argumento, las mujeres elegirán carreras relacionadas con el trabajo doméstico y de cuidados (Sánchez, 2005).

Los hombres por su parte determinados por características como fuerza, agresividad, toma de decisiones elegirán carreras universitarias relacionadas con su identidad masculina enmarcada por el género masculino.

De acuerdo con la ANUIES (2008 - 2009) en México las mujeres eligieron carreras como Ciencias de la Salud, su representación en estas áreas es de 64.8%, en Educación y Humanidades se concentran en un 68.0% y en Ciencias Sociales y Administrativas su proporción corresponde a 58.2% mientras en lo que respecta a los hombres ellos eligieron carreras relacionadas con las Ciencias Agropecuarias en un 65.2% y su representación fue de 65.2% dentro del campo de Ingeniería y Tecnología. Esta condición se repite y se muestra más acentuada en 2013 de acuerdo con el Observatorio Laboral (2013) en México que proporciona datos acerca de la elección de carreras por hombres y mujeres. Las mujeres orientan su interés por carreras como Formación docente (preescolar) en la cual se concentran en un 99.7%, Trabajo Social representa 91.4% y Enfermería y cuidados corresponde a un 87.7%; en contraste con las ingenierías que tienen más demanda masculina y donde se desempeñan particularmente los hombres, el 96% corresponde a la Ingeniería de Vehículos de Motor, Barcos y Aeronaves, 95.8%; Electrónica y Automatización, el caso de Electricidad y Generación de Energía representa 94.8% de los hombres ocupados en estas ingenierías, en contraste con las mujeres quienes tienen una escasa participación. Es notorio como a pesar de los avances y cambios en términos del acceso de la educación para mujeres y varones, la elección de carreras y profesiones todavía responde a la construcción tradicional de la diferencia sexual.

2.5 Creencias de género en relación con la escuela como ámbito laboral

Para Sánchez (2005) la elección de carreras se relaciona en gran medida con la construcción de género, en específico relacionada con la división sexual del trabajo. A partir de tal división se han instituido normas rígidas acerca de qué actividades realizan hombres y mujeres. Medios de comunicación, familia y personas cercanas a mujeres y hombres influirán

en ellos desde muy pequeños, de acuerdo con las normas de género y en su proceso educativo hasta la elección de una carrera acorde al sexo. De esta forma el sistema patriarcal ha impregnado históricamente todas las estructuras e instituciones sociales. Si bien el acceso y permanencia en la universidad actualmente es una realidad para las mujeres, su presencia en el mercado laboral sigue siendo menor, las ‘carreras que eligen las mujeres’ se consideran una extensión del trabajo doméstico y de cuidados, es decir, son poco remuneradas, no reconocidas y orientadas a los cuidados (Lagarde, 1990).

Es importante tener presente que la elección de carreras universitarias, que más tarde definirá la ocupación de las mujeres y su ingreso al campo laboral, las sitúa en una difícil condición, debido a las reglas de género, las carreras son consideradas de menor prestigio (Martínez, 2015) y menor salario frente a las carreras u ocupaciones elegidas por los hombres. La trayectoria laboral de las mujeres girará en torno a su grupo más cercano, la familia, se torna complejo dependiendo de la etapa por la que cursen en su ciclo de vida, sobre todo cuando se carece de apoyo del resto de los miembros que la forman.

La elección por el trabajo de maestra se establece sobre significados organizados desde la diferencia de género como ‘trabajar a tiempo parcial’ (Sánchez, 2005) para disponer de tiempo y atender a otros o ser para otros (Lagarde, 1990). Esto implica un número de horas extenso de trabajo cuando no se dispone de apoyo, en consecuencia, pueden postergarse proyectos profesionales o personales dentro de la unidad doméstica. Arraigada, Benería y otras(os) desmitifican la idea de que en la familia prevalece un clima de colaboración y la nombran un espacio ‘no armónico’ donde existen tensiones, relaciones atravesadas por poder, en suma, falta de negociación entre sus miembros.

Otros significados de género acerca de las trabajadoras en general, sin excepción de las maestras, centran su atención en el rol maternal instituido en la familia y en la sociedad en general pone en desventaja a las mujeres respecto de los hombres. Son los empleadores quienes creen que las mujeres suelen ser más costosas y menos comprometidas, menos competentes, sin un argumento sólido se suponen mayores costos debidos a la maternidad por los servicios requeridos, la ausencia recurrente por incapacidad, solicitud de permisos, etc., situaciones que ponen en duda su compromiso con lo laboral ya que la maternidad (de uno o varios descendientes) demanda tiempo para otras actividades y se empalman con el horario de las actividades en la institución donde se trabaja generando una doble presencia ausencia. De esta manera las mujeres, al no contar con apoyo suficiente, constituyen su ‘ser mujer’ de acuerdo con las normas existentes. Es decir, está implícito el acuerdo con las normas de género en el que son las mujeres las que ‘deben’ de realizar las actividades que conlleva la maternidad. Por ejemplo, en su rol de maestras es común solicitar permisos frecuentemente que les permitan atender necesidades relacionadas con los hijos(as) o en el caso de ser solteras también la construcción de la identidad femenina conlleva a tener presente a la familia como prioridad cuando los miembros de ésta lo soliciten.

2.6 Doble jornada de trabajo

La función directiva requiere de un número significativo de horas para su ejercicio, la gestión y negociación de convenios en muchas ocasiones requiere de viajes, cenas en restaurantes, salidas imprevistas fuera de horario de trabajo, juntas urgentes (Díez, 2010; Santos, 2000), esto a su vez representa una limitante para postularse como candidato(a) para ocupar la dirección escolar. Para las mujeres trabajar doble jornada (hija-madre-esposa y maestra) es todo un reto al tratar de hacer rendir el tiempo para todas las actividades. Son

sobre todo las mujeres docentes quienes ven disminuidas sus posibilidades tanto de tiempos profesionales y familiares al tratar de ajustar sus horarios para cumplir en las dos actividades. Es importante hacer notar que el trabajo doméstico y de cuidados consume un número infinito de horas, que es impredecible, sobre todo en lo que respecta a la salud de los miembros de la familia, cuando se presentan las enfermedades y por la falta de apoyo, puede producir algunos efectos negativos el espacio laboral. En este caso el desempeño de la función docente en la escuela, muchas mujeres ajustan su tiempo o sacrifican horas de descanso para poder cumplir con la doble jornada de trabajo lo que las pone en desventaja sistemática en contraste con sus colegas hombres.

2.7 Doble presencia-ausencia

El trabajo doméstico y de cuidados siguen desempeñándolo las mujeres a pesar de su inserción en el campo laboral. En contraste con la participación mínima de los hombres en este tipo de trabajos, las mujeres en general entran en conflicto al tratar de cumplir con una doble función.

Las trayectorias laborales de las mujeres-maestras encontrarán limitaciones al tratar de combinar las obligaciones familiares con las exigencias laborales y profesionales, el sentido de combinar se introduce aquí de manera literal ya que de manera simultánea la identidad de mujer permea la identidad de maestra durante la jornada laboral, sobre todo si no se cuenta con el apoyo de otras personas. Cada trabajo (trabajo como docente; doméstico y de cuidados) puede coartar las expectativas laborales de las maestras en lo laboral. De acuerdo con Caballero (2007) las trayectorias laborales y profesionales de las mujeres pueden suspenderse o disminuirse, la identidad de mujeres es conflictiva su rol centrado en la familia entra en conflicto con su rol de maestra según la circunstancia que se presente, darles

prioridad a cuestiones familiares en la jornada laboral pone en riesgo su credibilidad como maestras tomando en consideración la noción vigente de sujeto productivo. La doble presencia-ausencia se presenta en diferentes circunstancias y con diferentes grados de implicación, el cuidado de hijos(as), está también en relación con sus edades, el número de hijos, el parto y el cuidado de recién nacidos o personas con limitaciones físicas, o el cuidado de adultos mayores.

El éxito para involucrarse mayormente en lo laboral estará en razón de los objetivos de las maestras y su compromiso con su desarrollo profesional. La carga social del trabajo doméstico y de cuidados encarnada en los cuerpos de las maestras es socializada desde edades tempranas donde los ideales de responsabilidad hacia los otros, la edificación de la familia nuclear, la obligación exclusiva del cuidado de otras(os), pero sobre todo la ausencia de colaboración de otras personas y la falta de acciones sociales en este tipo de trabajos agudiza sus condiciones laborales ante situaciones planeadas y no planeadas que surgen durante la jornada laboral como maestras con tal fuerza que la identidad de mujeres aparece como primera opción.

Será necesario analizar los aprendizajes adquiridos a partir de normas genéricas del ideal de ser hombre o mujer dentro de la pareja. A la combinación del trabajo doméstico y de cuidados con trabajo extradoméstico (López; Acerera, 2007) lo denominan entre trabajo y familia, Todaro y Yáñez (2004) la nombran la doble presencia, ausencia, es decir, estar, pero no estar plenamente en el espacio laboral dada la irrupción o el empalme de eventos relacionados con el trabajo doméstico y de cuidados durante la jornada laboral como maestras.

La concepción del poder de las organizaciones se ha configurado desde el punto de vista masculino, en la sociedad existen imágenes claras de cómo y quiénes han de tomar decisiones, organizar espacios, vigilar, sancionar, distribuir tareas o recursos, es difícil culturalmente otorgar poder a otra figura distinta de quienes no se espera que realicen ese tipo de funciones. Díez (2010) lo expone claramente cuando dice que “...los hombres gobiernan, administran y gobiernan la comunidad...”, más adelante Díez (2010: 69) muestra que las maestras y directivas asumen que las posibilidades de ser directora son menores por el hecho de ser mujeres y que es muy probable que los hombres tengan ventajas por el solo hecho de ser hombres. Díez (2010:69) también afirma a partir de encuestas que “las familias piensan que los hombres en la dirección son más competentes y responsables por el hecho de ser hombres”.

2.8 Piso pegajoso

La obligación asignada socialmente de normas genéricas hace que las mujeres se estanquen en el piso pegajoso (Burín, 2005), principalmente se refiere a adoptar las nociones de los mandatos patriarcales que suponen el destino de las mujeres en una organización simbólica que asigna roles exclusivos para ellas principalmente en el ámbito familiar de trabajo doméstico y de cuidados. Justificado dentro de estos mandatos está el rol de proveedor de los varones, desempeñándose en el ámbito laboral donde el acceso al espacio laboral es un hecho y pueden sin condicionantes familiares acceder a él, el ascenso a posiciones laborales más altas también es posible en concordancia con las normas socializadas.

En el ámbito laboral las mujeres experimentan mayores dificultades, al considerar ascender a posiciones, más altas en la jerarquía laboral su criterio para pensar en ser directoras está en una valoración constante del tiempo que destinan al trabajo doméstico y de

cuidados que en sus mandatos patriarcales lo caracterizan como obligación propia de las mujeres.

Por lo que la evaluación del trabajo tradicional asignado ellas de manera exclusiva vuelve conflictiva la decisión de considerar ocupar la dirección, en el caso de las docentes, inclusive ya es problemático si deciden trabajar como solo como docentes, sobre todo si este trabajo exige mayor número de horas para su realización y si representa un conflicto en la dedicación de tiempo al trabajo con la familia, además de una sanción social de acuerdo con las normas instituidas que determinan a las mujeres como exclusivas para resolver las dinámicas familiares.

Al no contar con el apoyo puntual de otras personas las mujeres establecen prioridades al serles atribuida la obligación de cuidar y limpiar, sus decisiones se ajustan a estas normas genéricas establecidas, a un “piso pegajoso” que las hace evaluar su identidad primaria anclada en los afectos y considerar siempre en primer lugar el desarrollo de otras personas y las actividades que les ayuden a obtener logros a terceras personas, poniendo en último lugar el desarrollo personal o profesional (Burín, 2005).

2.9 Techo de cristal

Pueden no existir normas de discriminación abierta acerca de la ocupación de puestos más altos para las mujeres. No obstante, existen superficies invisibles que simbolizan las normas de género que limitan el desempeño de las mujeres en el ámbito laboral o que imponen limitaciones en el desarrollo laboral de ellas, denominado “techo de cristal” estos límites sociales que las mujeres no consiguen traspasar para implicarse de manera más exitosa en el ámbito laboral. El deseo de realizarse en el ámbito laboral o el ascenso a puestos más altos para las mujeres no es suficiente, hacen falta rupturas estructurales más profundas que

modifiquen los significados masculinos que se extienden por la matriz heterosexual y que consideren otras necesidades de las mujeres.

El “techo de cristal” representa todas aquellas normas creadas desde el punto de vista masculino a partir del cual se edificó el ámbito laboral donde valores como la productividad, el éxito, los horarios, la figura de autoridad, etc. privilegian, a los varones, a la vez que vuelven complejo el desempeño laboral de las mujeres y donde el acceso a lo laboral es posible pero requieren de nuevas normas que las incluyan para hacer posible su inserción a otros niveles laborales y con ello romper el “techo de cristal” (Burín, 2005).

Las complejidades de las mujeres que ya desde antes fueron socializadas para roles en el ámbito familiar. La identidad mujeres se vuelve problemática dado que es construida poderosamente a partir de los afectos, donde dedicarse al desarrollo de otras personas (infantes, adultos mayores, discapacitados, etc. se vuelve una obligación desde edades tempranas que se adopta a través de la identificación con la figura de la madre y que a su vez vuelve conflictivo el desarrollo personal, en este caso la vida laboral de las mujeres.

Si bien su intención también es participar en el ámbito laboral, en el caso de esta tesis si existe acceso como docentes, pero ascender a puestos más altos como directoras conlleva a arreglos más elaborados. Ellas llevan una a costas una carga de trabajo doméstico y de cuidados de la cual es difícil desligarse precisamente porque la sociedad ha tomado como referente el modelo sexo-genérico patriarcal, hombres y mujeres se adaptarán a estos modelos obedeciendo a un “orden social” instituido a través del tiempo sobre todo cuando no existe el apoyo de otras personas o instituciones, pero que en detrimento de las oportunidades laborales de las mujeres conlleva a una distribución asimétrica de los puestos de trabajo.

Su postulación por la dirección requeriría de un esfuerzo muy grande para armonizar primero su vida familiar, para el caso de los docentes varones no se da bajo los mismos condicionamientos.

Es importante tener claro que el plantearse participar como directoras requiere de una evaluación profunda acerca de su vida personal, sobre todo de las dinámicas que se refieren a la familia que no son más que normas de género que socializaron las mujeres primariamente que se internalizaron como prioridades dados los condicionamientos de ser mujer, denominado también “piso pegajoso”, en otras palabras, las mujeres para considerar participar en la ocupación de directoras analizan sus posibilidades en relación con su familia con la que están comprometidas (Burín, 2005).

Las actividades atribuidas a las mujeres aluden a una función reproductiva en oposición a actividades productivas realizadas sustancialmente por hombres, la valoración del trabajo doméstico y de cuidados relacionados con la reproducción de la vida correspondientes a un orden inferior (no pagadas y no reconocidas, en consecuencia, consideradas no productivas) en contraste con las actividades productivas (pagadas, reconocidas, etc.). A partir de un análisis histórico, Damián (2014) encuentra que las actividades domésticas y de cuidados se relacionan con el tiempo libre, son desempeñadas en los espacios privados, y dado que no producen un valor monetario son subvaloradas e invisibles.

Para Armstrong, (2008), el trabajo doméstico y de cuidados “nada tiene de natural”, ya que sumerge a las mujeres en un conflicto permanente que impacta en su salud y aumenta considerablemente el tiempo de trabajo. El éxito profesional de las mujeres trabajadoras dependerá o depende en gran medida del apoyo que reciba de los demás, incluidas la

participación de los integrantes de la familia, sobre todo de la pareja. Existe una diferencia entre quienes poseen los recursos materiales y humanos para enfrentar situaciones que implican cuidados, ya que en el caso de las mujeres que no cuentan con este tipo de recursos tendrán que apurar la realización de sus tareas en el trabajo extra-doméstico y limitar de manera importante su participación en éste, tomando en cuenta que limitar el tiempo de trabajo extra-doméstico puede poner en riesgo su trabajo o limitar sus oportunidades laborales.

En este capítulo se expusieron las principales categorías y conceptos de análisis derivados de la teoría de género, en la siguiente sección se muestran datos segregados en por sexo, mujeres y hombres, que sostienen el contexto sociodemográfico que da cuenta de las principales variables que, a nivel estatal y local, es decir, Morelos y Municipio de Cuautla son factores que a nivel estructural afectan las relaciones entre mujeres y hombres en diferentes ámbitos.

Un aspecto introductorio del capítulo de contexto es acerca de Morelos en algunos periodos históricos que ilustran acerca de la vida cotidiana y ocupaciones de mujeres y hombres. Se presentan algunos datos acerca de la capacidad de atención a niñas(os) menores de 4 años de las guarderías en el Municipio de Cuautla, otros aspectos como el laboral se muestra cómo son los ingresos y prestaciones entre mujeres y hombres, se hace mención acerca de cómo es el trabajo no remunerado haciendo un comparativo para saber la situación que viven entre mujeres y hombres.

CAPÍTULO III

CONTEXTO DE MORELOS Y CUAUTLA, CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS, PARTICIPACIÓN ECONÓMICA Y TRABAJO NO REMUNERADO

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo ofrecer un panorama general que da cuenta de las características sociodemográficas de Morelos y en específico del municipio de Cuautla. Se muestra cómo es la participación laboral segregada por sexo de hombres y mujeres en ocupaciones como profesoras(es) de nivel medio y superior, profesoras(es) de nivel básico, directores(as), coordinadores(as) y supervisoras(es) de la educación. Se muestran otros aspectos relacionados con sus prestaciones, ingresos y trabajo no remunerado, datos extraídos de la *Encuesta Intercensal del INEGI 2015* del Estado de Morelos. Además de mostrar cómo son los horarios disponibles en guarderías, escuelas como preescolar, primaria, secundaria, educación especial y preparatoria, opciones que permiten o no, de acuerdo con los horarios, considerar trabajar fuera de casa y recibir un ingreso, datos extraídos del censo de escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otros datos relativos a lugares de recreación como museos y parques.

3.1 Historia del Trabajo de hombres y mujeres en Morelos

Hernández Chávez (2010) en su obra *Morelos, Historia breve*⁴, da cuenta de algunos datos relacionados con la familia y el trabajo de hombres y mujeres en diferentes periodos de la historia de Morelos que a continuación se relatan y que a pesar de corresponder a épocas muy

⁴ Datos obtenidos del libro *Morelos, Historia Breve*, de Hernández Chávez Alicia, 2010, Ed. Colegio de México

distintas dan cuenta de cómo se generó la cultura de dominación masculina y subordinación femenina en la entidad.

Primero, según el estudio más antiguo del que se dispone en la región, a partir de analizar las deformaciones óseas (650 a.C.), se demuestra que tanto mujeres como hombres hace más de dos milenios en el territorio de Morelos, realizaban trabajos similares (no se especifican las ocupaciones). Estos estudios también permitieron calcular la esperanza de vida, que en ese periodo oscilaba entre los 21 y 35 años de edad, pocos alcanzaban los 55 años, sin diferenciar el sexo, además de permitir definir la altura promedio, 1.60 m hombres y 1.50 m mujeres.

Segundo, en el periodo de las haciendas, las pretensiones de los hacendados fue el ocupar además de la fuerza de trabajo masculina en la producción de caña también, la fuerza de trabajo de toda la familia, incluidos mujeres y niños(as).

Tercero, en una época mucho más reciente, durante el periodo del Republicanismo Popular (1846-1847) en Morelos, surge la ‘individuación del núcleo familiar’ (marco de la Invasión de Estados Unidos a México), es decir, el ‘ciudadano individual’, según el cual al aceptar pertenecer a la guardia nacional, se les prometieron tierras, se les concedieron a los varones entre los 18 y los 50 años de edad, además de otorgarles derechos políticos y bienes a título individual, sin distinguir si eran casados o no, es decir, el derecho al trabajo y a la propiedad, así como el derecho al voto (anteriormente el voto lo ejercían representantes militares).

De lo anterior se deriva que tanto el trabajo, los derechos políticos y la propiedad en Morelos eran privilegios otorgados a los varones, incluido también el ocupar puestos donde se asumía algún tipo de autoridad. En este sentido y dados los datos anteriores la

representación de las familias (mujeres, infantes), recaía en la figura del varón. Excepto el dato alusivo a los pueblos originarios de Morelos que muestra que no existió diferencia entre el trabajo de hombres y mujeres en la época prehispánica.

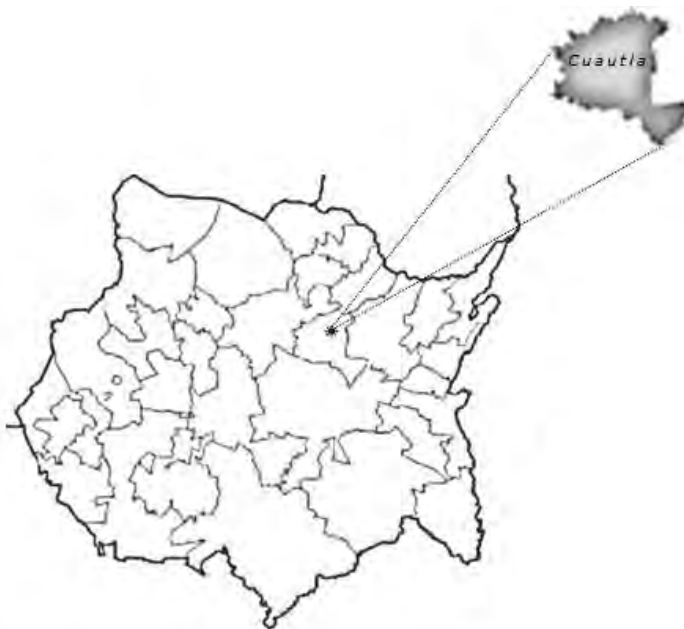
Sin embargo, es importante hacer alusión acerca de cómo participaron las mujeres morelenses durante la Revolución Mexicana, ellas se integran en diversas actividades se puede mencionar cocinar para el ejército revolucionario y se insertaron en otras actividades menos convencionales, pero que les ofrecían la oportunidad de introducirse en el espacio público tradicionalmente ocupado por los hombres y abandonar temporalmente el hogar como enfermeras o maestras en los campamentos o cuarteles zapatistas, algunas de ellas se integran en actividades masculinizadas como llevar información al Ejército Zapatista, proveer pertrechos (*utensilios varios principalmente para hacer municiones, armas y máquinas*) y se desempeñaban como espías para obtener información disfrazadas de comerciantes de los federales de este modo se obtenían ventajas en las batallas, además de ser reconocidas como soldaderas algunas reciben otros grados como Coronelas (Hernández y Rincón, 1992).

Para el caso de las maestras de la época una de ellas fue Dina Querido Sámano quien fundó una escuela para la tropa zapatista y guarderías para los hijos(os) de los soldados revolucionarios, en específico para Genovevo de la O. Otras maestras fabricaban parque y muchas además de realizar la función de maestras prestaron sus servicios como enfermeras en atención a los heridos (Martínez, 2010).

3.2 Localización

Cuautla, un municipio del Estado de Morelos, se ubica en la zona oriente y se considera la segunda ciudad más importante del Estado. Cuenta con una superficie de 153.651 Km²,

bajo las coordenadas geográficas entre los paralelos 18° 45' y 18° 53' de latitud norte; los meridianos 98° 53' y 99° 01' de longitud oeste; con una altitud entre 1 200 y 1 500 msnm. Al norte colinda con los municipios de Yautepec, Atlatlahucan y Yecapixtla; al este con el municipio de Yecapixtla; al sur con los municipios de Yecapixtla y Ayala; al oeste con los municipios de Ayala y Yautepec (Hernández, 2010).



Fuente: Arreglo propio, extraído de Plan Municipal de Desarrollo, Cuautla, Morelos
http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/reglamentos_municipales/pdf/PMDCUA15MO.pdf

3.3 Población en Morelos y Cuautla

De acuerdo con la encuesta Intercensal (INEGI, 2015) se tiene que Morelos cuenta con una población total de 1,903,811 personas de las cuales 914,906 son hombres y 988,905 son mujeres, 48.06% y 51.94% respectivamente. En lo que se refiere al municipio de Cuautla de acuerdo con la misma encuesta se tiene que cuenta con una población de 194,786 habitantes, de los cuales 93,893 son hombres y 100,893 son mujeres, es decir, 48% son hombres y 52% son mujeres, lo que indica una correspondencia entre el municipio y el estado.

3.4 Guarderías

Es importante hacer mención de los espacios que ofrecen servicios de cuidados infantiles en Cuautla, dado que constituyen un apoyo a las docentes que son madres, un ejemplo de ello son las guarderías públicas y privadas. Entre las guarderías públicas están las afiliadas al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), una perteneciente al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), una perteneciente Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la familia (DIF) y las guarderías de la Secretaría de Desarrollo Social SEDESOL. Finalmente hacer mención de otros sistemas proporcionados por el Ayuntamiento de Cuautla, como la Educación Inicial de 0 a 5 años⁵.

Las guarderías del IMSS, por su parte, todas son de prestación indirecta. Es decir, son guarderías donde el servicio es proporcionado por terceros y no prestan el servicio con guarderías directas del IMSS. En Cuautla existen cuatro guarderías de prestación indirecta con una capacidad para atender 506 niñas(os). De las guarderías del ISSSTE tan solo existe una que cuenta con capacidad para atender a tan solo 150 niños(as). Entre las guarderías del DIF solo existe una con una capacidad⁶ de 144 niños(as), mientras que las guarderías de SEDESOL son 22 con 1008 lugares⁷. En agregado, la capacidad total para atender niños(as) en las guarderías de las instituciones públicas de Cuautla es de 1963 lugares, es decir, de las madres afiliadas al IMSS, ISSSTE, SEDESOL y DIF. Se tiene que del total de capacidad (1963 lugares), tan solo el 13% de la población afiliada (DIF, SEDESOL) o derechohabiente

⁵ Información extraída de acuerdo con el Plan Municipal de Desarrollo de Cuautla 2013
http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/reglamentos_municipales/pdf/PMDCUA15MO.pdf

⁶Datos obtenidos de la página, <http://www.oem.com.mx/elsoldecuautla/notas/n1394024.htm>

⁷ Datos obtenidos de la página,
http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Transparencia/TransparenciaFocalizada/2do_Trimestre_2013.htm, Consultado en abril de 2016.

(IMSS, ISSSTE) son madres trabajadoras que tienen hijos menores de 4 años tiene acceso al servicio de guardería. Es decir, el 87%⁸ (INEGI, 2015) de las madres en Cuautla no tiene derecho a una guardería, sin duda un porcentaje muy alto, que muestra las limitantes de acceso a un empleo formal.

Un tema complementario que resulta significativo son los horarios de trabajo de las instancias de cuidado infantil. Las guarderías del IMSS ofrecen un horario de atención y estancia de los niños(as) desde las 7, 8 o 9 horas de la mañana y de salida hasta las 16 horas. Otro servicio de guardería es la Estancia infantil del ISSSTE que opera en el horario de las 7 horas hasta las 16 horas. Las guarderías de SEDESOL operan en el mismo horario. El objetivo de visibilizar el horario de las guarderías alude a comparar la posibilidad y disponibilidad de tiempo de las madres para participar en el mercado de trabajo.

Otros espacios que ofrecen orientación a los padres/madres son, por ejemplo, las de Educación Inicial de 0 a 5 años, periodo antes del preescolar. Sin embargo, ahí siempre debe de ir el menor acompañado del padre/madre o algún familiar. Este tipo de espacios son controlados por el Ayuntamiento de Cuautla, atienden a 508 niños(as) en este grupo de edad. A pesar de otras potenciales virtudes en términos de desarrollo infantil y cuidados, este tipo de servicio no representa una opción viable para los principales cuidadores y trabajar mientras los menores asisten al sistema de Educación Inicial.

Existen factores que explican la poca cobertura de la atención a niños(as) y madres trabajadoras por medio del servicio de guardería. De acuerdo con Arraigada (2014) se tiene

⁸ Cálculos realizados en el programa SPSS obtenidos a partir de la Encuesta INTERCENSAL (INEGI, 2015) de Morelos, en específico para el municipio de Cuautla tomando variables como madres trabajadoras afiliadas a alguna institución de salud y que tienen hijos menores de 4 años, relacionado con el total de capacidad en matrícula de niños(as) para las instituciones IMSS, ISSSTE, SEDESOL y DIF, Consultado en Abril de 2016.

primero que los cambios que ha sufrido el modelo económico de sustitución de exportaciones a modelo del desarrollo estabilizador y a un modelo neoliberal provoca la disminución de la participación del Estado en proveer bienes y servicios. Se ha debilitado el papel del Estado, esto a su vez ha generado la reducción de presupuesto a instituciones específicas entre ellas las dedicadas a la seguridad social, por ejemplo, las guarderías. Algunas consecuencias derivadas de falta de presupuesto son el recorte de personal, privatización de los servicios, además de que la posibilidad de tener seguridad social está relacionada con contar un trabajo formal volviéndose un ciclo vicioso, es decir, la falta de instituciones de cuidado a infantes limita el acceso a las mujeres al empleo formal y a su vez el no contar con un empleo formal limita el acceso de las mujeres a los servicios y prestaciones de seguridad social, entre ellas el servicio de guardería; esto a su vez provoca la poca cobertura de los servicios.

Otro de los factores también se explica a partir de la limitada participación de las mujeres en el ámbito laboral. La tasa de participación económica en Morelos se reparte de la siguiente forma, la participación en el mercado laboral para los hombres es de 69.6% y para mujeres de 38.3%. Aunque la participación de las mujeres en el mercado laboral ha ido en aumento, los varones todavía cuentan con una participación más alta. A esto hay que sumar los factores culturales que limitan la participación de las mujeres, especialmente la maternidad como tarea femenina exclusiva que es asignada a ellas o el ser derechohabiente de algún servicio de salud, pero no madre trabajadora; es decir que el titular de una institución de salud sea el padre y no la madre por no contar con un trabajo formal. Estos son algunos de los obstáculos que frenan el acceso al servicio de guarderías necesarias para el desarrollo profesional, laboral y personal de las mujeres. Una menor participación del Estado y de empleadores -para ofrecer servicios de calidad en materia de seguridad social- representa la

transferencia de este servicio al mercado a expensas de las familias quienes valorarán la posibilidad de hacer uso de un servicio privado si está al alcance de su presupuesto o frecuentemente delegarán el cuidado de sus hijos a la familia extensa o lo confiarán a sus propias madres (las abuelas). Un factor que considerar en lo que se refiere a los servicios privados de cuidados implica un desembolso económico importante, su costo va desde \$1,000.00 hasta \$5,000.00 mensuales, opción difícil de considerar sobre todo si no cuentan con un ingreso constante o no se dispone de un trabajo formal.

3.5 Educación en Cuautla⁹

En el municipio de Cuautla existe una gama bastante amplia de opciones educativas. Para los fines de esta investigación es importante tener presente qué opciones están disponibles para conciliar la familia con el trabajo, tanto en las modalidades públicas como privadas, y así también es crucial considerar el tiempo de permanencia en los centros escolares, guarderías afiliadas al IMSS, ISSSTE, DIF y educación especial de 0 a 5 años, centros de rehabilitación, etc. La clasificación que por su parte ofrece la SEP (Secretaría de Educación Pública), de acuerdo con el Sistema Nacional de Escuelas 2010, es la siguiente: Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), Educación Media Superior, Educación Especial, Superior, Posgrado y capacitación para el trabajo. Aunque se cuenta con información respecto a las escuelas Superior, capacitación para el trabajo y Posgrado, esta tesis no contempla los grupos de edad que acuden a estas escuelas ya que no corresponden a las edades de cuidados primarios, a la obligación de asistir a un centro educativo y muchas veces están fuera de los rangos de edad de la responsabilidad tutelar parental.

⁹ Datos obtenidos del Sistema de Información de Escuelas SEP, de la página: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/> (Todos los niveles educativos, básico, medio superior, educación especial)

Es importante hacer mención de los niveles educativos que corresponden a etapas de cuidado de menores, como son los de preescolar (3 a 6 años), primaria (de 6 a 12 años) y secundaria (de 12 a 15 años); se incluyen también las opciones educativas donde los menores requieren de capacitación especial.

En lo que se refiere al nivel preescolar, la opción de escuelas es la más amplia, sin embargo, requiere un análisis más amplio respecto a las ofertas de horarios¹⁰ (matutino, vespertino, horario discontinuo y tiempo completo). Tan solo en este nivel cuenta con un total de 142 escuelas. El sector público, por su parte, cuenta con 43 escuelas que ofrecen servicios en el turno matutino. Es decir, el 69% de las escuelas de preescolar operan en un horario de 9:00 am a 12:00 pm, 8 escuelas ofertan sus cursos en el turno vespertino (2:00 pm a 5:00 pm) y representan el 13%, y 11 escuelas (18%) ofrecen un horario de clases más extendido denominado tiempo completo (de 9:00 am a 14:00 pm), con servicio de alimentación. En el sector privado por su parte, de un total de 80 escuelas, 78 (98%) ofertan sus servicios en el turno matutino y 2 (3%) en un horario discontinuo (de 7:00 am a 3:30 pm; Ver cuadro 1).

En lo que se refiere al nivel de preescolar, la opción de escuelas es la más amplia, sin embargo, requiere un análisis más extenso respecto a las ofertas de horarios¹¹ (matutino, vespertino, horario discontinuo y tiempo completo). Tan solo en este nivel cuenta con un total de 142 escuelas. El sector público, por su parte, cuenta con 43 escuelas que ofrecen servicios en el turno matutino. Es decir, el 69% de las escuelas de preescolar en un horario de 9:00 am a 12:00 pm, 8 escuelas ofertan sus cursos en el turno vespertino (2:00 pm a 5:00

¹⁰ Horarios consultados en la página http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles (consultado en abril de 2015)

¹¹ Horarios consultados en la página http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles

pm), representan en 13% y 11 (18%) ofrecen un horario de clases más extendido, denominado, tiempo completo (de 9:00 am a 14:00 pm) con servicio de alimentación. El sector privado, por su parte, de un total de 80 escuelas el 78 (98%) ofertan sus servicios en el turno matutino, 2 (3%) en un horario discontinuo (de 7:00 am a 3:30 pm) (ver Tabla 3.1)

Tabla 3.1
Porcentajes de escuelas de Nivel Básico (Preescolar)

PREESCOLAR		N=142	
Turno	Total	Porcentaje	
PRIVADAS			
Matutino	78	97.5%	
Vespertino	0		
Tiempo completo	0		
Discontinuo	2	2.5%	
TOTAL	80	100%	
PÚBLICAS			
Matutino	43	69%	
Vespertino	8	13%	
Tiempo completo	11	18%	
Discontinuo	0	0%	
TOTAL	62	100%	

Elaboración propia, datos extraídos del Sistema Nacional de Información de Escuelas SEP: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>

De acuerdo con los datos anteriores se muestra como en este nivel educativo (preescolar) el cuidado de niños(as) es más acentuado que en otros niveles, ya que es cuando inician su desarrollo tanto físico como cognitivo y social. Es importante hacer énfasis que la cantidad de escuelas (142) en este nivel educativo es la más grande respecto a los demás niveles educativos. Vinculado con el tema central de esta tesis, según los datos expuestos se destaca que mujeres u hombres con hijos(as) de 3 a 6 años dedicados al cuidado de niños(as) en este grupo de edad, que asisten a preescolar en el sistema público, solo disponen de 3 horas para realizar otras actividades mientras sus hijos(as) asisten a las escuelas, tiempo insuficiente si consideramos que el horario de un trabajo formal en promedio es de 8 horas. Exceptuando las escuelas de horario de tiempo completo (de 9:00 a 16:00 horas), en el cual apenas se disponen de 7 horas a compaginar con un horario de trabajo de 8 horas,

desafortunadamente en esta modalidad tan solo existen 11 escuelas en preescolar, es decir, el 18% todas las instituciones públicas ofrecen esta posibilidad.

Otros de los niveles educativos en el que el cuidado por parte de los padres/madres es un factor importante, es la primaria (Ver cuadro 3.2). En el municipio de Cuautla de un total de 103 primarias, 67 pertenecen al sector público de las cuales el 48% operan en el horario matutino (8:00 a 13:00 horas), 30% en el horario vespertino (13:30 a 18:30 horas) y 22% son de tiempo completo (8:00 a 16:00 horas). En lo que toca al sector privado en este nivel educativo existe un total de 36 primarias, donde el 100% opera en un horario matutino (8:00 a 14:00 horas).

De los datos obtenidos en relación con el nivel educativo de primaria se tiene que el horario de actividades para los alumnos se extiende una hora y media más respecto del nivel del preescolar, es decir, constituye media jornada laboral, por lo cual existe la posibilidad para los/las madres/padres de conseguir un empleo de tiempo parcial o dejar a niños/niñas en estas edades a cargo de parientes, conocidos o de pagar por otro tipo de servicios que garanticen el cuidado de sus descendientes el resto de la tarde en el caso de cursar en el turno matutino o en la mañana en caso de cursar la primaria en el turno vespertino. De nueva cuenta, tan solo las escuelas que ofrecen el horario de tiempo completo y alimentos son las que se empatan con una jornada laboral de un trabajo formal de la/el madre/padre. La visible desventaja es el número reducido de escuelas que ofrecen este tipo de horario, tan sólo 22% de las escuelas públicas, (ver Tabla 3.2). Una opción viable en cuanto a horario extendido son las escuelas privadas en tanto se cuente con un ingreso suficiente para pagar colegiaturas que van desde los \$1,000.00 hasta \$2,200.00 de colegiaturas mensuales más inscripciones y gastos extras.

Tabla 3.2

Porcentajes de escuelas de Nivel Básico (Primaria)

PRIMARIA		N=103
Turno	Total	Porcentaje
PRIVADAS		
Matutino	36	100%
Vespertino	0	0%
Tiempo completo	0	0%
Discontinuo	0	0%
TOTAL	36	100%
PÚBLICAS		
Matutino	32	48%
Vespertino	20	30%
Tiempo completo	15	22%
Discontinuo	0	0%
TOTAL	67	100%

Elaboración propia, datos extraídos del Sistema Nacional de Información de Escuelas SEP: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>

En tanto aumenta el nivel educativo y de acuerdo con la edad de los menores que se encaminan hacia la adolescencia (de 12 a 15 años), la secundaria (Ver cuadro 3) representa también una etapa en la que requieren de cuidados y vigilancia, ya que es sobre todo en este rango de edad donde socializan más con sus pares. En el municipio de Cuautla, es notable la disminución del número de secundarias siendo actualmente un total de 42, aunque el horario en éstas se amplía y permite tener disponibilidad mixta por parte de los/las padres/madres para realizar otras actividades, entre estas trabajar. En este nivel educativo el horario se extiende y contempla el matutino (7:00 a 14:00 horas), el vespertino (14:00 a 20:30 horas) y de tiempo completo (de 7:00 a 16:00 horas). Del sector público, para el turno matutino representan el 59%, el turno vespertino 36% y en el tiempo completo tan solo una secundaria opera así, es decir, el 5% del total. En lo que respecta al sector privado en secundaria, de acuerdo con los datos calculados se tiene que, de un total de 20 secundarias, el 100%, es decir todas, operan en el turno matutino.

Es notable en este nivel educativo el número reducido de escuelas. El horario en el que las y los adolescentes asisten a la secundaria es de 7 horas o menos, tiempo que pueden considerar los padres y las madres para trabajar mientras los/las adolescentes asisten a clases, (ver Tabla 3.3). En esta edad aunque la dependencia hacia los cuidadores primarios disminuye, aparecen otros factores como la socialización con los pares y otro tipo de comportamientos de riesgo, que implican otro tipo de cuidados, en lo cual no abordaremos a profundidad en esta tesis, tan solo se hace mención de la disponibilidad en tiempo con la que cuentan padres/madres respecto al horario de los/las hijos(as) mientras asisten a la secundaria en aras de visibilizar la disponibilidad de tiempo para dedicarse al trabajo remunerado.

Tabla 3.3
Porcentajes de escuelas de Nivel Básico (Secundaria)

SECUNDARIA		N= 42	
Turno	Total	Porcentaje	
PRIVADAS			
MATUTINO	20		
VESPERTINO	0		
TIEMPO COMPLETO	0		
DISCONTINUO	0		
TOTAL	20	100%	
PÚBLICAS			
MATUTINO	13	59%	
VESPERTINO	8	36%	
TIEMPO COMPLETO	1	5%	
DISCONTINUO	0	0%	
TOTAL	22	100%	

Elaboración propia, datos extraídos del Sistema Nacional de Información de Escuelas SEP: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>

Respecto al nivel de Educación Media Superior (ver Tabla 3.4), tan solo en Cuautla existen un total de 50 escuelas, de las cuales 4 son del sector público. Todas ofrecen turnos matutinos (de 7:00 a 14:00 horas) y vespertino (14:00 a 20:00 horas) y ninguna es de tiempo completo. Entre las escuelas privadas por su parte, el 78% opera en un turno matutino, el 15% en el turno matutino y el 7% en un turno discontinuo, (de 7:00 a 15:30 horas).

Tabla 3.4

Porcentajes de escuelas de Nivel Medio Superior

MEDIO SUPERIOR		N =50
Turno	Total	Porcentaje
PRIVADAS		
Matutino	36	78%
Vespertino	7	15%
Tiempo completo	0	0%
Discontinuo	3	7%
TOTAL	46	100%
PÚBLICAS		
Matutino	4	100%
Vespertino		
Tiempo completo	0	
Discontinuo	0	
TOTAL	0	100%

Elaboración propia, datos extraídos del Sistema Nacional de Información de Escuelas SEP: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>

Otro tipo de escuelas a considerar son las de Educación Especial, cuyo grado de cuidado hacia los pequeños va a depender de las limitaciones físicas o mentales que pudieran tener los hijos(as), los cuidados especiales de los padres/madres de los que dependen y el acompañamiento a lugares que provean de terapias y/o educación. El tiempo de cuidados que requieren estas personas está estrechamente relacionado con el tiempo que emplean los/las cuidadores(as) (De la Rosa, 2015). El número de escuelas especiales en Cuautla es de 11, casi en su mayoría públicas, se encuentran el Centro de Atención Múltiple o CAM y la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (UASER). En lo que respecta al CAM se tiene que en Cuautla existen 4 de estos centros operando solo en horario matutino (de 8:00 am a 12:30 pm), mientras que los UASER de un total de 7, 4 funcionan por la mañana (8:00 am a 12:30 pm) y 3 (de 14:00 a 18:30 horas) por la tarde. Es notorio que, para Cuautla, este tipo de centros decrece en número respecto de los demás niveles educativos y en su mayoría deben de contar con el acompañamiento de padres/madres/familia y corresponden al grado de limitación que tengan las personas que necesitan este tipo de educación.

3.7 Centros Recreativos¹²

Otros lugares que sobre todo son de carácter recreativo son los museos, canchas y unidades deportivas, cines, balnearios, parques, teatro, casas de cultura, actividades para las personas de la tercera edad, asociaciones civiles, bibliotecas, entre otros. Representan opciones para la recreación, el aprendizaje de algún deporte o arte, la atención a la salud de sectores específicos (ej. adultos mayores), donde el grado de dependencia que tienen de otras personas que fungen como acompañantes y cuidadores, la familia y al interior de la familia las mujeres por lo regular es que se establece su pertinencia para esta tesis. Se trata de población tanto de niños, adolescentes o adultos mayores.

En Cuautla, Morelos, existen 17 canchas deportivas techadas, 18 sin techar, 30 parques, 3 museos, 5 balnearios, una unidad deportiva, dos casas de cultura (particulares), el club rotario, una casa de día para adultos mayores (particular), 2 corporativos dedicados al cine, entre las principales. Se reitera que es importante hacer mención de estos sitios en esta tesis dado el acompañamiento de padres/madres o familia a estos lugares. Este acompañamiento de a cargo de menores de edad o adultos mayores implica invertir un número sustancial de tiempo por parte de los/las cuidadores, que impacta en el tiempo disponible para su desarrollo personal o profesional y en el tiempo del que disponen para laborar en algún centro de trabajo.

¹² Información extraída de acuerdo con el Plan Municipal de Desarrollo de Cuautla 2013 http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/reglamentos_municipales/pdf/PMDCUA15MO.pdf y la página: http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=impresos&table_id=360&estado_id=17

3.6 Profesores(as) de nivel básico y nivel medio y superior, directores(as), Prestaciones sociales, ingreso y trabajo no remunerado, Morelos y Cuautla

De acuerdo con la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015) para el Estado de Morelos se construyeron datos que muestran cómo son las prestaciones para hombres y mujeres según la ocupación, que fueron analizadas con el programa SPSS. Las ocupaciones consideradas de acuerdo con el tema rector de esta tesis son: Profesor de nivel medio superior, Profesora de nivel medio superior, Profesor de nivel básico, Profesora de nivel básico, director en servicios de salud, enseñanza y sociales, directora en servicios de salud, enseñanza y sociales, estas categorías engloban otras ocupaciones que a continuación se detallan:

Profesor de nivel medio y superior, contiene las ocupaciones de profesores universitarios y de enseñanza superior, y profesores de preparatorias y equivalentes. En la categoría de Profesores de nivel básico se encuentra a: Profesores de enseñanza secundaria, Profesores de enseñanza primaria, Alfabetizadores, Profesores de enseñanza bilingüe (indígena), Profesores de enseñanza preescolar, y otros profesores de nivel básico, no clasificados anteriormente. Para la ocupación de directores y gerentes en servicios de salud, enseñanza y sociales, se cuenta con directores y gerentes en servicios de salud, protección civil y medio ambiente, directores y gerentes en desarrollo social y económico, directores y gerentes en centros de enseñanza y capacitación, Jueces de juzgado, directores y gerentes en servicios legales y procuración de justicia, comandantes de la Armada, Ejército y Fuerza Aérea, y directores en servicios de vigilancia y seguridad.

De acuerdo con las ocupaciones anteriores y sacando el porcentaje redondeado en relación con el total de profesionales considerados y descritos en el párrafo anterior, en Morelos destaca la presencia mayoritaria de mujeres en la ocupación de Profesoras de nivel

básico donde representan un 73% mientras que los hombres tan solo participan con un 27%, es en la variable donde principalmente se concentra un porcentaje alto en relación a sus colegas hombres, condición que puede ser afin con la elección de una carrera fuertemente feminizada. En la ocupación de director o directoras no existe una diferencia significativa se reparte uniformemente 43% y 57% respectivamente, tampoco existe una diferencia importante en la ocupación de profesores y profesoras de nivel medio y superior representan 55% y 45% respectivamente, (ver Tabla 3.5).

Tabla 3.5

Distribución porcentual de las ocupaciones seleccionadas, según sexo, Morelos 2015

Ocupación	Sexo			%	
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
DIRECTORES(AS) EN SERVICIOS DE SALUD, ENSEÑANZA Y SOCIALES	1136	1519	2655	43%	57%
PROFESORES DE NIVEL MEDIO Y SUPERIOR	3407	2822	6229	55%	45%
PROFESORES DE NIVEL BÁSICO	5747	14485	20232	28%	72%

Elaboración propia, ENCUESTA INTERCENSAL, Morelos, 2015,
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

En Cuautla, por su parte, de acuerdo con las ocupaciones seleccionadas (ver Tabla 3.6), para hombres y mujeres se distribuye de la siguiente manera. 28% son hombres y 72% son mujeres en la ocupación de Profesores(as) de nivel básico; para profesores(as) de nivel medio y superior 51% corresponde a hombres y 49% a mujeres, en lo que se relaciona con la ocupación de directores(as) 43% de hombres ocupan este tipo de puestos y el 57% de mujeres corresponde son directoras para las dos categorías no existen diferencias significativas.

La categoría de profesoras de nivel medio con referencia a la distribución en Morelos se reproduce nuevamente una presencia de mayor de mujeres en esta ocupación, esto se puede explicar en relación con la carrera elegida que la caracterizan como femenina.

Tabla 3.6, Distribución porcentual de las ocupaciones seleccionadas, según sexo, Cuautla 2015

Ocupación	Sexo			%	
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
DIRECTORES(AS) EN SERVICIOS DE SALUD, ENSEÑANZA Y SOCIALES	1136	1519	2655	43%	57%
PROFESORES DE NIVEL MEDIO Y SUPERIOR	3407	2822	6229	55%	45%
PROFESORES DE NIVEL BÁSICO	5747	14485	20232	28%	72%

Elaboración propia, ENCUESTA INTERCENSAL, Morelos, 2015,
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

Lo que se muestra en la sección a continuación son algunas cifras correspondientes a prestaciones laborales, ingresos de acuerdo con la ocupación según el sexo y otras cifras relativas al tiempo que se dedica al trabajo no remunerado en relación con las mismas ocupaciones antes mencionadas, se presentan de igual manera segregadas por sexo. Algunos ejemplos son el cuidar niñas(os) menores de 6 años, cuidar a alguna persona enferma, cuidar a mayores de 60 años y otras que corresponden al trabajo doméstico como la preparación y servir alimentos para la familia, hacer limpieza, planchar y lavar ropa para la familia, hacer las compras, realizar la limpieza del hogar.

3.6.1 Prestaciones según ocupación y sexo

en el tema de prestaciones como aguinaldo, vacaciones, utilidades, sueldo por incapacidad, afore y crédito a la vivienda (ver Tabla 3.7).

Tabla 3.7

Prestaciones laborales promedio

Ocupación	Sexo	Lugar	Prestaciones laborales promedio
Directores	Hombres	Morelos	5.6
		Cuautla	5.2
	Mujeres	Morelos	5.3
		Cuautla	5.4
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	4.9
		Cuautla	4.6
	Mujeres	Morelos	4.8
		Cuautla	3.3
Profesores básica	Hombres	Morelos	5.5
		Cuautla	5.3
	Mujeres	Morelos	4.9
		Cuautla	5.3

Tomando como referencia la ocupación de directoras(es) y gerentes en servicios de salud, enseñanza y sociales, los hombres en Morelos reciben las 5.6 y las mujeres 5.3 prestaciones en promedio. Para el municipio de Cuautla se observan diferencias ya que en este caso los directores reciben solo 5.2 prestaciones en promedio, mientras que las mujeres directoras reciben el total de 5.4 prestaciones, (ver Gráfica 1).

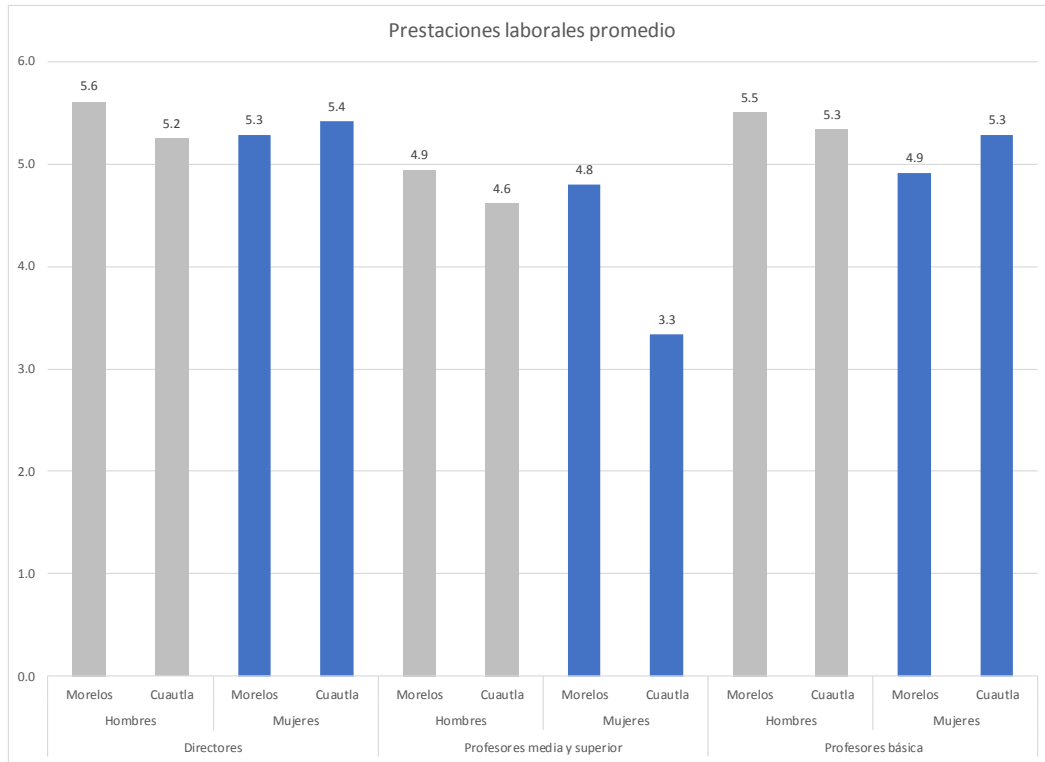
En Morelos la ocupación de profesor y profesora de nivel medio y superior, que en promedio los hombres reciben en promedio 4.9 prestaciones, mientras que a las mujeres les otorgan corresponde en promedio 4.8 prestaciones. En la misma ocupación para el municipio de Cuautla son menos las prestaciones para profesoras mujeres, a estas les asignan en promedio 3.3 y a los profesores varones para el mismo municipio reciben en promedio hasta 4.6 prestaciones, (ver Gráfica 1).

En lo que respecta a la ocupación de profesor o profesora de nivel básico se encuentra que no existen diferencias por sexo en Morelos, los profesores reciben en promedio 5.5 prestaciones y las profesoras les otorgan 4.9 prestaciones. Se mantienen en promedio 5.3 prestaciones para mujeres y hombres en este nivel educativo en el municipio de Cuautla, (ver Gráfica 1).

En general se puede concluir que, en el tema de prestaciones laborales, para el Estado de Morelos, se perciben en promedio entre 4.1 y 5.6 prestaciones en todas las ocupaciones antes mencionadas para hombres y para mujeres. Para el municipio de Cuautla se perciben entre 3.3 y 5.4 prestaciones y se perciben en promedio menos prestaciones que en Morelos.

Gráfica 1

Prestaciones laborales promedio



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.2 Ingresos según ocupación y sexo

Otro factor crucial que considerar y correlacionar por sexo según la categoría profesional es el ingreso mensual promedio de acuerdo con las ocupaciones seleccionadas para Morelos y Cuautla (ver Tabla 3.8).

Tabla 3.8

Ingreso mensual promedio

Ocupación	Sexo	Lugar	Ingreso mensual promedio
Directores	Hombres	Morelos	\$ 15,961.62
		Cuautla	\$ 13,003.89
	Mujeres	Morelos	\$ 11,424.37
		Cuautla	\$ 13,038.18
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	\$ 10,691.51
		Cuautla	\$ 8,108.52
	Mujeres	Morelos	\$ 10,085.49
		Cuautla	\$ 5,543.51
Profesores básica	Hombres	Morelos	\$ 9,224.78
		Cuautla	\$ 9,577.73
	Mujeres	Morelos	\$ 7,671.18
		Cuautla	\$ 7,740.31

Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

En lo que respecta a la ocupación de directores y gerentes en servicios de salud, enseñanza y sociales, se muestra para el caso de Morelos los directores hombres reciben en promedio \$15,961.62 (100%) mensual, mientras que las mujeres directoras un promedio de \$11,424.37 (71.6%) mensual por lo que entre hombres y mujeres directoras(es) existe una diferencia de \$4,527.24 de ingreso mensual, es decir, las directoras y gerentes no deberían de tener tal disminución en su ingreso ya que realizan el mismo trabajo. Anualmente el excedente de ingreso que beneficia a los directores, pero que no perciben las directoras es de \$54,446.92 (ver Gráfica 2).

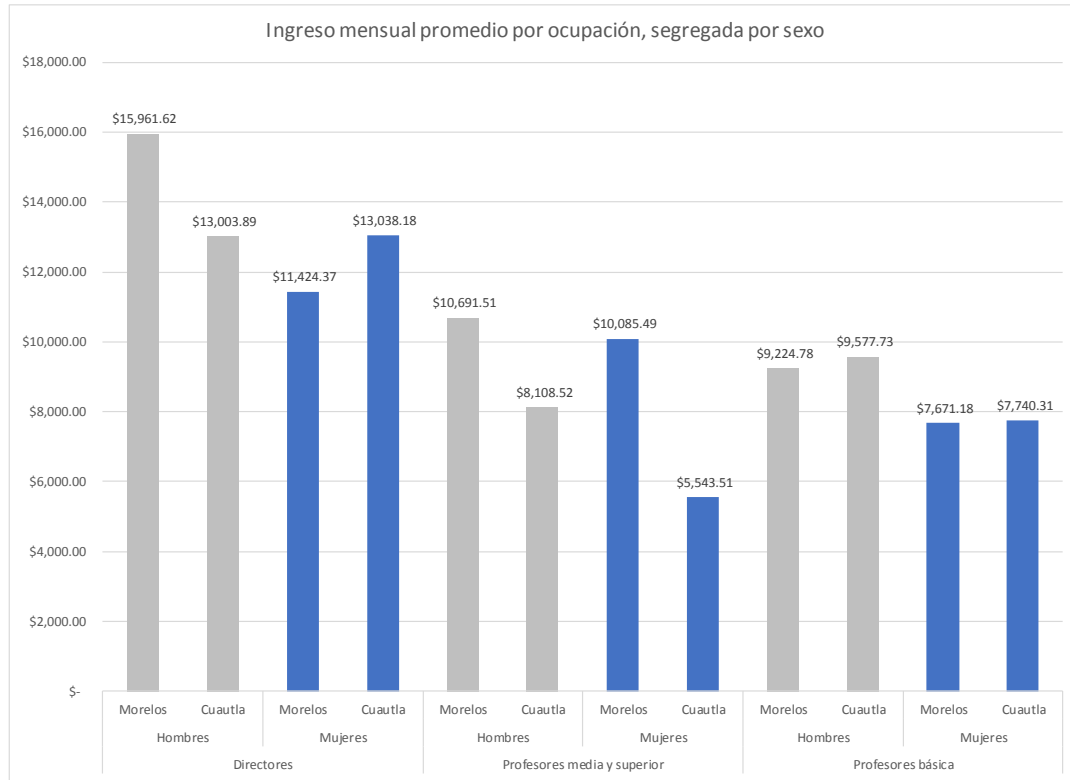
Para el caso de Cuautla se tiene que el ingreso es menor para ambos sexos con respecto al Estado de Morelos, para los directores hay un ingreso de \$13003.89 (99.7%) y para las directoras de \$13038.18 (100%) No existe una diferencia significativa en este caso.

De acuerdo con la ocupación de Profesor(a) de nivel medio y superior se tiene que en Morelos el ingreso promedio mensual es mayor para los Profesores hombres quienes reciben \$10,691.51 (100%), mientras que las profesoras mujeres en estos niveles reciben en

promedio \$10,085.49 mensuales (94.3%), es decir ellas reciben \$606.51 (5.7%) menos que los hombres, diferencia que no debería de existir ya que realizan el mismo trabajo que los profesores. En particular para Cuautla, en el tema de ingreso se acentúa la diferenciación salarial ya que además de percibir ingresos menores en general para hombres y mujeres respecto a Morelos, los profesores en nivel medio y superior reciben \$8,108.52 (100%), en tanto las profesoras reciben \$5,543.51 (68.4%). Es decir, existe una brecha salarial de \$2,565.01 mensuales (31.6%), es decir, anualmente los profesores en el nivel medio y superior reciben \$30,780.12 más que las profesoras, este dato evidencia una desigualdad salarial que coloca en desventaja a las profesoras en estos niveles educativos, es importante resaltar que lo que se cuestiona es la menor remuneración para las profesoras frente a la realización del mismo trabajo, ver Gráfica2.

Finalmente, para la ocupación de Profesor(a) de nivel básico en Morelos la diferencia entre profesoras y profesores persiste, los profesores en promedio perciben \$9,224.78 mensual (100%), mientras que las profesoras en este nivel reciben en promedio \$7,671.00 mensual (83.1%) habiendo una diferencia de \$1553.78 (16.8%), anualmente corresponde \$18,645.36 menos para las profesoras en este nivel educativo. En lo que respecta al municipio de Cuautla, se repite la misma situación los profesores perciben \$9,577.73 (100%) y las profesoras \$7,740.31 (80.8%), subsiste al igual que en el Estado de Morelos una diferencia de \$1,837.42 (19.1%) condición que favorece a los profesores en contraste con el deterioro del ingreso de las profesoras, sin perder de vista la realización de igual trabajo que anualmente corresponde a \$22,049.04 en desventaja para las profesoras de nivel medio y superior, ver Gráfica2.

Gráfica 2 : Ingreso mensual promedio



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

El ingreso en Morelos tiende a ser mayor en las ocupaciones descritas para los hombres. Para el municipio de Cuautla, además de representar un menor ingreso respecto al de Morelos, también presenta diferencias entre hombres y mujeres favoreciendo a los hombres en la mayoría de los casos, lo cual constata que persisten las diferencias de género entre hombres y mujeres. Es decir, las mujeres perciben un salario menor por igual trabajo

realizado al de los hombres lo que nos lleva a la interrogante ¿cómo se han explicado y justificado estas diferencias salariales?

Es importante analizar cómo se justifican las diferencias salariales entre hombres y mujeres. Es desde la economía desde donde se ha trabajado el tema. En primer lugar, se encuentra *la teoría neoclásica* con su análisis enfatizando la oferta y la demanda (Brunet y Alarcón, 2005; Savage, 2010).

Algunas explicaciones se centran en la preferencia de las mujeres por trabajos que por un lado les que suponen condiciones laborales agradables, donde además un gran número de mujeres busca este tipo de trabajos (denominada por esto *teoría de la concentración*), motivo por el cual se justifica un menor salario para ellas. La evaluación de los trabajos de los hombres, a partir de esta teoría, se basa en la preferencia de los hombres hacia trabajos que implican mayores riesgos, por lo cual se les asigna un mayor salario. Es relevante hacer mención que las condiciones de los trabajos elegidos por las mujeres no siempre son las más ‘agradables’ y que en este caso desarrollan las mismas responsabilidades. Otra teoría que explica los bajos salarios para las mujeres es la *teoría del capital humano* que pone énfasis en su capacitación para el mercado de trabajo suponiendo que es menor a la de los hombres. Es decir, se clasifica para las mujeres con menores intenciones de capacitarse o con menos interés en invertir en capacitación. Se les relaciona más con actividades domésticas y de cuidados, sin tener en cuenta que en los últimos años la brecha de escolaridad entre hombres y mujeres se ha ido cerrando. Algo complementario que sería interesante explorar, aunque va más allá de los alcances de esta investigación, es a qué destinan sus ingresos mujeres y varones. Típicamente las mujeres destinan el total de sus ingresos al hogar en tanto varones reservan una porción de sus ingresos para su uso personal exclusivo. En cualquier caso, se

crean falsas nociones que estereotipan a las mujeres como menos productivas, generando a su vez menores condiciones de empoderamiento como el depender económicamente de sus maridos y tener menos poder de decisión dentro de la familia (Brunet y Alarcón, 2005; Savage, 2010).

Otras explicaciones de las diferencias salariales, con análisis desde *la demanda*, se han centrado en prácticas discriminatorias que justifican la tendencia salarial baja de las mujeres a diversos factores. Entre estas teorías están *la teoría del capital humano*, *la teoría del modelo discriminador del empleador* y *la teoría de discriminación estadística* (Brunet y Alarcón, 2005; Savage, 2010).

La teoría del capital humano, centrada en la demanda, explica la diferencia salarial desde la noción que tienen los empleadores hacia las mujeres, restringiendo así su acceso al trabajo bajo argumentos que aseguran la generación de costos más altos por contrato como capacitación de otra persona en su ausencia, costos adicionales por maternidad, licencias por maternidad, pago de guarderías, etc., de tal manera que consideran la fuerza de trabajo masculina menos costosa. En suma, se discrimina en mayor medida la fuerza de trabajo femenina más por una creencia que se reproduce que por un incremento real de los costos. Un estudio hecho por PNUD y OIT (2010) desmitifica este hecho describiendo los costos reales para los empleadores, sobre todo en materia de prestaciones que garantizan la seguridad social, encontrando que no existe diferencia real en los costos de contratación o entre hombres y mujeres (Brunet y Alarcón, 2005; Savage, 2010).

Según *el modelo discriminador del empleador*, los empleadores asumen una actitud de prejuicio sobre las mujeres, que se refleja en prácticas de discriminación en el acceso a un trabajo y la disminución de su salario. Según *la teoría de discriminación estadística*,

empleadores y personal de recursos humanos arman argumentos a partir de información incompleta, en este caso de las mujeres, y con ella justifican creencias estereotipadas elaboradas hacia ellas como que se ausentan con frecuencia, su relativa inestabilidad laboral, las menores capacidades para el trabajo, etc. se perciben comportamientos de las mujeres hacia el trabajo generalizadas y generizadas. No se profundiza en la información obtenida directamente de ellas, es decir, los empleadores actúan de acuerdo con la pobre información que se generaliza sobre las mujeres con base en prejuicios sexistas y patriarcales más que con base en los indicadores de productividad reales (Brunet y Alarcón, 2005; Savage, 2010).

La teoría institucionalista se explica desde prácticas desde dentro de las instituciones, entre ellas se encuentra *la teoría del mercado dual y la segmentación del mercado de trabajo*.

La teoría del mercado dual, por su parte, se fundamenta en una organización que clasifica a los trabajadores(as) como trabajadores primarios, es decir, como trabajadores más estables, quienes consiguen empleo a partir de promociones internas, se posicionan a partir de jerarquías bien definidas, son trabajadores de base, se encuentran seguros frente a la competencia, se protegen entre ellos y están organizados. En contraposición encontramos a trabajadores secundarios, quienes pertenecen principalmente a un mercado externo, no representan una amenaza a los puestos de trabajo internos, realizan los trabajos más desagradables y menor remunerados, cubren aquellos trabajos que nadie del mercado interno está dispuesto a realizar y están en cualquier momento expuestos al despido. Aquí la división genérica del trabajo se centra principalmente en cómo los puestos de trabajo mejor posicionados pertenecen a aquellos trabajadores del mercado interno que poseen mejores calificaciones, mejores remuneraciones, la oferta de puestos de trabajo a los que se asignan menores salarios se reparten de acuerdo a un perfil que cultural e históricamente limita las

posibilidades laborales de las mujeres, por ejemplo al relacionarlas en mayor medida al trabajo doméstico y de cuidados por el cual no se recibe un pago. En el caso de los hombres también entran en operación aquellas características culturales ligadas a la masculinidad como la competencia, en este caso por los puestos de trabajo mayor remunerados, en los que una vez posicionados, tienen el poder para limitar el acceso al trabajo o a mejores condiciones laborales para las y los demás (Brunet y Alarcón, 2005; Savage, 2010).

Las explicaciones argumentadas acerca de la persistencia del salario bajo otorgado mayoritariamente a las mujeres tienen un fundamento basado en representaciones de lo que es femenino y masculino, asignan a su vez categorías de opuestos a hombres y mujeres como agradable/desagradable, comodidad/riesgo, productivo/improductivo. Esto da cuenta de cómo a las mujeres históricamente se les han adjudicado rasgos que aluden a una idea de debilidad, pasividad, en las cuales las condiciones laborales tendrían que ser las mejores, en contraste con las condiciones de riesgo a las que se someten idealmente los varones donde se les conceden características que enaltecen su masculinidad haciendo ver las condiciones laborales de las mujeres como menos riesgosas o para el caso de la teoría del capital humano percibe a las mujeres con menos capacidad o habilidades a pesar de su escolarización. En cuanto a las teorías desde la demanda de mano de obra, se tiene que son acciones de discriminación abierta las que ponen en práctica empleadores, sindicatos, organizaciones laborales, excluyendo a las mujeres de ser contratadas por medio de restricciones enfocadas a la reducción de sus oportunidades de contratación, ascenso, disminución de sus salarios o recontractación en caso de suspender su actividad laboral. Dejan en claro quiénes tienen el control de los recursos tanto económicos como laborales obedeciendo a modelos tradicionales como el patriarcado donde los hombres tienen el control de dichos recursos.

3.6.3 Trabajo no remunerado

En la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015) se considera el tiempo dedicado a actividades domésticas y de cuidados. Es importante hacer énfasis en que todas estas actividades no son pagadas, como cuidar personas con discapacidad(es), niños(as) menores de 6 años, adultos mayores, enfermos que requieren cuidados especiales, preparar o servir alimentos para la familia, limpiar su casa, planchar o lavar ropa de su familia, hacer las compras para la comida o la limpieza, etc. Estas actividades se detallan a continuación para el caso Morelos y el municipio de Cuautla en relación con algunas ocupaciones que son de interés en esta tesis tales como Profesores(as) de nivel básico, de nivel medio y superior, directores(as) y gerentes en servicios de salud, enseñanza y sociales, las ocupaciones que de acuerdo con el catálogo de ocupaciones engloban diferentes sectores de empleo como la salud, enseñanza y sociales no aparecen de forma específica desagregadas por sector en la base de datos. En este caso lo que nos interesa son las ocupaciones relacionadas con la enseñanza. La base de datos las incluye y es posible segregar por sexo y obtener información acerca de cómo se relaciona el trabajo no remunerado con estas ocupaciones, además de mostrar datos a nivel Morelos y Cuautla, a continuación, se relatan las principales cifras.

3.6.3.1 Horas a la semana dedicadas a atender a personas con discapacidad que necesitan cuidados especiales

En total y como promedio para Morelos los varones dedican a esta actividad .4 horas y las mujeres .8 horas. Para el municipio de Cuautla, se tiene que las mujeres dedican en total 1.2 horas en promedio, mientras que los varones tan solo dedican .5 horas en promedio, (ver Tabla 3.9).

Tabla 3.9

Promedio de horas a la semana cuidando discapacitados

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas cuidando discapacitados
Directores	Hombres	Morelos	0.5
		Cauatla	0.0
	Mujeres	Morelos	0.4
		Cauatla	0.1
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	0.4
		Cauatla	0.0
	Mujeres	Morelos	0.5
		Cauatla	0.0
Profesores básica	Hombres	Morelos	0.4
		Cauatla	0.8
	Mujeres	Morelos	1.0
		Cauatla	1.6

Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

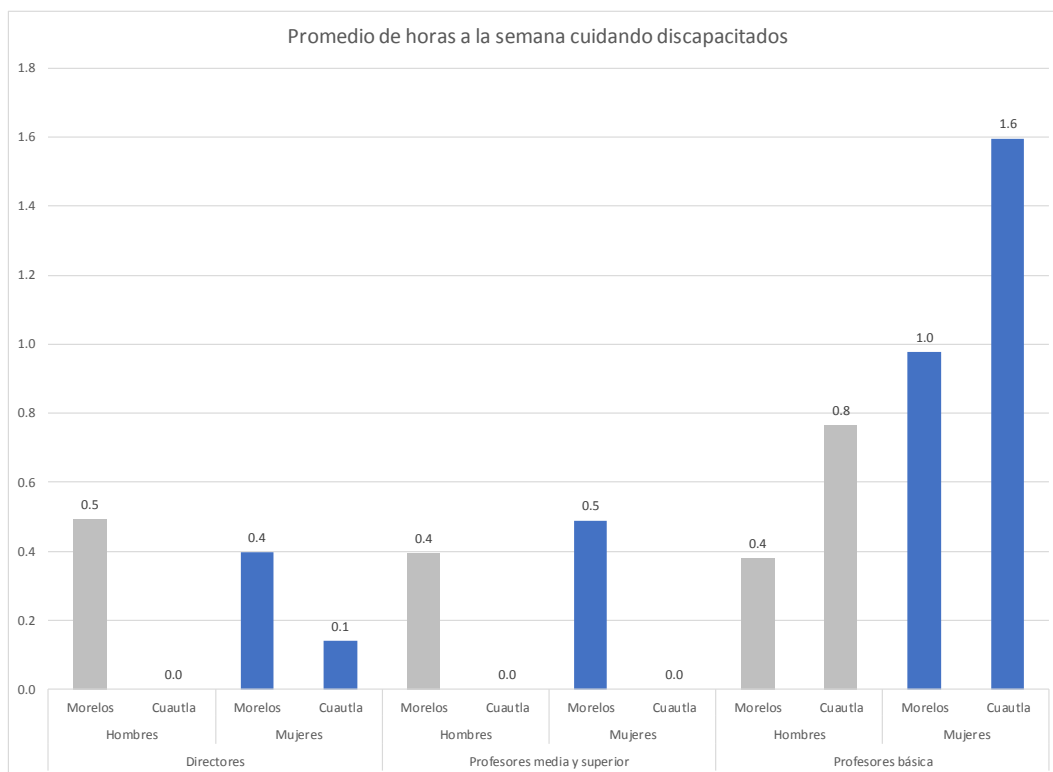
Las/Los Profesores(as) de Morelos en el nivel básico dedican a esta actividad tiempo, sin embargo, son los hombres los que emplean menos horas en comparación con las mujeres. Según los datos los hombres dedican a esta actividad .4 horas, mientras que las mujeres dedican 1.0 horas, es decir las mujeres dedican .6 horas más que los hombres. Para el municipio de Cauatla en esta misma ocupación las mujeres dedican 1.6 horas mientras que los hombres dedican .8 horas, lo cual quiere decir, que las mujeres dedican el doble de horas a realizar para este tipo de actividad.

Es importante considerar que respecto a las ocupaciones Profesores(as) de nivel medio y superior su dedicación de tiempo a la semana es mínima y no existe diferencia significativa, se tiene también que entre mayor es el nivel educativo menor es su dedicación de tiempo en este tipo de cuidados. En lo que respecta a la ocupación de Directores(as) se observa también un decremento en el tiempo que dedican y la diferencia por sexos es mínima, no obstante, en particular para esta ocupación respecto de las de Profesores(as) en los dos niveles educativos el nivel de responsabilidad aumenta y el tiempo de dedicación a este trabajo también, por lo un menor número de horas en el cuidado de discapacitados está

relacionada con la aumento de tiempo de la jornada de trabajo como Directores(as), ver Gráfica 3.

Gráfica 3:

Promedio de horas a la semana cuidando discapacitados



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.3.2 Horas a la semana atendiendo enfermos que necesitan cuidados especiales

En relación con esta actividad se reparte el promedio de horas dedicadas al cuidado de este tipo de personas de la siguiente manera, (ver Tabla 3.10).

Tabla 3.10

Promedio de horas a la semana cuidando enfermos

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas cuidando enfermos
Directores	Hombres	Morelos	0.2
		Cuautla	0.0
	Mujeres	Morelos	0.2
		Cuautla	0.0
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	0.6
		Cuautla	1.6
	Mujeres	Morelos	0.5
		Cuautla	0.0
Profesores básica	Hombres	Morelos	0.3
		Cuautla	0.9
	Mujeres	Morelos	0.9
		Cuautla	1.9

Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

Para Morelos y tomando como referencia la ocupación de directores(as) se tiene que en este tipo de cuidado no existe diferencia, tanto para directoras como directores dedican en promedio 0.2 horas a atender enfermos que requieren cuidados especiales. En lo que respecta al municipio de Cuautla no existe una diferencia significativa tanto directores como directoras no dedican tiempo a este tipo de cuidado.

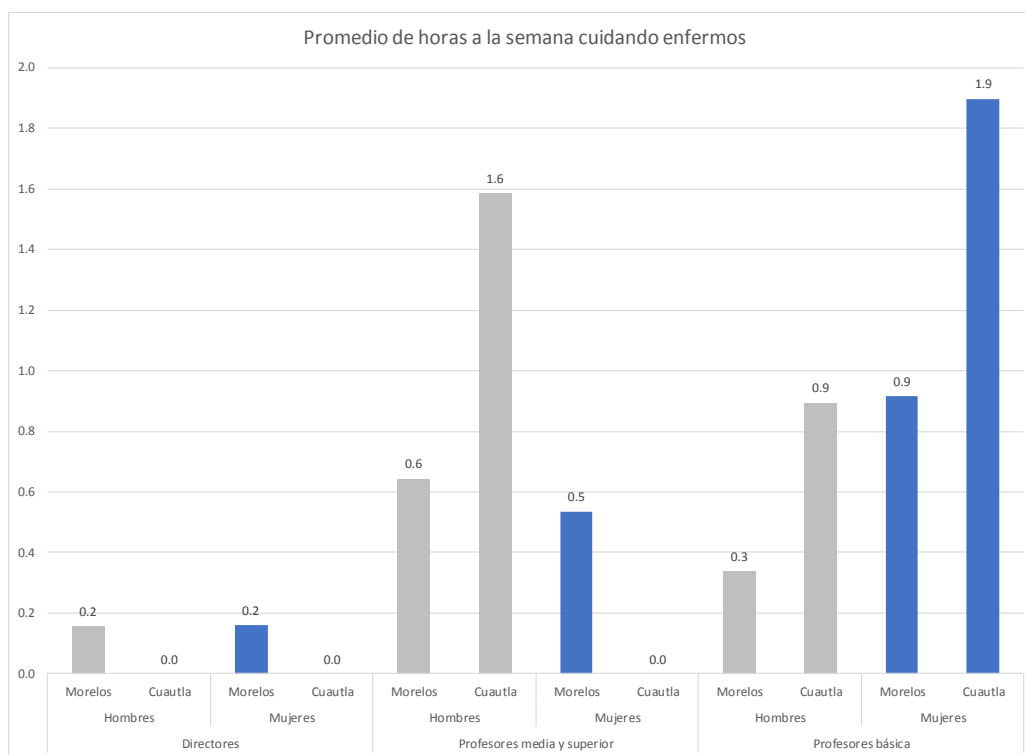
En la atención de personas enfermas que requieren cuidados especiales para el Estado de Morelos, se tiene que las profesoras de nivel básico dedican 0.9 horas mientras que los profesores en el mismo nivel dedican 0.3 horas. En lo que respecta a los profesores y profesoras de nivel medio y superior no existe una diferencia significativa ellos dedican 0.6 y 0.5 horas respectivamente.

Para el municipio de Cuautla se tiene que las y los directores no dedican tiempo a cuidar enfermos, y se tiene que los profesores de nivel medio y superior que dedican 1.6 horas a esta actividad a diferencia de las profesoras quienes no dedican tiempo y finalmente se observa respecto con la tabla que son las profesoras de nivel básico quienes dedican 1

horas más que los hombres al cuidado de enfermos ellas dedican 1.9 horas mientras que los profesores en este nivel dedican tan solo .9 horas. Es importante destacar la nula dedicación de tiempo de los directores(as) en este tipo de cuidado se refuerza con ello la falta de participación relacionada con su horario extenso (ver Gráfica 4).

Gráfica 4

Promedio de horas semanales cuidando enfermos



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.3.3 Horas a la semana dedicadas a atender algún(a) niño(a) sano menor de 6 años

Es necesario hacer énfasis que en este tipo de cuidado el tiempo de atención es donde emplean más horas hombres y mujeres a diferencia de las horas en los dos trabajos sin remuneración anteriores, sin embargo, en promedio, un número mayor de horas ocupan las mujeres en las ocupaciones seleccionadas en atender a menores de 6 años sanos, a continuación, se detallan los datos, (ver Tabla 3.11).

Tabla 3.11

Promedio de horas a la semana cuidando menores de 6 años

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas cuidando menores de 6 años
Directores	Hombres	Morelos	1.7
		Cuautla	1.9
	Mujeres	Morelos	2.5
		Cuautla	4.7
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	3.4
		Cuautla	6.8
	Mujeres	Morelos	7.2
		Cuautla	19.3
Profesores básica	Hombres	Morelos	3.3
		Cuautla	3.7
	Mujeres	Morelos	8.8
		Cuautla	11.2

Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

En Morelos en promedio los hombres dedican 2.4 horas mientras que las mujeres participan con 8.1 horas. En el municipio de Cuautla, el tiempo de atención a menores sin pago aumenta .7 horas para hombres en contraste con Morelos en donde es de 3.1 horas y aumenta 1.6 horas para las mujeres ellas dedican 9.7 horas a este trabajo de acuerdo con las ocupaciones antes mencionadas.

Las mujeres en Morelos dedican mayor número de horas a atender sin pago a menores de 6 años las profesoras de nivel básico quienes dedican 8.8 horas, le siguen las profesoras de nivel medio y superior con 7.2 horas, en lo que respecta a las directoras tan solo dedican 2.5 horas.

Se observa en lo que corresponde a los hombres de acuerdo con las ocupaciones seleccionadas que los profesores de nivel medio y superior destinan 3.4 horas semanales, mientras que los profesores de nivel básico participan del cuidado de menores con 3.3 horas, los que menos participan en atender a menores de 6 años son los directores tan solo dedican 1.7 horas a la semana.

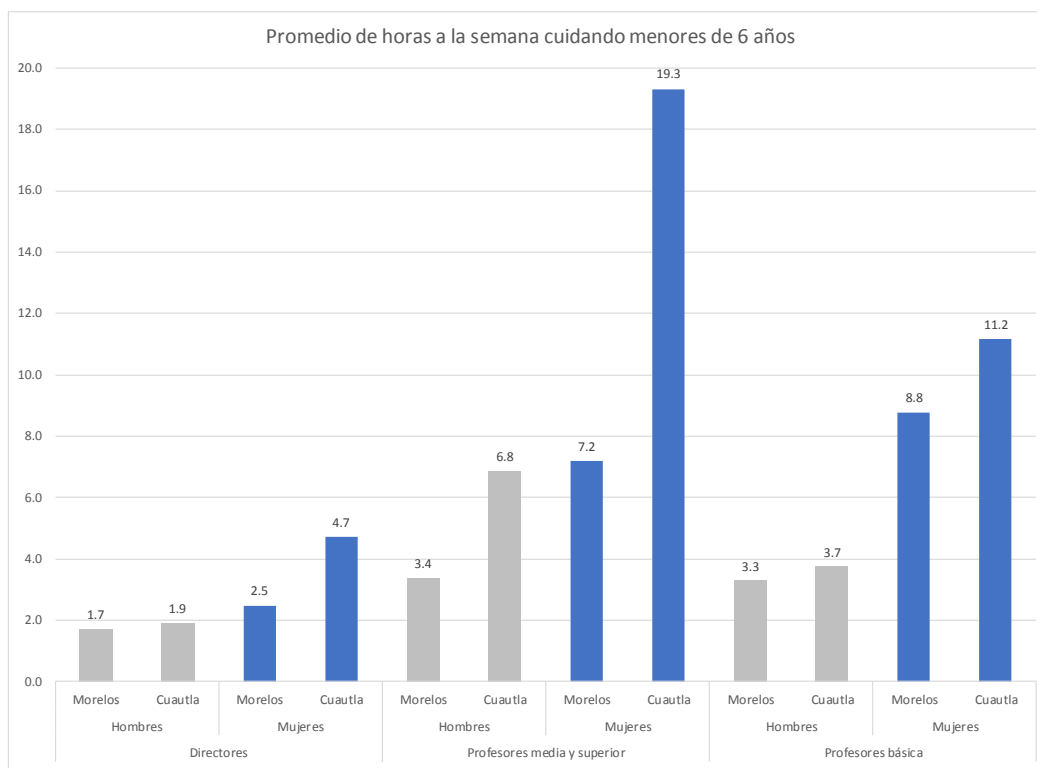
El caso de Cuautla en la atención sin pago a menores sanos(as) de 6 años, los hombres en promedio dedican 3.1 horas y las mujeres 9.7 horas. Nuevamente las horas dedicadas en este trabajo son más extensas para las mujeres. Ellas dedican hasta 19.3 horas en promedio correspondiente a las profesoras de nivel medio y superior, las profesoras de nivel básico dedican en promedio 11.2 horas y disminuye el tiempo de atención a menores para directoras ellas dedican 4.7 horas.

Los hombres en las ocupaciones relacionadas, para el municipio de Cuautla, dedican menor número de horas en relación con las mujeres son los profesores de nivel medio y superior quienes dedican mayor número de horas 6.8, sin embargo, en contraste con el número de horas que dedican las profesoras en el mismo nivel educativo, ellas ocupan 12.5 horas más de su tiempo al cuidado de menores de 6 años. Los profesores de nivel básico dedican 3.7 horas y los directores dedican tan solo 1.9 horas.

Es importante considerar que entre mayor sea el tiempo dedicado al trabajo extradoméstico se dedica menor tiempo al trabajo de cuidado de menores de 6 años quienes menor tiempo destinan son los directores(as) en contraste con las y los profesores en los dos niveles educativos analizados.

Gráfica 5

Promedio de horas a la semana cuidando menores de 6 años



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.3.4 Horas a la semana dedicadas a atender a niños(as) de 6 a 14 años

Persiste una diferencia sustancial en la atención de niños(as) en este grupo de edad de 6 a 14 años que evidencia cómo es intensa la carga de trabajo que realizan las mujeres, a continuación, se detallan los datos, (ver Tabla 3.12).

Tabla 3.12

Promedio de horas a la semana cuidando niños de 6 a 14 años

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas cuidando niños de 6 a 14 años
Directores	Hombres	Morelos	3.1
		Cuautla	1.9
	Mujeres	Morelos	5.8
		Cuautla	9.5
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	3.4
		Cuautla	3.7
	Mujeres	Morelos	5.8
		Cuautla	9.2
Profesores básica	Hombres	Morelos	3.9
		Cuautla	3.7
	Mujeres	Morelos	7.1
		Cuautla	10.6

Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

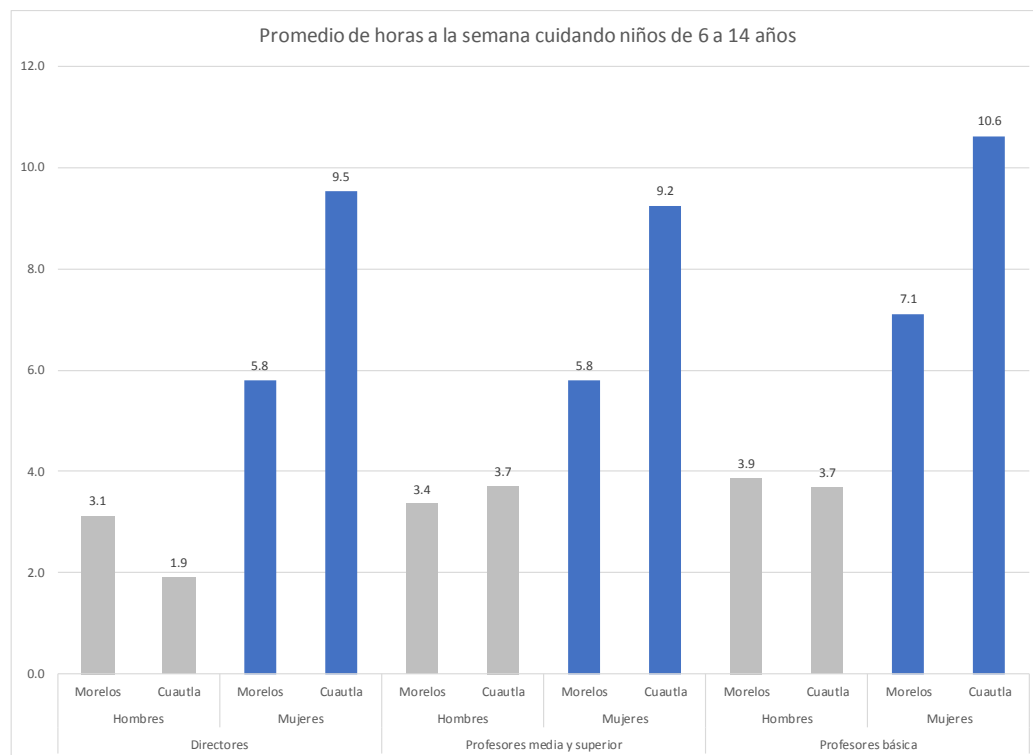
En el Estado de Morelos son las mujeres quienes en mayor medida realizan esta actividad sin pago, son las profesoras de nivel básico quienes dedican a esta actividad 7.1 horas, a continuación, son las directoras y las profesoras de nivel medio y superior quienes dedican en promedio 5.8 horas. En contraste con los hombres de Morelos en las ocupaciones seleccionadas se observa de acuerdo con la tabla menor dedicación de tiempo al cuidado de niñas(os) entre 6 y 14 años, los profesores de nivel básico dedican 3.9 horas a esta actividad, los profesores de nivel medio y superior 3.4 horas y los directores 3.1 horas. ver Gráfica 6.

Para el Municipio de Cuautla la dedicación de tiempo al cuidado de niños de 6 a 14 años considerando las ocupaciones seleccionadas se observa en la tabla de la siguiente manera, quienes ocupan más horas son las profesoras de nivel básico 10.6 horas, les siguen las profesoras de nivel medio y superior con 9.2 horas y por último están las directoras con 1.9 horas.

Por otro lado, se sigue conservando el mismo patrón de comportamiento si observamos diferencias por ocupación concretamente las y los directores siguen dedicando menor tiempo al cuidado de niños de 6 a 14 años.

Gráfica 6

Promedio de horas a la semana cuidando niños de 6 a 14 años



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.3.5 Horas a la semana dedicadas a atender Adultos mayores

De acuerdo con esta actividad de atender adultos mayores son las mujeres quienes realizan esta actividad en mayor medida, sin embargo, en contraste con la atención a niños menores de 6 años y de 6 a 14 años el número de horas en esta actividad es menor, (ver Tabla 3.13).

Tabla 3.13

Promedio de horas a la semana cuidando adultos mayores

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas cuidando adultos mayores
Directores	Hombres	Morelos	0.6
		Cuautla	0.0
	Mujeres	Morelos	1.0
		Cuautla	0.0
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	0.8
		Cuautla	1.5
	Mujeres	Morelos	1.5
		Cuautla	0.0
Profesores básica	Hombres	Morelos	0.7
		Cuautla	0.2
	Mujeres	Morelos	1.2
		Cuautla	2.0

Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

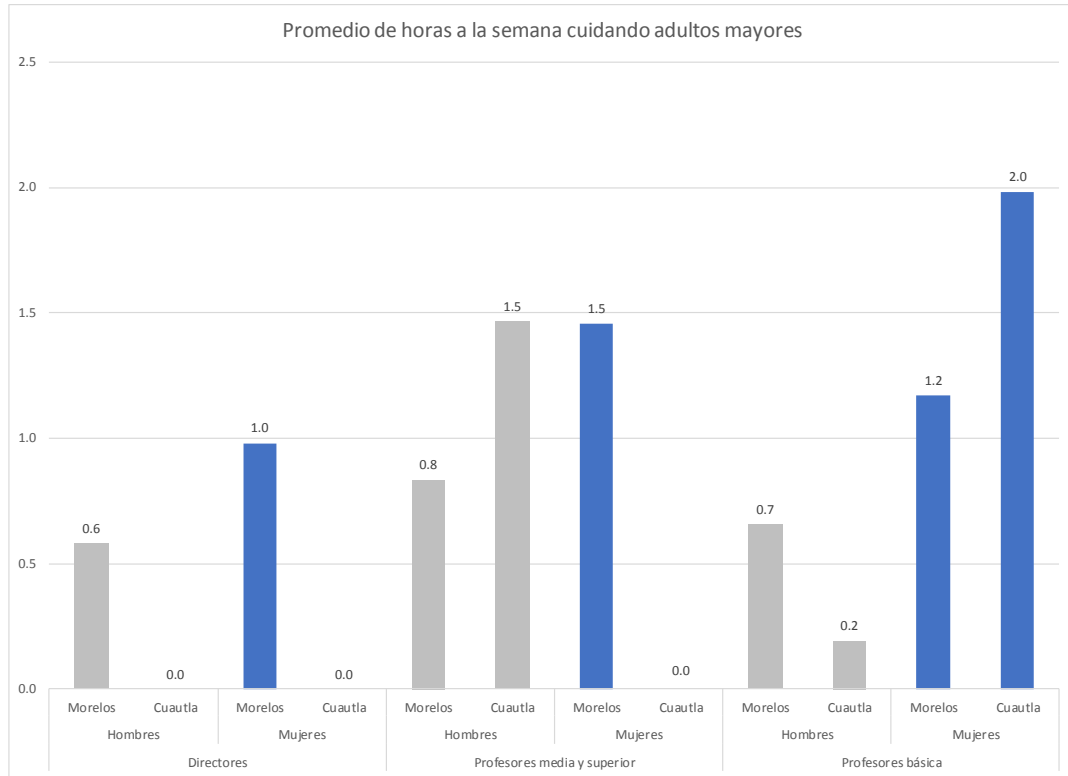
En Morelos ellas cuidan a adultos mayores en promedio 1.6 horas y los hombres .7 horas, son las directoras quienes dedican en promedio 1 hora, las mujeres de nivel medio superior con dedican en promedio 0.8 horas, mientras que las profesoras de nivel básico 0.2 hora. La ocupación de los hombres en el cuidado de adultos mayores alcanza tan solo en promedio .8 horas (ver Gráfica 7).

Para Cuautla, el promedio la carga de trabajo para las en promedio las profesoras de nivel básico dedican 2 horas, las profesoras de nivel medio y superior que en este tipo de cuidado dedican 1.5 horas y las directoras no dedican tiempo a este tipo de cuidado. Los profesores de nivel medio y superior son los que en igualdad con las profesoras en este nivel dedican un promedio de 1.5 horas y es nula la dedicación de tiempo para los directores (ver Gráfica 7).

Por ocupación son los directores y directoras quienes no dedican tiempo a cuidar adultos mayores, las demás ocupaciones destinan tiempo a este trabajo.

Gráfica 7

Promedio de horas a la semana cuidando adultos mayores



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.3.6 Horas a la semana dedicadas a preparar o servir alimentos para su familia

De todos los trabajos no remunerados en específico preparar y servir alimentos para su familia ocupa el segundo lugar en mayor dedicación de tiempo, son las mujeres quienes cargan excesivamente con este trabajo, además de representar una reducción de tiempo para otros trabajos o actividades considerando tiempos destinados al trabajo remunerado, la recreación, el desarrollo de la creatividad o el descanso, (ver Tabla 3.14).

Tabla 3.14

Promedio de horas semanales preparando y sirviendo alimentos

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas preparando alimentos
Directores	Hombres	Morelos	2.7
		Cuautla	1.8
	Mujeres	Morelos	7.2
		Cuautla	7.0
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	2.9
		Cuautla	3.5
	Mujeres	Morelos	7.5
		Cuautla	6.9
Profesores básica	Hombres	Morelos	2.2
		Cuautla	2.0
	Mujeres	Morelos	7.6
		Cuautla	8.7

Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

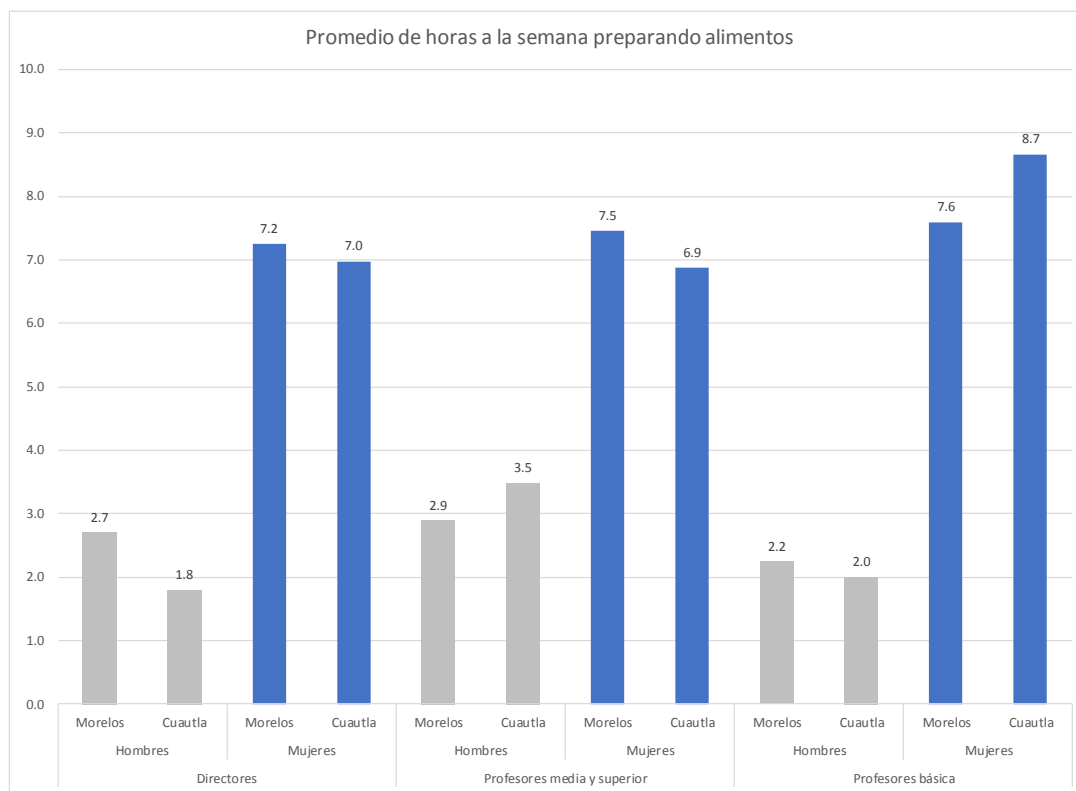
En el Estado de Morelos, de acuerdo con las ocupaciones analizadas, son las mujeres quienes realizan esta actividad de preparar o servir alimentos para su familia de manera sustancial tomando como base el tiempo que dedican. Ellas en promedio participan de 7.4 horas, la participación de los hombres en esta actividad es menor, ellos en promedio, tan solo ocupan 1.6 horas, son las profesoras de nivel básico que en promedio dedican 7.6 horas, seguidas de las profesoras de nivel medio y superior dedican en promedio 7.5 horas, finalmente, las directoras dedican a este tipo de cuidado 7.2 horas en promedio. Es importante hacer mención que los hombres no superan 3 horas en preparar y servir alimentos para la familia.

Para el municipio de Cuautla, se observan mayores cifras (8.1 horas) comparadas con las cifras del Estado de Morelos. Son las profesoras de nivel básico quienes dedican 8.7 horas, directoras, las profesoras de nivel medio y superior dedican 6.9 horas y las directoras dedican de su tiempo 7 horas. La participación de los hombres de Cuautla en la preparar y servir alimentos para su familia no alcanza las 4 horas, son los profesores de nivel medio y superior quienes ocupan 3.5 horas de su tiempo a esta tarea, ver Gráfica 8.

En lo que toca a la preparación de alimentos existen valores más uniformes en las ocupaciones si bien las horas dedicadas por los varones sin diferencias significativas, para el caso de las mujeres en las tres ocupaciones también es uniforme, sin embargo considerar que en éste trabajo doméstico las directoras tanto de Morelos como de Cuautla dedican 7.0 y 7.2 horas respectivamente, es decir, en relación con los otros trabajos de cuidados donde es menor o nula su participación y con relación a las otras ocupaciones en éste trabajo no remunerado dedican un número significativo de horas.

Gráfica 8

Promedio de horas a la semana preparando y sirviendo alimentos



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.3.7 Horas a la semana dedicadas a limpiar su casa, lavar o planchar la ropa de su familia

Son las mujeres quienes realizan en mayor medida esta actividad de limpiar su casa, lavar o planchar, (ver Tabla 3.15).

Tabla 3.15

Promedio de horas semanales limpiando la casa

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas haciendo limpieza
Directores	Hombres	Morelos	2.3
		Cuautla	3.0
	Mujeres	Morelos	6.4
		Cuautla	5.4
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	2.8
		Cuautla	4.4
	Mujeres	Morelos	6.7
		Cuautla	6.6
Profesores básica	Hombres	Morelos	2.9
		Cuautla	2.7
	Mujeres	Morelos	7.7
		Cuautla	8.8

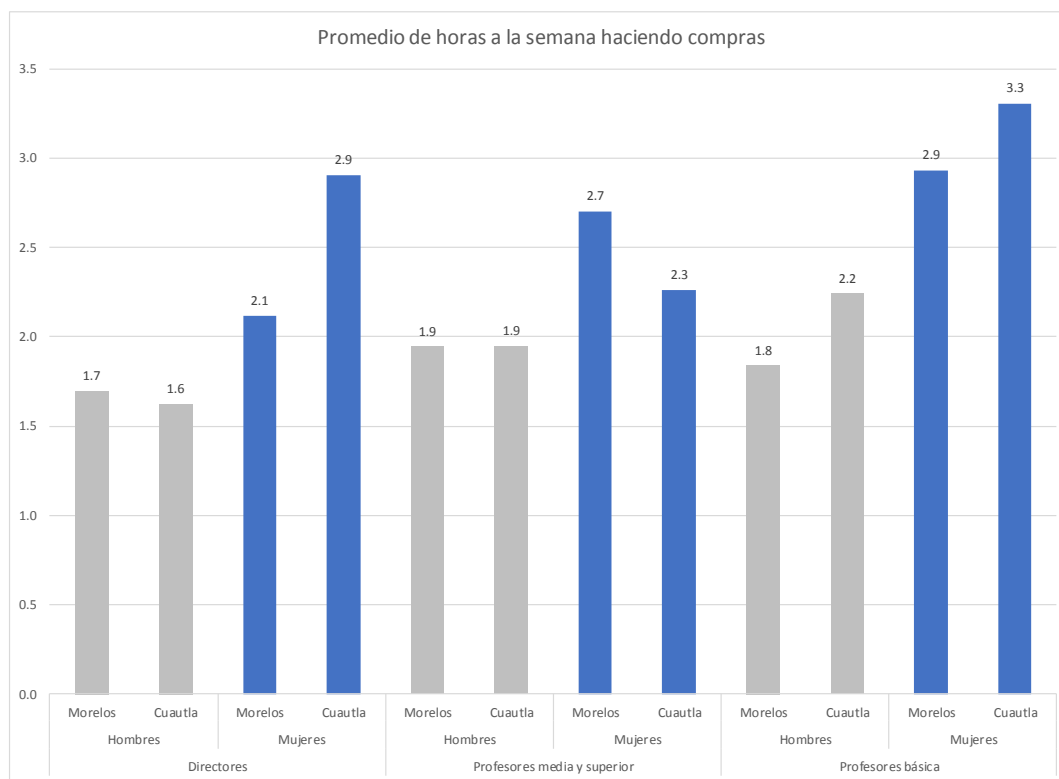
Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

Para el Estado de Morelos en promedio ellas participan con 7.5 horas y los hombres con 2 horas, por ocupación se tiene que, profesoras de nivel básico dedican 7.7 horas a esta actividad, seguidas por las profesoras de nivel medio y superior con 6.7 horas y las directoras dedican 6.4 horas. Los hombres en las ocupaciones estudiadas no alcanzan las 3 horas son los profesores de nivel básicos quienes dedican 2.9 horas, los profesores de nivel medio y superior dedican 2.8 horas y los directores 2.3 horas (ver Gráfica 9).

Por otro lado, se destaca que, si bien las y los directores dedican menor tiempo respecto a las otras ocupaciones, las directoras dedican casi el mismo número de horas que las profesoras a hacer limpieza.

Gráfica 9

Promedio de horas semanales limpiando la casa



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.3.8 Horas dedicadas a la semana a hacer las compras de la comida o su limpieza
 Para Morelos en esta actividad de hacer compras de comida o limpieza el tiempo en promedio

se dedican 2.4 horas las mujeres y 1 hora los hombres, (ver Tabla 3.16).

Tabla 3.16

Promedio de horas semanales haciendo compras

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas haciendo compras
Directores	Hombres	Morelos	1.7
		Cuautla	1.6
	Mujeres	Morelos	2.1
		Cuautla	2.9
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	1.9
		Cuautla	1.9
	Mujeres	Morelos	2.7
		Cuautla	2.3
Profesores básica	Hombres	Morelos	1.8
		Cuautla	2.2
	Mujeres	Morelos	2.9
		Cuautla	3.3

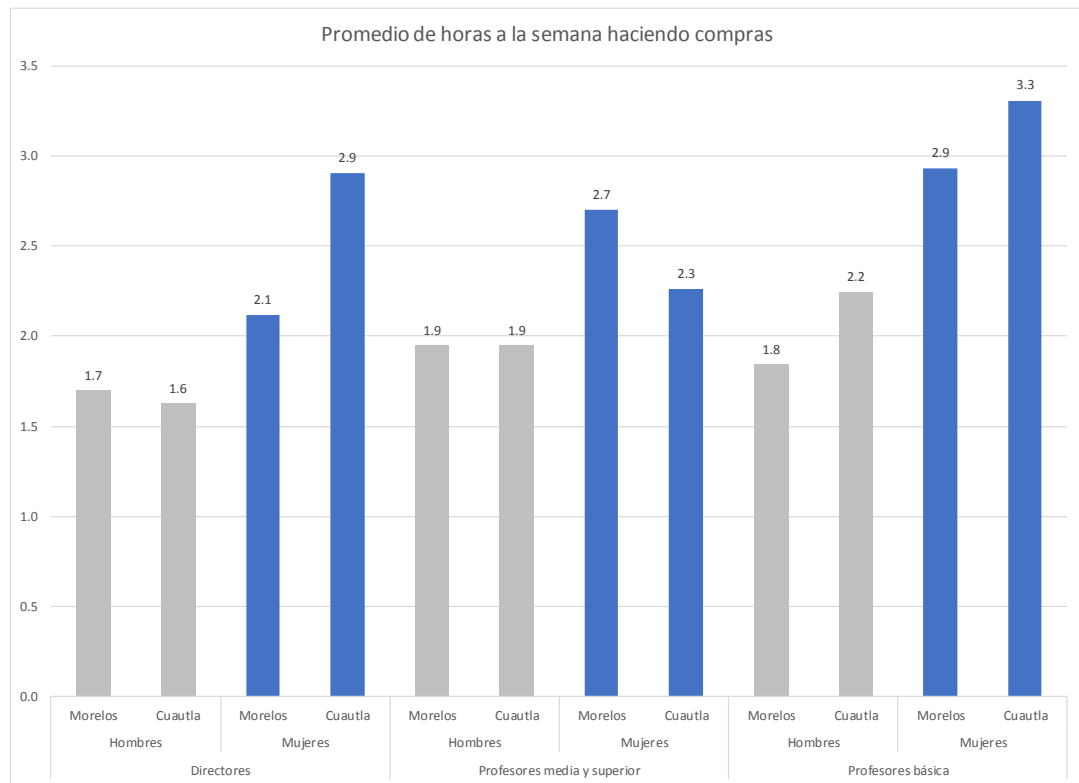
Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

Son las profesoras de nivel básico quienes ocupan mayor número, en promedio, de horas a las compras 2.9, seguidas por las profesoras de nivel medio y superior 2.7 horas, y las directoras dedican 2.1 horas. Mientras que los hombres, no superan las 2 horas. El mayor número de horas, en promedio es para los profesores de nivel medio y superior con 1.9 horas, directores dedican a las compras 1.7 horas. Es importante resaltar que el tipo de compra es específico de comida y productos de limpieza.

Para el municipio de Cuautla se tiene que las mujeres, de acuerdo con las ocupaciones estudiadas, dedican en promedio 2.4 horas y los hombres 1.1 hora. Segregado por ocupación y sexo, se tiene que las profesoras de nivel básico son quienes dedican 3.3 horas y las directoras 2.9 horas. Los hombres, en las ocupaciones analizadas, participan de esta actividad de la siguiente forma, los profesores de nivel medio y superior dedican 2.3 horas, los profesores de nivel básico participan con 2.2 horas, y finalmente los directores dedican 1.6 hora (ver Gráfica 10).

Gráfica 10

Promedio de horas semanales haciendo compras



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

3.6.3.9 Total de horas a la semana de trabajo no remunerado

De acuerdo con las ocupaciones estudiadas hasta el momento, es pertinente hacer mención que del total de horas dedicadas al trabajo no pagado (ver Tabla 3.17).

Tabla 3.17

Promedio de horas semanales de trabajo sin pago

Ocupación	Sexo	Lugar	Promedio de horas haciendo compras
Directores	Hombres	Morelos	1.7
		Cuautla	1.6
	Mujeres	Morelos	2.1
		Cuautla	2.9
Profesores media y superior	Hombres	Morelos	1.9
		Cuautla	1.9
	Mujeres	Morelos	2.7
		Cuautla	2.3
Profesores básica	Hombres	Morelos	1.8
		Cuautla	2.2
	Mujeres	Morelos	2.9
		Cuautla	3.3

Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

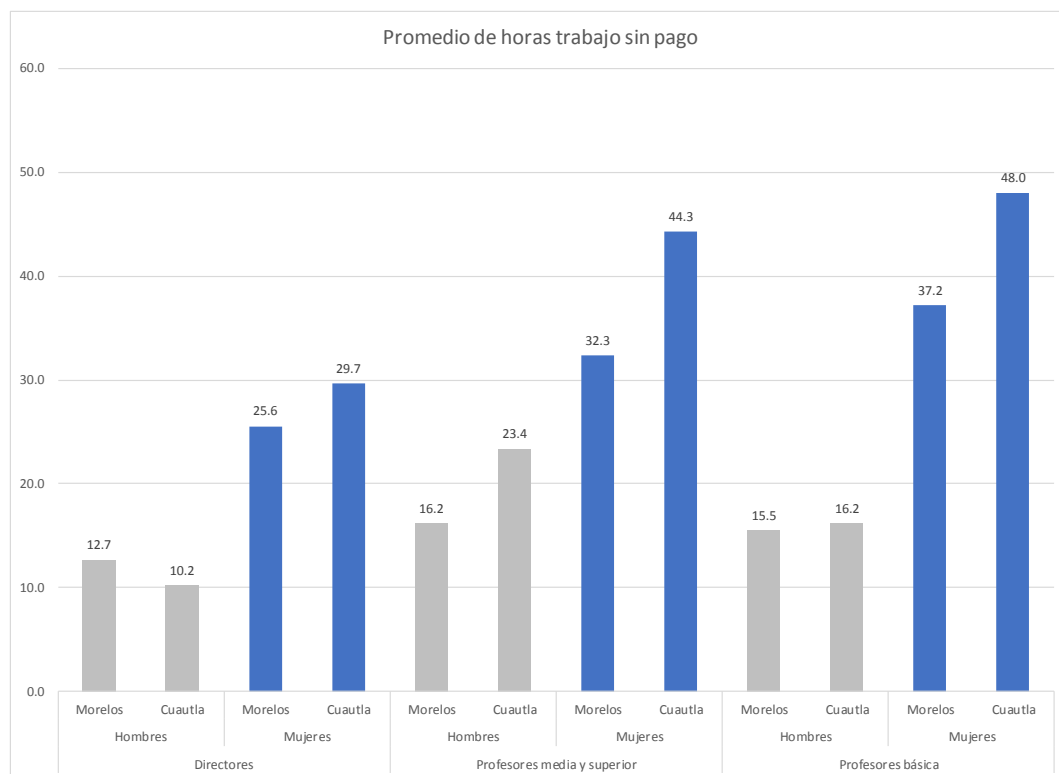
Para el Estado de Morelos son las mujeres quienes realizan principalmente este tipo de trabajo. Una muestra de ellos son las profesoras de nivel básico con 37.2 horas y las profesoras de nivel medio y superior con 32.3 horas. La menor participación la registran las directoras con 25.6 horas. Sin embargo, estas dos últimas cifras representan un promedio superior de horas comparadas con las horas dedicadas por los hombres a la semana al trabajo no remunerado, que apenas colaboran con 16.2 horas, correspondiente a los profesores de nivel medio y superior (ver Gráfica 11).

En Cuautla el total de horas, en promedio, dedicadas a la semana de todas las actividades no pagadas, es mayor y corresponde a 39.3 horas que dedican las mujeres de las ocupaciones estudiadas, en contraste con 12.6 horas dedicadas por los hombres en las mismas ocupaciones. Son las profesoras de nivel básico quienes ocupan, en promedio, un mayor número de horas 48, seguidas por las profesoras de nivel medio y superior con 44.3 horas. Los varones, por su parte, no superan las 30 horas, los profesores de nivel medio y superior

dedican 23.4 horas y en tercer lugar los profesores de nivel básico con 16.2 horas, ver Gráfica 11.

Gráfica 11

Promedio de horas a la semana de trabajo sin pago



Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta INTERCENSAL 2015:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>

Las definiciones que se le han atribuido al concepto de trabajo han sido diversas, las épocas y el cómo se ha insertado la sociedad al mercado de trabajo también han cambiado. Las actividades consideradas trabajo han sido limitadas o ampliadas según las necesidades, las épocas, la cultura, lo socialmente aceptado y legitimado por algunas disciplinas. El cauce que se pretende tomar es hacer un breve recuento de lo que ha sido considerado trabajo y lo que no, y cómo las mujeres han logrado su inserción en el mercado laboral. Sin embargo, en condiciones laborales precarias (por ejemplo al percibir un menor ingreso por igual trabajo), al contrastar las condiciones de trabajo en la unidad doméstica y en favor de la familia (trabajo no pagado, no reconocido), al encontrar la pobreza de tiempo de las mujeres por cargas familiares al tratar de conciliar el trabajo realizado en casa con el trabajo extradoméstico teniendo como consecuencia una carga excesiva de trabajo, resulta la doble o triple jornada de trabajo, que se hace evidente en los datos para Cuautla y Morelos en el contexto de la presente investigación.

Pérez (2006) pone énfasis en la disciplina económica y su desarrollo. Antes se cuestionaba el término trabajo y la definición de economía, cuando se trataba de establecer cuál sería el objeto de estudio de la economía se ponía énfasis en los procesos de transformación de recursos naturales, los servicios y también las relaciones entre vendedores y compradores. Con el tiempo esta definición se fue consolidando para incluir en el estudio de la economía a los procesos de transformación de recursos naturales, los servicios y las relaciones entre vendedores y compradores, sin embargo, los procesos reproductivos, al no producir ingresos monetarios no fueron de importancia en esta disciplina.

En el concepto de trabajo por su parte, considerado similar para Pérez (2006) que el concepto de economía, los estudiosos centraron sus esfuerzos en definir qué actividades eran

productivas e improductivas, tomando como criterios algunas características de las actividades como que fueran bienes almacenables e intercambiables por dinero y que, sobre todo, generaran un aumento de capital. Es decir, el concepto estaba centrado tan solo en aquellas actividades que añaden a cualquier producto un valor monetario. Siguiendo con este razonamiento se tiene que en consecuencia todas aquellas actividades que no producen un valor en dinero no son consideradas productivas como el trabajo doméstico y de cuidados (trabajo no remunerado en la evidencia). En México, la inclusión de elementos al concepto de trabajo también se dio en forma paulatina considerando solo las actividades productivas (transformación de los recursos naturales). En etapas más avanzadas se fueron considerando otras actividades como los servicios, pero en contextos de modernización del Estado mexicano y de ajuste estructural, es cuando en los setenta las mujeres empiezan su inserción masiva al mercado de trabajo -con mayor auge en los setenta-, debido a factores como la escolaridad, la baja fecundidad y la ampliación del sector de servicios en un contexto de modernización del Estado mexicano (Oliveira, 2010; Rendón, 2008; Girón, 2010).

La inserción de las mujeres al mercado de trabajo siguió una vía que no implicaba para las mujeres estar libres de trabajo doméstico y de cuidados, ellas a diferencia de los hombres, seguían y siguen haciendo en la actualidad los dos trabajos, sorteando una serie de problemas particulares para cada familia de acuerdo con el ciclo de vida que experimentan (Oliveira, 2007).

La negociación entre los miembros de la familia para integrarse a las actividades domésticas y de cuidado tampoco ha experimentado un cambio, en tanto se centre en modelos familiares ideales como las familias nucleares integradas por papá, mamá e hijos(as) propios cada uno desempeñando roles específicos de acuerdo con un orden culturalmente establecido

(Oliveira, 2010, Benería, 2006; Jelín, 2007). Esta visión histórica de la familia corresponde con los imaginarios acerca de la familia perfecta donde marido, esposa e hijos(as) colaboran en las tareas domésticas y de cuidados, circunstancia que no se vive como tal, ya que en las familias no se presenta dicha negociación y se desmitifica el concepto de 'familia armoniosa'. Más que generarse colaboración por medio de relaciones mediadas por los afectos, la familia se muestra como un espacio de tensiones mediadas, a su vez, por jerarquías de poder y roles establecidos diferenciados por sexo para cada uno de sus miembros (Benería, 2006). Son las mujeres las que realizan sustancialmente el trabajo doméstico y de cuidados, aunque se desempeñen en el mercado laboral, originando en conjunto una doble o triple jornada de trabajo (Oliveira, 2007; Esquivel, 2011; Pérez, 2006; Arraigada, 2010).

Aludiendo a los roles, espacios y posiciones diferenciadas para hombres y mujeres de acuerdo con una jerarquía de poder genérico Pérez (2006) muestra cómo son asignados ciertos espacios para mujeres y hombres.

A las mujeres se les asigna el espacio donde opera la familia, se le asignan tareas domésticas y de cuidados, bajo argumentos morales cuyo objetivo es el cuidado familiar (actividad que disminuye su disponibilidad para trabajar, interrupciones, incapacidades por maternidad, permisos, ausencia, dedicación de tiempo parcial, etc.); se pone énfasis en la no especialización en otros ámbitos y de esta manera se mantiene su subordinación. En otros espacios como el mercado laboral se les considera como trabajadoras secundarias. Sus ingresos dentro de la familia servirán para complementar el salario del esposo, es decir, su condición vivida en la familia se traslada a otros espacios como el mercado de trabajo donde es vista con menos capacidades intelectuales obedeciendo a rasgos culturales (habilidad

manual, pasividad, altruismo, amor, etc.) que las colocan en posiciones subordinadas, con menores salarios y sin posibilidades de ascenso en el trabajo.

Los hombres, a su vez, libres de cargas domésticas y libres en el terreno de la contratación ocupan el espacio público y jerarquizado del mercado de trabajo, donde se les considera capacitados, empoderados, controlan recursos económicos, materiales y humanos. En conjunto con otros hombres libres diseñan las reglas de acuerdo con la dimensión masculina para operar en el mercado de trabajo apartando toda regla que no se ajuste a una concepción acerca de lo productivo, donde lo que no genera una ganancia o no está materializado no se considera productivo, es decir, con reglas explícitas que generan condiciones laborales estrechas para las mujeres con cargas domésticas, exacerbadas sobre todo cuando tienen hijos(as) pequeños(as). Es importante señalar que no se promueve la visión de que todos los varones tengan la misma posición de poder, la desigualdad de género también impacta a los varones dado que son los de la élite quienes definen las reglas, cosechan los mayores beneficios y discriminan a otros varones menos empoderados en un mundo que discrimina y en el que el género es un eje transversal de la desigualdad. Empero, como condición de género, en relación con las mujeres y ello queda claro en la contextualización y uso de tiempo, así como en los testimonios presentados y analizados en esta tesis, los varones sí gozan de mucho más tiempo, poder y libertad a diferencia de las mujeres.

Un factor que impide a las mujeres insertarse al mercado laboral en condiciones de igualdad con los hombres es el tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidados, en un contexto influenciado por representaciones acerca de la valoración de lo que es productivo y no productivo en relación con el tiempo (Damián, 2014). El trabajo doméstico y de cuidados

es clasificado como no productivo, Damián (2014) encuentra que están clasificadas dentro del considerado tiempo libre, mayoritariamente realizado por mujeres, sin jornadas establecidas para su realización (sin descansos, ni vacaciones), que combinado con trabajo extradoméstico representa mayor carga de trabajo. El trabajo productivo, en cambio, es considerado tiempo de trabajo, realizado en su mayoría por hombres, con jornadas de trabajo establecidas, sin cargas adicionales como el trabajo doméstico y de cuidados.

Las estrategias familiares que emplean las mujeres para conciliar el trabajo doméstico son variadas. Oliveira (2010) menciona que no son elecciones planeadas, sino adaptaciones a lo disponible, de acuerdo con los recursos económicos y humanos de cada familia, tales como encargar a los hijos con la familia extendida o vecinos (generalmente mujeres), las necesidades particulares de acuerdo con el ciclo de vida de cada familia. Para Oliveira (2010), las mujeres en el ciclo avanzado sin hijos(as), están más disponibles para el trabajo extradoméstico en tanto las mujeres de familias nucleares de ciclo joven con hijos pequeños tienen menores posibilidades de participar en el mercado de trabajo.

3.7 Consideraciones finales del contexto

Los datos expuestos en este contexto dan cuenta de cómo por un lado las instituciones dedicadas a proveer distintos tipos de servicios como la seguridad social, para el caso de guarderías, educación y el mismo Estado no promueven acciones positivas en torno al tema de género. Una prueba de ello es un número menor de guarderías y la poca capacidad de atención a niños menores de 4 años. Otro rubro sin suficiente atención es la de los horarios que se ofrecen en los centros escolares, sobre todo en aquellos niveles donde los y las niños(as) menores requieren de mayor cuidado, en contraste con los horarios reducidos en preescolar, primaria y secundaria. Estos dos hechos apuntan a una reducción de la

participación laboral de las mujeres, quienes deben trabajar de tiempo parcial o interrumpir sus labores para dedicar más horas al trabajo. Las que participan en el mercado de trabajo, lo hacen bajo condiciones laborales no planeadas desde el Estado. Iniciativas como las juntas de consejo técnico cada viernes de final de mes en las escuelas de Educación Básica, entorpecen, para las mujeres, la planeación y dedicación al trabajo extradoméstico. Con frecuencia las estrategias que implementan las mujeres para conciliar su vida familiar y el trabajo extradoméstico, son el recurrir a sus redes sociales próximas, a su familia extendida y al interior de ella particularmente a mujeres, para encargar a sus hijos(as).

Por otro lado, aun teniendo acceso al mercado de trabajo como profesor(a) o como directores(as), que permita a hombres y mujeres vivir en condiciones de igualdad, tampoco es un hecho, ya que las reglas en el mercado laboral están diseñadas desde un punto de vista masculino, sobre todo en el tema del salario es evidente como las diferencias por igual trabajo siguen siendo menores para las mujeres. De acuerdo con estos datos queda claro quiénes tienen el control de los espacios laborales, encendiendo el mecanismo de lo simbólico que opera bajo un modelo patriarcal y neoliberal. En este sentido, la situación actual no es muy distinta de los antepasados de Morelos donde quienes tenían el control de los recursos eran los varones mayores de 18 años. Observamos que actualmente tan solo es evaluado el trabajador(a) como un ente separado de su entorno familiar, sin considerar las diferentes dinámicas y el ciclo vital por el que transita y sin políticas públicas que tengan como propósito la conciliación de la vida laboral con la familiar. En el caso de las mujeres, como se muestra desde las diferentes ocupaciones, siguen realizando en mayor medida el trabajo doméstico y de cuidados.

Por último, es importante hacer visible el número de horas que las mujeres dedican al trabajo no remunerado en relación con el número reducido de horas que los hombres dedican a este tipo de trabajo vinculado con el debate desgastado acerca de lo que es productivo y no productivo. Esto coloca a hombres y mujeres en posiciones opuestas, además de dejar claro nuevamente que los hombres toman una clara ventaja al dedicarse al trabajo extradoméstico sin cargas domésticas y de cuidados. Bajo esta condición ellos pueden realizar y tomar el control en los espacios laborales, dejando en desventaja a las mujeres en el mercado laboral lo que constituye un obstáculo significativo a la igualdad sustantiva, laboral y al interior del hogar para las mujeres.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Introducción

Acorde con la teoría expuesta, este capítulo busca construir proposiciones que se desprenden de la trayectoria laborales y familiares de la(o)s maestras(os) entrevistados(as) e interpretar los datos obtenidos con el marco teórico y darle respuesta a la pregunta de investigación inicial en esta tesis ¿Cómo es la trayectoria de las mujeres de la preparatoria en relación con el trabajo doméstico y de cuidados para ocupar puestos directivos?

El instrumento utilizado fue entrevistas semiestructuradas, las cuales se aplicaron en junio de 2014. El perfil requerido se centró en que fueran docentes, no directivos, de la preparatoria Cuautla, en total se aplicaron 16 entrevistas distribuidas a 13 maestras y 3 maestros, a partir de estas entrevistas se buscó conseguir puntos de contraste entre la trayectoria de las maestras y los maestros e ir situando cómo y qué factores intervienen en sus trayectorias sobre todo en el tema de explorar las posibilidades que tienen para ocupar un puesto directivo cuando están presentes otras cargas de trabajo como el doméstico y de cuidados, adicionales al trabajo que desempeñan dentro de la preparatoria.

La edad de los entrevistados(as) se ubica entre los 26 y 63 años, la edad media se encuentra en los 43 años. Respecto a la escolaridad se tiene que 12 tienen maestría (75% de los entrevistados(as) de los cuales 9 son maestras y 3 son maestros, 2 con doctorado concluido (las dos son maestras). Es de destacar que la categoría de tiempo completo la posee una maestra en toda la preparatoria, 8 son egresados de la UAEM, 2 de la UAM, 2 de la UNAM, 2 de la UPAEP y 2 del Tecnológico de Zacatepec. Las maestras por su parte 4 son casadas con hijos(as), 2 son divorciadas con hijos, 1 es separada con un hijo y 4 son solteras

sin hijos. Es relevante destacar que el estado civil de soltera no es indicativo de eximirse de realizar el trabajo doméstico y de cuidados. De las solteras tan solo dos maestras no se hacen cargo del cuidado de menores. De las maestras divorciadas, las dos se hacen cargo de sus hijos(as). En lo que se refiere a los maestros los tres tienen descendientes. De la situación laboral se toma en cuenta si son de base o interinas(os). Los tres maestros entrevistados cuentan con base, las maestras por su parte del total de 13 maestras 9 son de base, 5 son interinas y 2 son de confianza, para una de las maestras su nombramiento académico en este caso no aplica por que se eliminan los derechos mientras dura el puesto de confianza, de la otra maestra es docente tan solo cuando se imparte el curso propedéutico.

4.1 Normas de género institucionalizadas

De acuerdo con la teoría y a partir de las entrevistas, la maternidad y el cuidado de los hijos(as) aparece como relevante en los discursos de las(os) maestras(os) entrevistados(as). Las entrevistas revelan que las maestras participantes son las principales responsables de actividades domésticas y de cuidados en su hogar, de manera recurrente se encuentra en las entrevistas que la maternidad y las tareas domésticas, por norma, se instalan como una obligación que prevalece en el tiempo y se materializa a partir de actos que repetidamente se consolidan y reproducen en el tiempo, por tradición.

Un fuerte referente para la construcción de estas normas es el patriarcado, sistema social que establece diferencias entre hombres y a mujeres, define quienes son sujetos y quienes son útiles para su mantenimiento, los no sujetos políticos. Definiendo a los primeros, generalmente hombres como los que tienen acceso a los recursos, conquistadores de los espacios públicos y elegidos para ocupar una jerarquía mayor de lo humano. Las segundas, las no sujetos políticos, tradicionalmente mujeres, por norma son aquellas que sirven,

obedecen, se limitan a ocupar el espacio privado, desempeñan un papel subordinado, encargadas de la maternidad y el trabajo doméstico, y en consecuencia el acceso a otros espacios y jerarquías les es limitado, su posición en la escala jerárquica se establece haciendo una diferenciación entre hombres y mujeres tomando como referencia características alusivas al sexo con el que nacen las personas, así las desigualdades entre hombres y mujeres se instituyen a partir de características determinadas socialmente para hombres y mujeres.

Maestra WY:

“Mi generación es una generación que está en la misión de ser mamás...”, “...es que como mamá queremos abarcar todo, quieres ser buena ama de casa, quieres ser esposa...”, “...pero te digo que yo sobre todo de mi generación, esto estaba muy bien taladrado en nosotras ¿no?”

“[...] yo no sé qué hubiera hecho si no hubiera tenido hijos, yo me hubiera sentido la mujer más infeliz del mundo [...]”

Maestra FA:

“Pues yo creo que mi mamá es la que tendría que cuidármelo ¿no?”

Maestro VN:

“...bueno si se te apoya, finalmente tú eres la mamá y todos sabemos, bueno mi esposa pues lleva la responsabilidad de los hijos”

Maestra CA:

“la esencia, la madre es estar cerca de la educación del hijo, el padre es el proveedor más fuerte que la madre”

Maestra KA:

“[...] yo decía por qué tengo que estar dejando a mis hijos chiquitos ahorita cuando yo debería de estar con ellos [...]”

“[...] si uno se casa y tiene hijos la principal responsabilidad pues es hacerse responsable de los hijos”

Las normas hegemónicas se manifiestan a partir de obligaciones y limitaciones que provienen del significado que tiene en una sociedad ser mujeres o ser hombres. Sin embargo, estas obligaciones no se inscriben como injustas o desiguales, es a partir de la tradición que se mantienen como una condición normal, si bien se agudiza en las mujeres que han experimentado la maternidad también se presenta en mujeres mayores, casadas o solteras,

con hijas(os) y sin hijas(os). Las normas dominantes, en este caso, responden a formas preestablecidas arraigadas a ideales “en mi generación esto estaba bien taladrado” que dictan cómo deben de ser las mujeres y una fuerte identificación con la maternidad “yo debería de estar con ellos” *sus hijas(os)* [cursivas mías].

La ausencia del apoyo de la pareja u otros miembros de la familia va a ser una condición normal donde el padre no está determinado socialmente para el cuidado de otros “la esencia de la madre es estar cerca de la educación de los hijos, el hombre es el proveedor más fuerte”. Existe un elemento que justifica las diferencias entre los sexos y el dominio de lo masculino se destaca haciendo énfasis en la característica de la “fuerza” que poseen los hombres, lo cual también encuentra su opuesto en la ausencia de fuerza en las mujeres y que encuentran su esencia en prácticas con menor valor social.

En las entrevistas cuando se alude a una condición de trabajo doméstico y de cuidados, la ausencia de la figura masculina es un acto que además de estar enunciado tiene sus raíces en una práctica cotidiana, que se confirma a partir de la expresión “tú eres la mamá y todos lo sabemos” porque es un conocimiento compartido que normalmente se asigna a las mujeres. Se les identifica efectuando el rol de trabajo doméstico y de cuidados, no tan solo en el hogar, además, se mantiene en el caso de las maestras una doble presencia ausencia durante el trabajo, cuando por alguna razón existen complicaciones con algún familiar o eventos incluso planeados, pero que aluden a una función doméstica y sobre todo de cuidados, que entra en conflicto con el horario de trabajo.

La capacidad de agencia está relacionada con la movilidad laboral e individual y también con las dinámicas familiares que se emplean en el hogar, como por ejemplo relegar responsabilidades a los miembros de la familia y con ello disponer de tiempo suficiente para

lograr otras tareas que permitan el desarrollo personal o profesional. Lo contrario de agencia está relacionado con asumir todas o la mayoría de las responsabilidades domésticas y de cuidados, esto último representa un obstáculo para tener suficiente capacidad de agencia. Un factor que provoca menor capacidad de agencia es la construcción social de género que sitúa en desventaja a las mujeres respecto de los hombres ya que de acuerdo las concepciones coherentes, la matriz heterosexual, como conocimiento compartido se presentan en forma de presión social y se refleja en las mujeres que asumen como exclusiva las tareas domésticas y de cuidados.

Otras expresiones como la culpa están presentes, ante el reto de tratar de conciliar el trabajo como maestra en la preparatoria y el trabajo doméstico y de cuidados, condición que disminuye el tiempo de desarrollo profesional y que obedece a mandatos prescritos de acuerdo con la matriz heterosexual, en palabras de las maestras. Destacan expresiones que dan cuenta de “la exigencia” excesiva, “la culpabilidad” ante la duda de realizarlo bien, “el cargo de conciencia”, “yo me angustiaba” todos actos performativos que validan la norma de la maternidad determinada hacia las mujeres, pero sobre todo una autoinculpación que responde a un sistema patriarcal de vigilancia de normas excesiva que da cuenta de su eficiencia.

Maestra EA:

“[...] ya me volví loca de cuando estaban chiquitos, esto, pero yo misma perjudiqué mi salud porque mis hijos estaban más pequeños [...] ¡yo tenía que hacer todo!, entonces dormía entre dos y tres horas por noche, ahorita duermo casi 5 horas [...]”

“[...] y un hombre como sea está ahí porque no es el que lleva a los niños al médico, las compras o aquí y allá, o cuando son esto de los festivales, o las juntas en la escuela donde hay que estar presentes, pues en mi caso no hay otra figura que pueda cubrir esa área, con quien yo la pudiera compartir, y aunque la haya [...]”

“[...] me gustan también las cosas de mis hijos, también trato de integrarme, trato de no faltarles, y que un evento de esto y ahí estoy y un evento de lo otro y ahí estoy y yo veo como le hago [...]”

Maestra WY:

“[...] tenía mi trabajo de planta en la universidad toda la mañana, en la tarde siempre me dediqué a que mis hijos aprendieran a nadar, aprendieran alguna actividad artística, aprendieran a hacer algún ejercicio en serio y estaba yo al pendiente con sus tareas, en mi casa, [...] entonces yo era de esas mamás de anótale, primera letra, ¡Que no nada! No te me distraigas, la que sigue, ¡Esta te salió muy fea bórrala! La que sigue, la que sigue, órale, haber y ya terminaste, cerramos, vámonos a jugar, pero ¡siempre me di la oportunidad de estar con ellos!, pero que tengo que hacer una investigación, pues aquí está esto, aquí está esto lee chécale que vamos a sacar, pero así, al pendiente de las tareas.”

Maestra KA:

“[...] cuando me fui a hacer la maestría, pues mis hijos estaban chiquitos, mi niña tenía yo creo que como 4, 5 años [...] yo tenía que salir cuarto para las seis de la casa cuarto para las siete y cuarto veinte para las 7 para estar allá a la hora a las 8 y ¡me angustiaba! porque mis hijos se quedaban los dos solitos, [...] ¡tenía yo creo que como un cargo de conciencia! porque yo decía ¿por qué tengo que estar dejando a mis hijos chiquitos ahorita cuando yo debería de estar con ellos?, mi niña tenía como 5 años 4 años y medio y mi hijo tenía como dos años y medio [...] No estaba con ellos porque yo me venía a trabajar, yo me venía a trabajar, era todo el día los viernes sí pero ya entre semana me venía a trabajar aquí y en la tardecita, en la casa, ya atendía a los hijos, el sabadito, era pues desde temprano irse, entonces como que mi esposo pues... nos quedaba un huequito de 15, 20 minutos, ¡yo me angustiaba! porque decía ¿si algo les pasa? Mi chiquita, está muy pequeñita para resolver. Sin embargo, yo ya le daba responsabilidades a ella ¡cuidas a tu hermanito!, mira ya me voy, mi chiquita decía “sí” pero qué iba a hacer si iban a dar las 7 y ella estaba dormidita [...]”

“[...] y hay una situación que sí me, me, me ha dejado por ahí este... siempre la recuerdo, porque una vez regreso y mi hijo pues así estaba muy pequeñito y va y me dice ¡yo le pete, y gritaba mami, mami y mi mami no está! y decía “yo yolando, yo yolando” “y me duele mucho” y digo ¡qué necesidad! Bueno la necesidad económica así fue un factor que me hizo pensar es importante salir a trabajar.”

Maestra NA

“[...] sí hay deficiencias que yo no cubrí en su momento y que tengo que ahí estar batallando en ello, aún 16 años todavía tengo que estar encima de él en muchas cosas que debieron de haberse superado hace mucho tiempo [...]”

“[...] por lo que te decía qué lo de las cargas familiares “que no están dispuestas a sacrificar”, tú sabes ¡que tienes obligaciones como como madre de familia! y no las sacrificas como ellos de ser padres de familia, ellos pueden desentenderse porque está la mujer [...]”

Maestra CA:

“[...] que ahora me doy cuenta que ese tiempo que de repente yo sentía, esa... como “sentimiento de culpabilidad que da”, “de no tenerlos todo el tiempo a tu lado”, eso ahora me doy cuenta que no fue tan relevante, como el tiempo que sí les dediqué en calidad o sea de poco tiempo pero de calidad, porque eso sí traté de guiarlos de estar preparándome profesionalmente para saber cómo guiar a mis hijos, también recurrí a psicólogos, psicólogas en los conflictos que había para con la educación de mis hijos, entonces con base a todas esas orientaciones pues es como pude salir adelante, porque ¡si es un exceso de carga de trabajo![...]”

En este punto es importante mostrar además cómo se establecen relaciones sociales, prácticas y jerarquías entre hombres y mujeres en el ámbito familiar y laboral, sobre todo visibilizar la desigual distribución de las cargas de trabajo doméstico y de cuidados entre los miembros que conforman la familia y cómo transcurrido el tiempo permea otros espacios como el laboral. Es decir, es necesario hacer un análisis centrado en las consecuencias que trae aparejado cumplir con estas normas. En especial, hacer presente que el trabajo que realizan las mujeres por norma ‘la obligación’, ‘el deber’, ‘la esencia de ser madres’, las coloca en desigualdad respecto de los varones además del ámbito familiar en otros espacios, para este caso el laboral, la escuela, como se analizará más tarde.

Es importante dejar claro que no solo la maternidad condiciona a las maestras a asumir responsabilidades domésticas y de cuidados, también a las maestras solteras o con menor carga porque sus hijos ya son más independientes participan de manera activa de estas normas, específicamente a las maestras solteras se les preguntó sobre cómo sería la organización de su tiempo si tuvieran un hijo(a), ellas comentan cuál sería la norma.

Maestra OG:

“...sin duda alguna, pues creo que cambiaría porque la prioridad serían los hijos, dentro... sin descuidar el sustento económico porque también es de lo que se provee exactamente.”

Maestra FA:

“...mi mamá me ayudaría, tendría que levantarme, llevar al bebé con la mamá, venir a trabajar y te digo como este horario es un poquito más benevolente ya salir, ir por el bebé, el hijo, afortunadamente hay accesibilidad en los cambios de horarios...”

Maestra BK:

“Creo que cambiaría mucho sería un giro de 360 grados...creo que un hijo implica mucha responsabilidad mucho cuidado, la educación, son muchas cosas que no que no hago ahorita...”

Maestra ZD:

“Hijole, sería muy difícil, probablemente me rolaría al turno vespertino, este... no sé, nocturno por el horario que tengo”

Es importante distinguir en este punto que, aunque ellas no tienen planeada la maternidad en un corto plazo, en sus relatos no contemplan el apoyo de una figura masculina, se da por sentado y se le otorga valor a la matriz heterosexual. A partir de las entrevistas, expresan que sería muy difícil porque son ellas las que tendrían, por norma, que realizar cambios drásticos en sus vidas, cambios de horario, para poder conciliar su tiempo de trabajo con su nueva vida relacionada con la maternidad. Es necesario en este punto destacar que los mandatos de género se accionan y preparan a las maestras, en este caso solteras. Ellas, aunque no son madres, ya evaluaron con anterioridad la experiencia que han vivido otras mujeres próximas a su entorno familiar, laboral o de amistades, no obstante, el panorama para ellas es tal que las normas de género dictan la manera estrecha en que se desenvuelven las mujeres, los horarios limitados, señalar como principal prioridad a las/los hijas(os), considerar la posibilidad de apoyo de otras personas, familiares mujeres, asignar tiempos a la educación, el aumento de responsabilidades decisivo al cuidado de las/los hijas(os). Esta condición la ilustra una maestra “Creo que cambiaría mucho sería un giro de 360 grados”. Ellas saben que la situación de las mujeres con hijas(os) es un ajuste inmenso en sus vidas y sus intereses se pueden ver afectados de una manera radical, por ello es necesaria la reorganización de tiempos, de espacios, de apoyos, etc. y tomar en cuenta su actividad laboral como maestras

y sobre todo mantener su empleo, considerar una agenda de trabajo extenuante en relación con el trabajo doméstico y de cuidados en la que se vislumbra, además, la ausencia del apoyo de la figura masculina. La valoración de las maestras solteras es tal que postergan la vida en pareja, la maternidad o ambas condiciones.

Los maestros también dejan claro cuál es la norma y quienes son las encargadas del trabajo doméstico y de cuidados.

Maestro OW:

“...obviamente pues más mi esposa, pues ella está en casa ¿no?”

“[...] pues las veo que por ejemplo mis compañeras que tienen hijos, pues tienen que organizar muy bien su tiempo para venir a dar clases, hacer lo que tienen que hacer acá, cortan un poquito la actividad van por sus pequeños, se regresan, y así es complicado [...]”

“[...] pues si las maestras tienen hijos pequeños, sí tendrías que evaluar muy bien la situación, porque de que vas a restar tiempo en casa, pues lo vas a hacer, pienso que son los hijos, si pues esta parte que dedican a la familia, porque sí, sí se ve reducida.”

“[...] pero yo lo que he visto que a veces algunas compañeras pues pueden y tienen la capacidad de tomar más horas, o más trabajo, pero lo piensan por la parte que le dedican el tiempo a la familia [...]”

Otro profesor felicita a las maestras por hacer su doble función de profesoras y amas de casa.

En el discurso señala lo siguiente:

Maestro VN:

“...la verdad reconozco y felicito a aquellas mamás que son trabajadoras porque no es fácil la verdad tener la doble responsabilidad porque finalmente uno como hombre dicen en mi pueblo, así decía uno, “uno, se hace uno güey” y se olvida, pero no... pero una mamá no puede decir ahí se queda, o sea tienen que mi hijo... o sea tienen que estar atrás de su hijo...”

El caso del maestro VN cuando se le pregunta “¿A qué cree que se deba que ha habido menos directoras ocupando la dirección en esta escuela?” y hace alusión al “estigma”, como una marca que identifica a las mujeres, él relata que se debe a que los hombres “antes podían más”, en tiempo pasado. Esto principalmente hace referencia a una identidad de género que

distingue a mujeres y a hombres de acuerdo con lo que antes podían hacer y a lo que les está permitido hacer en la actualidad. Es decir, la norma de género de acuerdo con el sexo que se nace los hombres desempeñan determinados roles, aunque, más adelante, en la entrevista muestre desde su apreciación, que en el tiempo ha habido un cambio describiendo el arribo incipiente de las maestras dirigiendo la preparatoria, haciendo mención una minoría de mujeres que han representado a la Preparatoria en el puesto directivo. Ya en la sección I de esta tesis se mostró esta condición, se tiene que en 60 años de un total de 24 directoras(es) tan solo ha habido 4 directoras, es decir, traducido a porcentajes esto es el 16.6%, a diferencia de los directores que han figurado un 83.4%. Lo anterior confirma como en el tiempo se mantienen o persisten las normas institucionalizadas de género.

Maestro VN:

“[...] no tengo la menor idea de hecho hemos tenido creo cuatro directoras y de ahí en fuera son creo 12 directores y las directoras han sido en los últimos años de hecho nada más una directora fue cuando inició la preparatoria, yo creo que por el estigma, de que los hombres antes podían más que las mujeres, cosa que pues ahora pues ya no, ya no se estila.”

Es importante poner atención en la noción que tienen los profesores acerca de quién tradicionalmente se hace cargo de las actividades domésticas y de cuidados, en otras palabras, quien por norma se hace cargo y se le han adjudicado este tipo de actividades, de acuerdo al sexo con el que se nació y de manera repetida se cita la norma en palabras como “obviamente más mi esposa” y ellas “tienen que *las maestras*, cuidar a su hijo”. La siguiente proposición ilustra el concepto de norma [cursivas más].

Los maestros y maestras muestran, independientemente de su condición de maternidad que la norma es que las mujeres sean las responsables exclusivas de las tareas domésticas y de cuidados, instituido por generaciones que alude principalmente a un orden establecido, inalterable y perdurable.

Las normas de género institucionalizadas también están presentes en formas de imposición donde poseer a la esposa, o el reclamo por parte de los demás, principalmente la familia, las/los hijas(os), ser para otros (Lagarde, 1990) está presente y se manifiesta en forma de “celos”, la obligación de “pedir permiso” o “reclamos” que limitan el actuar de las maestras. Para asumir otros cargos o presentarse como candidatas a puestos directivos y en contraste con la identidad de mujeres se hace referencia a las prescripciones establecidas en la matriz heterosexual, la obligación de cuidar y atender a las/los hijas(os), su pareja reclamando a la mujer como pertenencia, las parejas ejerciendo su poder patriarcal para otorgar o no la autorización de trabajar asumiendo otros cargos, u opacando, de este modo, su trayectoria laboral como maestras y confinándolas a ocupar el espacio privado.

Maestro BL:

“[...] yo pienso que sí y que influye.... a veces pienso, que influyen los hijos o el marido, porque mira en esta sociedad en la que estamos, si tu marido es celoso o no o que tus hijos te reclamen ¡estás mucho tiempo en la calle y en la escuela!, no sé cosas así, pero yo más veo que si se va a ser directora, ella hablaría con su esposo y sus hijos sabes que es otra oportunidad, voy a crecer profesionalmente tratar de que vean en forma madura la oportunidad que se le presenta, que se le está ofreciendo a ella y, además, diciéndole al marido sabes que voy a concursar para ser directora, van a cambiar las cosas y si soy directora pues obviamente va a haber más ingreso, pero voy a estar viajando más, no sé cosas de esas.”

Hasta este momento tanto maestras como maestros muestran cuáles son las normas institucionalizadas que derivan en actos, de acuerdo con el sexo en el que se nace, es decir, inscribe a las mujeres en trabajos menos valorados y sin una jornada fija de horas para realizarlo, donde la colaboración en tareas como preparar los alimentos, lavar la ropa, cuidar un enfermo(a), etc., es menor o nula y se asigna exclusivamente mujeres. Sin importar su desempeño como maestras, ellas siguen cumpliendo con la norma social, condición que se sostiene y perdura en el tiempo, se consolida por la presión social, debido a lo que es coherente socialmente según el sexo con el que se nace y lo que hombres y mujeres deben

hacer, en sintonía con la matriz heterosexual. Finalmente, esto se manifestará como sentimiento de culpa, en nostalgia por haber dejado de atender lo doméstico o el cuidado de niños(as), enfermos, discapacitados o esposos, en algún momento en su trayectoria laboral como maestras, o en angustia por no poder realizarlo mientras están presentes en el trabajo, ingredientes inevitables para padecer una doble presencia ausencia dentro del trabajo.

Es necesario preguntarse cuál es el origen de estas normas y cómo es posible la transmisión de estos saberes género de un espacio a otro lo que hace viable su vigencia en el tiempo que principalmente apuntan a un orden de género establecido socialmente que por norma prevalece en el tiempo, la fuerza de este aprendizaje se gesta sobre los afectos e ideales promovidos en la familia, además del establecimiento jerárquico de roles realizados en espacios diferenciados de acuerdo con el sexo con el que se nace y el traslado de conocimientos de género de un espacio a otro, por ejemplo del familiar al laboral u otros espacios no cambia permanece.

4.2 Socialización de normas de género

La socialización es un proceso de aprendizaje, que se ofrecen desde edades tempranas en el seno familiar a las/los niñas(os) como nociones cotidianas, para este caso se analizan los aprendizajes de género que producen asimetrías entre mujeres y hombres, se da a partir de conocimientos acerca de cómo deben de ser los comportamientos, los espacios y posiciones a ocupar dentro de la estructura social también en otros espacios, considerando la matriz heterosexual. Es decir, hay un conocimiento de género inteligible para la mayoría de las personas que considera normas diferenciadas por sexo (Butler, 2007) repetidas continuamente y que se instauran como un orden social de acuerdo con el sexo en el que se

nace y se es socializada/o (Berger y Luckman, 1989). Dando por hecho que solo existen las categorías hombre y mujer.

De esta manera las normas de género dominantes privilegian un sexo sobre el otro, condición consolidada por influencia del patriarcado (Badinter,1991), los hombres, por ejemplo, en el entorno laboral llegaron al mercado de trabajo antes que las mujeres, edificaron reglas de operación de acuerdo con los significados masculinos, la inserción de las mujeres al campo laboral se postergó y llegaron al mercado laboral a trabajar bajo normas instituidas rigurosas incongruentes con la forma de vivir y de trabajar de las mujeres no solo en el espacio público sino también en el privado.

En lo que respecta a la división sexual del trabajo socializaron conocimientos teniendo en cuenta la matriz heterosexual y normas de organización patriarcales a partir de las cuales designaron a la autoridad en los centros de trabajo a la figura masculina y subordinaron en los espacios laborales a las mujeres aludiendo a características pertenecientes al trabajo doméstico y de cuidados.

La socialización se da primero en la familia y después en diversos espacios como la escuela, el trabajo, etc. –primaria y secundaria respectivamente- (Berger y Luckman, 1989). Estos aprendizajes se trasladan de un espacio a otro teniendo asociadas a ellos normas que obedecen a una matriz heterosexual, instaurando también asimetrías de género entre mujeres y hombres.

Es justamente a este tipo de socialización que Berger y Luckman (1989) denominan socialización primaria y se adquiere en el entorno familiar. Los siguientes fragmentos de entrevista ilustran cómo son las normas de género referentes para maestras y maestros en la

preparatoria, las actividades en el hogar se reparten de acuerdo con el sexo con el que se nació, las relaciones entre hombres y mujeres en jerarquías desiguales, etc. se aprenden desde la infancia y se reproducen a lo largo del ciclo vital y relacional.

El caso de los maestros cuando se les pregunta ¿cuáles son sus principales actividades familiares? Ellos muestran el rol, de acuerdo con la norma de género y la construcción social sexo-genérica que desempeñan dentro de la familia y en el cual fueron socializados primariamente.

Maestro BL:

“Yo trato de cumplir como padre y como esposo y como amigo a mi esposa, este... mis actividades, pues mis actividades, bueno no sé si sea esta parte, pero yo vengo trabajo, le comparto de mi sueldo a mi esposa no hace falta en la casa, creo que no hace falta comida, pues bueno creo que por mi parte se cumplen todas las expectativas que comúnmente se verían en un hombre yo digo, no, no sé, que yo trabajo le doy, cumplo vengo a trabajar.”

Maestro VN:

“De entrada el billete soy el único que trabaja, mi esposa es... ama de casa [...]”

El caso del Maestro OW cuando se le pregunta acerca de si su tiempo dedicado a las actividades familiares es distinto del tiempo que dedican otros miembros de la familia:

“Pues nada más mi esposa y yo, porque las bebés son pequeñas, entonces pues es compartido, pues sí cuando hay que hacer aseo pues aseo, cuando hay que ir a comprar pues básicamente somos los dos, o sea, cosas que puedes pues ¿no? somos los dos, aunque sí obviamente pues más mi esposa en casa, pues ella está en casa ¿no?”

Aunque se afirme que el tiempo dedicado a las actividades domésticas es compartido y enuncia algunas actividades en las que colabora, el entrevistado señala a su esposa como la que realiza más actividades domésticas y de cuidados, afirmando, además, que “obviamente” lo más comprensible es que ella realice esas tareas. La idea compartida acerca de que las mujeres realicen estas actividades dado que son asignadas solamente a ellas, de acuerdo con su adscripción al sexo femenino, de acuerdo con la matriz heterosexual “lo obvio es que ese rol lo desempeñen las mujeres”. Es importante centrarse en cuál es el origen de esa

socialización se relaciona con un conocimiento aprendido y compartido donde se indica que lo esperado es que esas actividades las realicen más las mujeres por el hecho de ser mujeres, es importante resaltar, además, el lugar donde se realizan estos actos performativos en donde la esposa del entrevistado cumple con una función que mantiene relaciones de género desiguales y también se gestan futuras prácticas que serán adquiridas por sus descendientes.

En general los maestros entrevistados hacen una diferenciación entre el rol de proveedores y amas de casa. Ellos por su parte, hacen mención del “salario”, “el billete”, se consideran los responsables de llevar el sustento económico al hogar. Es importante señalar que sus argumentos van acompañados de la diferenciación entre proveedores y amas de casa. Este acto apunta primero a la idea de esferas separadas y segundo a una jerarquización de actividades dentro del ámbito familiar donde trabajar en la preparatoria representa mayor prestigio, debido a la remuneración, a diferencia de las actividades domésticas y de cuidados de las cuales no se obtiene un pago y para las cuales ellos no asignan un tiempo o afirman no contar con el tiempo para realizarlas, además de contribuir en menor medida al trabajo doméstico y al cuidado de otras(os).

A partir de las entrevistas se tiene que las maestras aprenden y desde muy pequeñas el rol femenino y adoptan estas características, ya desde edades tempranas también les son transferidos conocimientos que las posicionan en lugares inferiores dentro de la familia. Muchos de estos aprendizajes tienen un referente sustancial de la madre o del padre, las relaciones entre los padres, la familia extensa y las posiciones que a mujeres y varones les son asignadas dentro de la familia, que más tarde se reproducirán en otro tipo de relaciones transgeneracionalmente. Como lo observamos en el tema de las posiciones laborales que ocupan las mujeres en la escuela. Algunos aprendizajes de las mujeres se obtienen de acuerdo

con las entrevistas como “ser educadas para ser amas de casa”, “ser ordenadas”, “ser limpias”, y otras que dan cuenta de sus relaciones con los demás como “pedir permiso”, “ser apacible”, que de acuerdo con normas genéricas establecidas posicionan a la mujer en una jerarquía inferior en contraste con la posición de los hombres. Algunos fragmentos de las entrevistas muestran estos aprendizajes.

Maestra WY:

“[...] entonces mi generación estábamos educadas para ser amas de casa [...]”

“[...] que tengo una hermana un poco más grande que yo, que después de que se casó estuvo un tiempo trabajando y mi papá le dijo al marido - ¡oiga hasta cuándo me va a tener trabajando a mi hija! - ¿no? era contadora y tenía un buen trabajo, sin embargo, mi papá la verdad es que este... mi papá no le gustaba que mi hermana trabajara porque ¿Cómo? era mujer, aunque había estudiado, su labor era estar en la casa y le reclamó al esposo ella digo... entre ella y yo hay otro hermano y digo las cosas después cambiaron no, en mi caso mi papá nunca reclamó a nadie de que me tuvieran trabajando y yo pues todo el tiempo trabajé pero éste... te digo [...]”

Maestra KA:

“[...] yo el recuerdo a mi mamá, o sea - si van a salir, me dejan arreglada la casa - sin embargo, yo a la hija nunca le dicho - arregla la casa -”

“Mi mami, sin embargo, ella no es así, mi papá estudió nada más hasta tercero de primaria, pero cuando se vio en la necesidad de pelear por una pensión, mi mamá le enseñó a mi papá, mi mamá siempre fue una persona de carácter muy apacible, muy débil y a pesar de que hubo mucha necesidad en la casa ella nunca ejerció y eso porque mi papá tenía un carácter muy fuerte siempre la limitó [...]”

Caso de la maestra BK: Ella coopera con el gasto familiar

“En lo económico pues podría decir que aportó un 50 por ciento, antes aportaba un 100 por ciento, ahorita estoy aportando un 50 por ciento.”

“Tengo un hermano que él aporta el otro 50 y [...] si lo había solamente que no se aplicaba era... se recibía, lo recibía mi madre, pero no se aplicaba, era como un ahorro personal para él, entonces... pero eso ya quedó claro, en este tiempo y vemos que las cosas tienen que ser así son 50 y 50.”

Maestro VN:

“De mi madre, mi mamá es ¡muy maciza! y en cambio todo lo contrario con mi papá mi papá ¡es un amor! ¡Jamás lo ves enojado! y cuando se enoja mejor se calla y se retira, pero no expresa su enojo a los demás, en cambio mi mamá ¡explota y empieza a bendecirnos a todos! (risas)”

“[...] digo Aquí pasa lo mismo como mamá tú aquí no puedes decir ahí que se vaya mi hijo ahí solito, va a ir aprendiendo y siempre tiene que tener una imagen ya sea del padre o de la madre. Pero tiene que ser ejemplar.”

De lo anterior se desprende la siguiente proposición. De acuerdo con el sexo con el que nacen hombres y mujeres aprenden desde la infancia normas de género basadas en el patriarcado como sistema simbólico y estructural. Es decir, de acuerdo con ordenamientos inteligibles basados en la matriz heterosexual, que inscriben en sus cuerpos características y modos de ser, posiciones sociales, relaciones y roles diferenciados que como marcas imborrables persistirán y se reproducirán en otros tiempos y espacios distintos al familiar, otorgando de acuerdo con el patriarcado ventajas a los varones por sobre las mujeres en sus relaciones tanto familiares como extrafamiliares.

Sin embargo, la influencia del feminismo en las sociedades especialmente en sus primeras tres oleadas a partir del siglo XVIII y hasta comienzos del siglo XXI que cristalizaron en la consecución de derechos civiles, educativos, humanos, políticos, laborales y familiares ha impactado de manera importante en la construcción de alternativas tanto para mujeres como para varones. A raíz de estos cambios que han tenido un profundo impacto a nivel societal, aunque a veces sea contradictorio en el ámbito familiar y social, es que existen también otros aprendizajes desde la familia que empoderan a las mujeres, desde niñas hasta convertirse en maestras. En sus relaciones laborales actuales, estos aprendizajes las posicionan mejor en relación con los puestos de trabajo que actualmente desempeñan. Son académicas con una trayectoria escolar destacada y hay otras maestras que rompen con ordenamientos tradicionales en lo que respecta a sus dinámicas familiares. Aunque son casos excepcionales, es muy importante hacer referencia a ellos porque en estos casos la madre o el padre son capaces de transmitir aprendizajes, además de romper con un modelo de familia

tradicional donde las mujeres tienen que quedarse en casa y su realización se liga a ser ‘amas de casa’ y la ‘maternidad’.

En estos casos excepcionales, los padres y sobre todo las madres les otorgan a las mujeres aprendizajes que las posicionan mejor laboralmente, y que, en consecuencia, construyen para ellas una trayectoria más continua, más perfilada a alcanzar puestos de trabajo de jerarquía mayor¹³.

Es importante detenernos en este punto para abordar con más profundidad el concepto de socialización primaria, donde a partir de elecciones menos convencionales, y que posicionan mejor a las madres respecto de los ideales tradicionales y que por norma desempeñaban las mujeres, ellas abren el paso socializando mejor a sus hijas y a partir de conocimientos que les otorgan mayores y mejores opciones laborales o académicas. Quiere decir que se atreven a romper el rol tradicional y con esto termina la reproducción de socializaciones desventajosas para sus hijas, en campos menos explorados en su generación ya que abren el campo a otras opciones.

Por lo tanto, la realización del rol tradicional de la maternidad sigue siendo importante, pero con variantes que permiten atender de otra manera a las/los hijas(os), delegando responsabilidades a otras personas cercanas a la familia, por ejemplo, para poder dedicarse a la par a trabajar. Entonces, las estrategias domésticas y de cuidados se van

¹³ Ya en el estado del arte (sección 1, de esta tesis) se hizo referencia a un estudio que aborda generaciones de mujeres “*madres, abuelas e hijas*” (Caballero, 2007) donde se rompen estereotipos tradicionales de las madres. Ellas acceden al campo académico o laboral, a pesar de los ideales de su generación (comprendida entre 1930 y 1950), en la actualidad sus hijas universitarias sobresalen en los ámbitos laboral y académico, realizan estudios en el extranjero y algunas cuentan con estudios de posgrado. En resumen, su movilidad laboral o académica es mayor.

transformando y permiten combinar de otra forma trabajo extradoméstico y familia, a la par que se rompen paradigmas tradicionales.

El caso de la maestra HA:

“[...] yo crecí con unos papás muy, muy trabajadores, mi papá es médico y mi mamá es enfermera y los dos tienen maestría, es gente la verdad que si mis hermanos y yo somos así es por ellos [...]”

La maestra HA tiene hijos pequeños ella es autoridad en una Secretaría de la preparatoria, ante la pregunta de qué haría si le ofrecieran un trabajo fuera del Estado ella responde:

“De hecho mi mamá, su familia no vive aquí, de hecho, nosotros crecimos con puras muchachas, porque no había abuelita, no había tías, no había primos, no había nada que le ayudara a mi mamá, nadie, entonces eso siempre lo he tenido muy claro. El apoyo de mi mamá es y siempre será fundamental, pero por si azares de la vida me llevaran a otros destinos pues tendría que, no sé al principio pues si sería ay, pero, sin embargo, como así crecí, así lo viví. Pues te apoyas mucho de las amigas que se vuelven familia y ellas son en las que te apoyas, si de repente había el compadre o la comadre que iba y te recogía cositas así que dices tienes que buscarle, como decía Darwin adaptarse o morir”

Maestra NA:

“Bueno a mí siempre me ha gustado dar... desde niña me gustaba dar conferencias, me gustaba dar temas y lo disfrutaba, entonces cuando yo entré a dar clases para mí fue muy natural, quizá por mis papás [...]”

“[...] cuando yo me embaracé mi esposo me dijo - ¡deja de trabajar, dedícate al niño!, pero por el otro lado mi mamá me decía - no hija, no dejes de trabajar porque éste... vas a perder continuidad, vas a atrasarte en cuanto a tú jubilación - y bueno le hice caso a mi mamá [...]”

Caso de la maestra KA cuando se le pregunta acerca de quién heredó el carácter:

“[...] porque yo admiro mucho a mi papá, porque él a pesar de ser... no haber estudiado, siempre mostró mucho amor por sus hijos y ese amor lo movía para hacer cosas, [...] pues me platica desde que yo tenía tres años él tuvo un accidente que le dijeron que iba a quedar ciego y paralítico y mi papi con todo el esfuerzo él salió adelante, [...] pero él con todas sus limitaciones él veía como... él llegó a entrevistarse con el presidente de la república para que le dieran su pensión a pesar de que no sabía leer. Ahí fue cuando mi mami fue un apoyo fuerte porque ella le leía las leyes y él hacía sus apuntes, pues memorizada artículos y entonces yo admiro mucho a mi papá que nunca nada, nada se le dificultó [...]”

Maestra FA:

“[...] mis hermanas no estudiaron y yo sí dije me voy a estudiar porque yo no pienso dedicarme al hogar ¡no! [...]”

Más tarde aparece la socialización secundaria, en otros espacios como la escuela, el trabajo, iglesias, etc. donde se siguen, en este caso, normas de género que con anterioridad se aprendieron en la familia. No salimos de nuestras casas y cambiamos de construcciones sexo-genéricas, ya esos conocimientos se consolidaron en la familia y forman parte de nuestra identidad. La división sexual del trabajo también fue un conocimiento adquirido a partir de la separación de roles para hombres y para mujeres, estos conocimientos ahora cada individuo los lleva a otros espacios como la escuela, el trabajo y otros más. La escuela en esta tesis es el espacio que analizar, los conocimientos adquiridos son repetidos y perpetuados por la norma, a partir de actos que refuerzan estos aprendizajes. En espacios públicos nos conducimos en concordancia con la identidad correspondiente dentro del lugar asignado según la norma en la matriz heterosexual, ahora en competencia hombres y mujeres fuera del ámbito familiar, se adquieren aprendizajes como actitudes de personas que son autoridad que no precisamente fueron educados en ambientes donde se promovió la igualdad entre hombres y mujeres.

Estos actos pactados a partir de normas señalan a las mujeres adecuadas para modificar su ritmo de trabajo, horarios, ausentismo por medio de un 'permiso' que va acompañado de sanciones económicas, sanciones sociales que posicionan negativamente a las docentes en el ámbito laboral. Más que decidir su situación están condicionadas por lo social para atender asuntos relacionados con su familia, en este caso con sus hijas(os). Ya en la sección 1 se mencionó acerca de la aparente especialización de las mujeres en asuntos relacionados con la familia, las mujeres desempeñan muchos roles enfermeras, educadoras, psicólogas, etc. para los cuales naturalmente no están capacitadas (Amstrong, 2008).

Al respecto algunas(os) entrevistados(as) opinan:

Maestra NA:

“Mis compañeras han dejado de trabajar. Ellas optaron por dejar y dedicarse a la casa, muy respetable, digo porque mi compañerita [...] acaba de ... bueno tuvo a su bebé y dejó este semestre que va a correr y el que corrió y va a dejar un año para atender a su hija pequeña y a su hija mayor [...] regresa, regresa en febrero... en enero, pide por semestre, o sea tú puedes pedir permiso por semestre, puedes pedir hasta un año sin goce de sueldo y este... entonces pues ellas lo piden por periodos y lo renuevan si lo necesitan, [...] “me voy a quedar el otro semestre” le digo ah ok, lo deciden ellas [...].”

Es importante detenerse en este punto de la socialización secundaria donde los ordenamientos sociales han delimitado en el caso de lo laboral cómo la ocupación de maestra lleva implícita una marca difícil de borrar que alude a la idea tradicional de que las mujeres son quienes desempeñan el rol de amas de casa, cumpliendo de esta manera con las normas de género su inserción al mercado de trabajo. La escuela no las deslinda de esas responsabilidades. Además del trabajo como maestras cargan con el trabajo doméstico y de cuidados, condición que se traslada al espacio laboral y también las posiciona en desventaja con sus colegas maestros y entran en conflicto la disponibilidad de tiempo, el reparto de recursos y la posibilidad de ascensos dentro de la preparatoria.

De lo anterior también es necesario poner énfasis en qué tipo de relaciones, posiciones laborales se edifican entre hombres y mujeres, así también las adaptaciones que tienen que hacer profesores o profesoras para poder sobrevivir en el ambiente laboral, ya que está en juego el acceso a recursos como la distribución de materias, las titularidades, las remuneraciones, el reparto de estímulos, etc.

Es sobre todo la profesión de maestro(a) donde se trasladan estos saberes tradicionales aprendidos en la familia y se consolidan en la figura de madre-maestra, padre-maestro. Cabe

destacar que desde las y los entrevistadas(os), los roles de madre y padre son repetidos también en el espacio escolar. Es importante hacer mención del grupo que atienden los maestros está entre los 15 y 18 años de edad, es decir, trabajan con *adolescentes*, los cuales entran en una edad crítica en la cual se ponen en práctica, se revisan y ajustan, los aprendizajes de género en relaciones concretas y entre quienes además de los aprendizajes académicos, también el/la profesor(a) se convierte en un referente importante, en un apoyo o en una figura de autoridad para consolidar, además, de sus estudios, su identidad, su posición en el mundo.

La socialización con profesoras(es) en el espacio escolar también apunta a un conjunto de significados sociales disponible para seguir formando la identidad de género tanto de mujeres como de hombres en la adolescencia, sin dejar de ver que es, también un espacio de reproducción de roles tradicionales de género, que se transmite a partir de las actitudes y prácticas de profesoras y profesores.

Algunos rasgos que las maestras resaltan en las entrevistas muestran que el rol de madre se traslada al espacio escolar, ellas tienden a fijar su atención en el factor humano. En la entrevista se les pregunta acerca de cómo llegaron a ser maestras, si bien para la mayoría representa su vocación, en sus discursos resalta su preocupación por las(os) alumnas(os) en relación con las problemáticas que por su edad viven. Prevalecen, en sus discursos, expresiones como “es una vocación de mucho amor”, “me da alegría el poder trabajar con los chicos”, “los chicos llegan a pedirte el consejo”, “siempre me ha gustado el trato con los chicos el poder apoyarlos”, incluso expresiones que aluden a representar el rol de madre ahora en la escuela “[...] y bueno yo como mamá, esa parte pues sí me ha interesado pues apoyar [...]”.

Maestra KA:

“Bueno ya con el tiempo me he dado cuenta, que si es mi vocación, siempre me ha gustado el trato con los chicos, el poder apoyarlos, el poder este... buscar formas para que ellos puedan desarrollarse mejor, siempre con problemáticas, no necesariamente relacionadas con su escuela, problemáticas familiares, y bueno yo como mamá, esa parte pues sí me ha interesado pues apoyar, además de que pues conforme me he ido formando, esto me ha ido abriendo cada vez más opciones de presentar mejores formas de aprendizaje a mis chicos y eso en el tiempo lo valoro mucho y lo siento como una gran oportunidad pues de crecer y de servir a los chicos.”

Maestra FA:

“Bien, sí me gusta estar en contacto con los chicos siempre es reconfortante el saber que de repente a lo mejor unos minutos de atención o una llamada de atención al chico, de hecho, apenas ayer, antier algún chico me comentaba... ya está por egresar y me decía... o más bien yo le preguntaba: “¿causaste baja alguna vez?” y él me dijo “sí, cuando usted me decía que entrara a clases no le hacía caso, pero aprendió la lección”. Volvió a entrar y ya está por egresar, entonces son cuestiones que en el área... que en el sector privado nunca vas a tener de satisfacción finalmente estás tratando con personas y en el área contable, por ejemplo, tratas con números, con papeles ¿no? Aquí el contacto con los chicos es algo que te revitaliza finalmente, esa es la parte que más me agrada de estar trabajando con los jóvenes.”

Maestra BK:

“Creo que el ser docente es de vocación y es de mucho amor, yo anteriormente trabajaba en la industria y la industria para mí fue... es diferente completamente. A lo mejor por los puestos que obtuve y digo el salario no se compara, si es que hablamos de poder monetario, no se compara, pero yo creo que la satisfacción de ver caritas felices de ver a esos muchachos día con día te llena, te llena.”

Maestra CA:

“[...] ya posteriormente continuar como docente preparando a jóvenes, ya en el área para olimpiadas obtuvimos segundo lugar nacional en el área de química, varios primeros lugares estatales para mi eran logros a través de los chicos, el hecho de que yo le dedicara el espacio, el tiempo ¡que la remuneración económica no te paga nada de eso de esos logros y satisfacciones a través de los jóvenes!, la felicidad que tienen, el agradecimiento de los chicos, niños que se fueron para el área de la química, a los cuales les regalaba libros, todo ese tipo de cuestiones que no son lucrativas sino más bien de reconocimiento al que es un maestro al paso de los años es satisfactorio y eso toda la emoción de seguir adelante.”

Es de destacar que de estas expresiones también hacen uso los maestros aludiendo a su rol de padres.

Maestro VN:

“[...] y pues eso nos pasa a nosotros con nuestros hijos diurno y del vespertino [...]”,

Maestro BL:

“[...] y aparte a mí me ha tocado que ser maestro, es, es cumplir con... como parte de ser papá con los alumnos y aparte para que ellos lleven una buena educación, formarlos como a mí me formaron ¿no? [...]”

De acuerdo con los testimonios anteriores se tiene que el rol de madre o de padre también se traslada al espacio escolar en la figura de maestra o maestro respectivamente, sin embargo, hay que destacar que existen diferencias entre mujeres y hombres. Las maestras tienden en mayor medida a asumir un rol de apoyo emocional a los alumnos, sus gratificaciones no solo son monetarias y los maestros centran su atención en disciplinar “[...] si no aprietas no aprenden [...]” por ejemplo un profesor pide a los alumnos que se le conteste con un “mande usted” como muestra de respeto hacia él. De lo anterior se desprende la siguiente proposición.

Si bien el rol de maestra(o) como profesionista es transmitir conocimientos específicos, también el conocimiento primario de ser madre o padre aprendido dentro de la familia se traslada a la escuela y se adhiere al rol de maestro y maestra. El primero se encarga de dejar claro en los alumnos quien es la autoridad y la segunda funge un papel de apoyo a los alumnos. Esta condición mantiene la socialización de género primaria aprendida en la familia y la traslada conservando las prescripciones sociales tradicionales para maestras y maestros garantizando de esta forma su permanencia en el tiempo y que se encuentra en otros espacios como el escolar para generaciones posteriores, en este caso las/los alumnas(os).

Finalmente se muestra a partir del relato de maestras y maestros que en la socialización primaria ser mujeres u hombres dentro de la familia conlleva una carga de normas de género que suponen diferencias entre ellos. Es importante no perder de vista que estas normas están diseñadas a partir de ideales patriarcales. Por lo tanto, se observa el rol de

trabajador(a) fuera de casa y el rol de ama de casa. Explorar el intercambio de roles es complicado precisamente si se obedece a normas de género preestablecidas socialmente y sostenidas en el tiempo para cada uno de ellas(os), la matriz heterosexual, estos conocimientos estarán asegurados por la transmisión de conocimientos en la familia y posteriormente continuará la vigencia de estos significados en otros espacios como el trabajo extradoméstico o la escuela como se estudia en esta tesis.

La maestra FA pone mucho énfasis en cómo se transmiten valores, asegurando que la presencia de la madre en el hogar es indispensable para la transmisión, socialización de valores, que tradicionalmente se transfieren de generación en generación dentro de la familia y que cuentan con una carga de género a partir de los roles que deben desempeñar mujeres y hombres de acuerdo con la matriz heterosexual. Persiste la idea de roles separados, se culpa a las mujeres por estar fuera de casa, son consideradas socialmente las responsables exclusivas del cuidado de adolescentes. En este caso, esta condición coloca a las mujeres en una doble presencia ausencia que conlleva la dificultad de conciliar el trabajo y la familia, condición que no padecen los hombres, pero que condenan las propias mujeres que padecen la misma condición, en este caso las maestras de la preparatoria.

“Yo veo que los chicos les hacen falta mucha atención en casa ¿no? y sí veo que se debe a que la mujer ha dejado esa labor de crecer a sus hijos ¿no? de llevarlos de cerca y más de la mano, como antes lo hacían. Yo aquí escucho a maestros más grandes que yo y dicen y - es que mi generación y en mis tiempos no hacíamos eso ¿no? - y a mí todavía me tocaba decirlo, no sé si por mi formación. Mi mamá afortunadamente estuvo allí a mi lado, mi mamá no trabajaba y estaba al pendiente de nosotros y ahorita los chicos yo a veces les pregunto ¿por qué no vinieron por tu boleta? - es que mi mamá trabaja - ¿y tu papá? - es que también trabaja - y de verdad les decimos es que estamos desde las 7 de la mañana, bueno es que ellos entran desde las 8 en adelante y no tienen tiempo de venir y les decimos estamos hasta las 9 de la noche, -pues es que mi papá sale hasta las 8 de la noche ya no puede venir, porque además vivimos lejos de la escuela.

Entonces sí creo que la falta de atención ¿no? por parte de la mamá en casa genera en los chicos ciertas conductas, no les permite a los chicos... estarían con distractores que los aleja de, no sólo de una preparación adecuada, sino de una preparación como persona en aspectos morales, en tener valores y actitudes en tener valores y actitudes que en otras generaciones se

tenían porque en casa estaba la mamá al pendiente ¿no? O sea, y ya limpiaste tus zapatos, y ya levántate temprano y ahora los chicos son un poco más liberales ¿no?”

Se visualiza una permanencia de los significados sociales de género aprendidos en la familia sin cambios y un deseo de seguir promoviéndolos. Las normas de género continúan teniendo una valoración desigual en lo que se refiere a los roles que desempeñan mujeres y hombres. Realizar el trabajo de maestra, a partir de las entrevistas, no significa lo mismo que el trabajo que realizan los maestros.

Es importante dejar claro también que la participación de las maestras y maestros es diferente preservando algunas características tradicionales en las maestras como el trabajo no pagado y el poder concedido sustancialmente a los maestros reafirmando su figura de autoridad en sus prácticas cotidianas. Este contraste posiciona a las maestras en jerarquía menor respecto a las posibilidades de ocupar la dirección dentro de la preparatoria que a su vez van configurando en la trayectoria de maestras y maestros perfiles de acuerdo con su disponibilidad de tiempo.

4.3 Creencias de género en la escuela como espacio laboral

4.3.1 Un trabajo de tiempo parcial

En cuanto a lo que se refiere a disponibilidad de tiempo se tiene que de las creencias que se consideran para elegir el trabajo de maestros(as) está trabajar de tiempo parcial (Sánchez, 2005) para dedicarse a otras actividades como el cuidado de otros(as), son principalmente las maestras quienes en contraste con los maestros trabajan tiempo parcial o en casos específicos ellos disponen de tiempo para trabajar en otros espacios laborales. Es importante aclarar que la mayoría de las/los maestras(os) no cuentan con un tiempo completo, lo cual orilla a maestros y maestras a trabajar en otros espacios fuera de la preparatoria.

Las motivaciones para ser maestro(a) son diversas en las entrevistas se vislumbra la falta de empleo en algunos casos y por ello optan por buscar ser maestros(as). No obstante, en el caso de la mayoría de las entrevistadas se aboga por mejores condiciones laborales, entre ellas, un horario acorde con las necesidades de sus hijos(as), en general el ser para otros. Esto significa, un trabajo que se realice en un horario parcial, necesidad que tienen muchas mujeres que buscan organizar su tiempo para resolver necesidades domésticas, pero sobre todo de cuidados, que de acuerdo con construcciones sociales legítimas colocan a las maestras-mujeres en el terreno laboral supone una desventaja y vuelve rígida su disponibilidad para permanecer más tiempo trabajando en la escuela, es el límite que imponen las normas dominantes patriarcales (Butler, 2007)

Los ordenamientos sociales asignan para las mujeres roles exclusivos de cuidados y de trabajo doméstico independiente de su estado civil, si bien realizan trabajo como maestras, ellas emprenden una tarea exhaustiva debido a la identidad de mujeres inscrita en sus cuerpos.

Su desempeño como maestras en el traslado de una identidad a otra, es decir, de maestras a mujeres o viceversa está condicionada por el tiempo y en algunos casos resultan afectadas esta condición puede limitar sus expectativas profesionales, ya que implica una serie de complejidades donde las dos jornadas en algunos momentos se empalman, existe una disminución de tiempo hacia los dos tipos de trabajo o el tiempo para el trabajo doméstico y de cuidados ese mayor, existe un control estricto del tiempo dedicado al trabajo como maestra y toman como referencia la continuación de otra jornada laboral de cuidados para atender trabajo doméstico y de cuidados.

Si bien para cada caso existen particularidades derivadas de elegir el trabajo de tiempo parcial, es importante dejar claro que no es una decisión personal, para ellas existe de fondo una norma social patriarcal que señala a las mujeres, como exclusivas para realizar el trabajo doméstico y de cuidados, trabajo en el que se invierte un número significativo de horas diferente en relación con el ciclo de vida por el que curse cada familia.

En contraste, los maestros no padecen esta condición. Ellos tienen la posibilidad de tomar más materias, disponer de tiempo para trabajar en otro lugar. En suma, disponer de tiempo y desarrollarse sin mayores obstáculos. La identidad subjetiva de los hombres está construida exclusivamente en un rol de trabajadores-proveedores (Capella, 2007). La organización de su tiempo no se da en condiciones estrechas, su condición de solteros o casados no establece, de acuerdo con el contrato sexual, restricciones hacia el género masculino. Ellos trabajan centrados en su identidad de proveedores-trabajadores. Las reglas patriarcales son direccionadas hacia las maestras-mujeres su acceso al entorno laboral no estuvo acompañado de condiciones adecuadas para el ejercicio del empleo para ellas (Girón, 2010).

Acerca de la necesidad de trabajar jornada parcial las maestras cuentan su experiencia. Algunas expresiones dan cuenta de la poca disponibilidad de tiempo para poder trabajar en algunos casos la salida del trabajo de las maestras se empalma o hay continuidad de otra jornada con la salida de las(os) hijas(os) de la escuela, también para preparar la comida o hacer compras, para algunas la jornada parcial es necesaria para contar con tiempo para trabajar solo las mañanas, pensar en otro tipo de trabajo significa para las maestras algo impensable. Sin embargo, el trabajo de maestra también se presenta como una profesión estrecha, siempre existen otras posibilidades como cambiar de empleo, el ofrecimiento de

más horas o el ascenso a otros puestos que exigen mayor dedicación de tiempo y que no son compatibles con el trabajo doméstico y de cuidados.

En lo que respecta a su desempeño laboral como maestras hay una tendencia por modificar sus horarios de trabajo para compatibilizar trabajo y familia, al mismo tiempo se muestra en los relatos negación de aceptar más horas, ya después de trabajar como maestras queda la posibilidad para dedicarle el resto del tiempo a estar con sus familias. Finalmente se muestran sanciones por las complicaciones que implica combinar los dos horarios, reportes que más adelante se convierten en amenazas de perder el empleo o sanciones económicas.

En lo que refiere a la elección del trabajo como maestras se relaciona con la organización del tiempo de trabajo doméstico y de cuidados, correspondiente a una jornada parcial, considerando la identidad de mujeres, pero sobre todo el rol de trabajo doméstico y de cuidados asignado por las normas genéricas, que si bien no son reglas explícitas que se imponen en la Preparatoria, si son roles asignados a las mujeres tradicionalmente, sobre todo por la ausencia de la colaboración de otras personas, en especial de las parejas de las maestras, generalmente hombres. En lo que respecta a los maestros, para ellos no implica una complejidad, las mujeres son el único objetivo de las normas patriarcales, para ellos no existen restricciones en lo que respecta al trabajo doméstico y de cuidados, su dedicación de tiempo al aspecto laboral es de disponibilidad.

Caso de la maestra WY:

“[...] toda la mañana, el bebé estaba, yo estaba de incapacidad, yo entraba a trabajar y toda la mañana el bebé se quedaba con sus abuelitos y en la tarde yo no hacía más que cuidar a mi bebé, ósea, la mitad era ama de casa, ama de casa, y si y no, porque estaba mi suegra, ella

cocinaba, ella iba de compras, algunas cosas yo iba al súper, pero ella hacía otras cosas, este, así estuvimos, así se dieron estas cosas [...]"

"[...] yo siempre he pensado que los niños se socializan, aprenden todo, entonces, en cuanto yo no usan pañal, en cuanto pueden hablar, al kínder, entonces eso me daba ya a mí la opción de trabajar toda la mañana, mientras ellos estaban en la escuela, en cuanto ellos salían de la escuela yo también salía, los recogía y a la casa y a trabajar de otra manera, nacen estos dos y entonces igual a los dos años se van al kínder yo empiezo a buscar trabajo, y trabajo, empiezo a trabajar aquí, en una escuela particular, en donde se pudiera, [...] al principio solo las mañanas [...] solo yo puedo trabajar, yo considero que es sumamente importante que en estas primeras etapas, kínder, primaria, secundaria, haya alguien que supervise perfectamente bien el trabajo de los hijos [...]"

Caso de la maestra YA:

"Pues ellos siempre han estudiado en la mañana *sus hijos*, estudiaron en la mañana, antes mi horario era en la mañana y yo no tenía horas en la tarde, pues sí me daba... en la mañana mi esposo, los lleva a la escuela porque yo entraba aquí a las 7, él los llevaba a la escuela, ya cuando yo salía de aquí, pues pasaba yo a recogerlos y pues ya nos íbamos a la casa, entonces pues si como que tenía un poquito más de tiempo, como que no me ocupé tampoco tanto en tener otro trabajo, en tener horas aquí, no casi me dediqué en las tardes a estar con ellos." (*cursivas mías*)

Maestra KA:

"[...] ya entre semana me venía a trabajar aquí y en la tardecita ya estaba en la casa, ya atendía a los hijos [...]"

Maestra HA:

"[...] o sea yo me salí de trabajar de la fábrica antes de tener hijos y el que era mi jefe [...] me dice que cuando voy a regresar, que cuando voy a regresar y me invita, pero le digo que es complicado porque regresar a la fábrica es como esclavizarte, es en un horario porque en primera no podría recoger a mis hijos, en segunda llegaría tarde, los vería poco y ellos están chiquitos no podrían estar conmigo."

"[...] tienes que buscar un trabajo donde se puedan conjuntar ambas cosas como es mi caso, yo te digo yo estoy muy agradecida porque tengo un buen puesto y me dan chance de tener esa parte ¿no?, si no me lo hubieran dado pues hubiera sido complicado, no sé qué hubiera hecho la verdad, entonces si en ese sentido pues si te puede llegar a limitar."

Maestra FA:

"[...] si tuviera hijos yo creo que a lo mejor recorrería el horario, para llegar más temprano a casa, estar un poco más tiempo todo los días y el sábado, aunque sea a venir a cubrir las demás horas."

Maestra EA:

“Yo la hago, salimos, mi mamá se queda en casa, salimos yo los paso a dejar a la escuela y yo me paso para acá, obviamente ellos llegan muy temprano a la escuela, yo entro a las 7 y ellos a las diez para las siete.”

“[...] pides más horas, buscas más horas y te vas llenando de trabajo, trabajo, trabajo [...] pero yo abogaría por un mayor sueldo y cubrir menos horas [...] la familia va quedando en segundo término [...]”

Maestra NA:

“[...] cuando él era pequeño, porque yo estaba siempre he trabajado dos turnos [...] sobre todo cuando es chico porque tenía que ir a catecismo, yo no lo podía llevar, entonces tenía que contratar a una persona que lo fuera... digo en la mañana yo lo llevaba y yo lo pasaba a recoger, después se me dificultó un poco [...]”

“[...] tengo todo mi día ocupado porque yo he estado desde las 7 hasta las 9, así eh y aun así yo cubría la parte de la comida, entonces me adapto mucho, ahorita estoy de 9 a 9, tengo media hora entre las escuelas y en esa media hora guiso para él, me traigo de comer, como aquí, entonces resolvemos finalmente, [...]”

“[...] no pido más horas precisamente por no saturarme y tener más espacio para guisar que también es una manera demostrarle mi interés por él, le guiso, le guiso sano, [...]”

“[...]tuve problemas porque por combinar los dos horarios, si yo llego un minuto después de mi tolerancia ya no me aceptan entonces yo pedía permiso [...]”

Maestra OG:

“Pues sí yo creo que siempre lo habrá el reto de cada una de las mamás o de las mujeres profesionistas [...] pues es muy grande ¿no?, porque aparte de la educación, control más que el control de educar a sus hijos y de proveer, de estar al pendiente de las necesidades escolares, profesionales y además el tener que salir adelante en una profesión, pues es un reto mayúsculo, no para combinar todas las tareas.”

4.4 Piso pegajoso

4.4.1 Estrategias de organización de tiempo

Las estrategias que implementan las mujeres-maestras para conciliar trabajo-familia son diversas y dependen del curso de vida por el que transite cada familia individualmente, van a representar mayor o menor trabajo. Sin embargo, es necesario profundizar en que, si bien se considera trabajar como maestra dentro de la preparatoria, también representa un cúmulo significativo de tareas domésticas interminables para las cuales no siempre está asignado un tiempo, por lo que se asemeja a una balanza en donde por un lado se tiene el trabajo de

maestra dentro y fuera del aula y por el otro el trabajo dentro del hogar. Es importante tener claro lo que significa para las mujeres organizar el tiempo. La organización de tiempo está en función de estrategias que de manera individual implementan y no siempre implica dejar la responsabilidad en otra persona para conciliar otro trabajo como el doméstico o de cuidados. Entonces la organización de tiempo implica redoblar esfuerzos para cumplir con otra jornada fuera del centro de trabajo desde las necesidades de las propias mujeres (Díez et. al, 2010). Debido a esta condición aparentemente se visualiza a las maestras-mujeres como super mujeres o como en las entrevistas se deja ver “parece hormiga”.

Maestro OW:

“Pues yo pienso que igual que nosotros, digo la subdirectora es mujer y una mujer respetada y bastante, bastante eficaz, parece hormiga, o sea eso muy trabajadora y pues yo creo que eso fue lo que hizo que ella llegará a ese puesto porque antes de... también era maestra o sea también estaba frente a grupo [...]”

Entre las estrategias está realizar el trabajo doméstico ellas mismas, se muestra desde las entrevistas a las maestras desvelarse o levantarse muy temprano y recibir el apoyo de pareja o familiares, independizar a los hijos, vivir cerca de familiares, vivir cerca para poder regresar a su casa en sus horas libres para realizar alguna tarea en ese tiempo. En general estas estrategias, aunque mitigan parcialmente la condición de las mujeres-maestras, son estrategias que adaptan ellas mismas ante la falta o del apoyo de otras personas, prestaciones como la seguridad social

Maestra NA:

“[...] desde chiquito yo le decía si tú te acercas a la alberca te vas a caer y te vas a ahogar, entonces aguas con la alberca, le enseñé a nadar desde bebecito, por lo mismo porque digo si un día se cae, sabe o sea yo le enseñé a ser independiente porque yo tenía necesidad de que él fuera independiente, entonces afortunadamente no, no ha tenido accidentes por lo mismo, desatiendes allá, [...]”

Caso de la maestra HA:

“[...] entre semana mi mamá me ayuda porque comen en su casa ¿no? ahí es donde, vivimos en... bueno yo vivo en frente, mi mamá, no está porque mi mamá trabaja, pero la señora que le ayuda a mi mamá hace de comer y ahí comen mis hijos [...]”

“[...] Ya se bañan solos, obvio yo estoy ahí al pendiente que los ayudo a secarse, a cambiarse, pero a bañarse ya se bañan solitos, nada más estoy ahí al pendiente de que no se vayan a caer, en la regadera ¿no?, de hecho la niña desde chiquita fue muy muy independiente, ella, - yo me pongo los zapatos, yo todo, - ella podría cambiarse completamente todo el uniforme y es sumamente independiente, para tener los cuatro años es una niña muy independiente y eso les ayuda mucho, creo que antier les estaba diciendo, - ay no saben qué bien que ustedes ya se puedan bañar solos porque mientras ellos se estaban bañando, yo estaba haciéndoles de cenar y bueno como es una sola planta pues luego hay un pasillo y está el comedor y luego la cocina, es muy fácil estar dando vueltas, corriendo y... pero todo para que se duerman temprano porque si no se nos hace tarde, al otro día no se pueden levantar-.”

Maestra FA:

“Oye sabes que el niño está enfermó”, “Oye sabes que hay que llevar el niño al niño a esto” por mis sobrinos [...] saliendo voy, “pues que encargaron esto en la escuela” y aquí por la casa no lo venden y ya hay que ir a comprarlo y llevarlo ¿no?”

Maestra WY:

“[...] vivíamos fuera de Cuautla y entonces yo me levantaba de madrugada hacía mi comida y me la traía en canastita ¿no? y la dejábamos en la tienda, y ahí calentábamos y nos juntábamos y ahí comíamos y calentábamos y ahí me regresaba en la tarde en la casa y esa era nuestra mecánica, estar en la tienda y algunos ya nos quedábamos [...]”

Caso de la maestra WY:

“[...] eso es importante en los niños, que en esa etapa chiquitos, aprendan a nadar, aprendan a hacer ejercicio, aprendan a tocar un instrumento, si es que tienen habilidad, es el momento en el que lo puedes explotar, porque tú eres quien la que marcas el ritmo, no se vale que el niño te diga, - ¡no hoy no tengo ganas!, - la clase está pagada y ¡vamos!- o sea, el niño no tiene la posibilidad ni el criterio, ni la posibilidad, o sea si tu estas convencido que es un seguro de vida que el niño aprenda a nadar lo llevas todo el tiempo a la natación [...]”

Es necesario tener claro que no es un problema personal de ellas sino un problema social para el cual la solución se tiene que dar en la medida que también los hombres se involucren en el trabajo doméstico y de cuidados, de esta manera el problema ya no afectaría de manera individual y asimétricamente a las mujeres si se plantea como problema en donde hombres y mujeres estamos involucrados (Díez, et. al, 2010), además del impulso de acciones a través del Estado y la sociedad en general. Las maestras-mujeres muestran en la entrevista

como es para ellas, es preciso destacar que cuando las maestras relatan su experiencia en cuanto a las estrategias implementadas siempre lo hacen de manera personal, esto da cuenta de que hay ausencia de apoyo de otra persona y si cuentan con el apoyo ellas son las responsables de organizarlo o de pagarlo de su sueldo según se dé el caso de contratar servicio doméstico remunerado.

Una estrategia que sirve para conciliar es contratar a alguien que se haga cargo del trabajo doméstico, sin embargo, existen limitantes para su contratación una razón radica en la disminución del ingreso de las maestras, una muestra de ello es que no cuentan con apoyo de empleados(as) domésticos(as) para todos los días de la semana tan solo de uno a dos días por semana. Otra limitante se relaciona con el tipo de actividades que se realizan para los cuales no existen sustitutos de mercado como atención para las cosas personales, hacer la tarea o realizar compras de materiales, por ejemplo, escolares, un obstáculo más se refiere a la falta de seguridad que se tiene para contratar a alguien.

Maestra WY:

“[...] me debe de alcanzar cuando menos para pagar a alguien para que venga a hacer las cosas, no entonces, eso es lo primero, el decir, yo no me voy a matar en estar barriendo, trapeando, sacudiendo, si lo que gano me da para que una persona venga, una o dos veces por semana a hacerlo, y punto ¿no?”

Maestra GA:

“Va una vez a la semana a mi casa y ella es la que me apoya en el aseo de la casa, lo de lavar y planchar este... yo lo hago.”

“[...] no dejarle todo a la señora ¿no? hay cosas personales que tengo que hacer ¿no?, entonces los fines de semana son para mí son de casa y ya en la noche preparar lo que viene de la semana para el trabajo [...]”

Maestra NA:

“[...] no tengo quien me ayude, mira he tenido, pero se me han perdido cosas, entonces lo que hice fue cerrar mis puertas, nadie entra más que él y yo [...]”

Maestra HA:

“[...] los recojo, regreso por ellos y pues ya nos vamos que a tenis, ballet, fue cualquiera de los dos, ahí tenis, lo que estaba uno en clase de tenis hago la tarea con uno y en lo que acaba la clase del otro, es que están seguidas, luego entra la otra clase y la niña sale y me pongo a hacer la tarea con ella y ya estamos allí, de tenis o del fut, y ya depende del cansancio vamos a comprar un agua o un helado o unos tacos o algo, llegamos a la casa, cenamos, se bañan [...]”

Del apoyo otorgado por los miembros de la familia se puede decir que algunas afirman recibirlo de sus parejas o hijos(as), sin embargo, es importante visibilizar que son ayudas esporádicas que no liberan completamente de la carga doméstica y de cuidados a las maestras, existen quejas explícitas de la falta de colaboración en particular de los esposos que se reflejan en desiguales condiciones ya que, después de terminar con una jornada laboral como maestras, ellas continúan una jornada doméstica y de cuidados a la hora que sea, estén trabajando de tiempo parcial o tengan doble jornada como maestras en alguna otra escuela.

Maestra NA:

“[...] mi esposo no estuvo, nunca ha estado porque él venía de fines de semana, entonces él tampoco cubría esa parte, era mi mamá la que me ayudaba [...] Cero porque no estaba, ahorita estamos separados desde hace 4 años, desde hace 4 años estamos separados, o sea mi hijo tenía 12, pero en ese tiempo no hubo quién los cubriera, no hubo quien los cubriera [...]”

Maestra WY:

“[...] él, su *marido*, ya no participaba con los chicos, menos porque conforme pasaron los años, se le fueron cerrando las puertas laborales, el carácter se agrió mucho entonces él por ejemplo no creció junto con los chicos, fue muy buen papá cuando ellos fueron niños, pero cuando mi chica se hizo adolescente y empezó salir empezó a tener muchas broncas con ella [...]” [*Cursivas mías*]

Maestra SU:

“[...] él es un típico hombre mexicano con la condición de su masculinidad de descanso, es un hombre que llega a descansar a su casa, llega y se sienta a ver la televisión y duerme, desayuna, come, cena y se acuesta, antes cortaba los árboles, pero se fracturo el brazo entonces quedo muy lesionado, tiene tres meses que se fracturo, entonces pues no puede hacer gran cosa [...]”

Maestra KA:

“Tengo una familia bonita, si son... también tengo carácter, entonces en un momento dado a, a... sí yo les digo “vamos hacer esto” todos ¿no? nos activamos ¿no?, sin embargo, pues siempre también uno es consentidor, entonces a los hijos no este... “pues con que tengas limpia tu recámara” y bueno todo lo demás sala, comedor, cocina, el jardín, el patio de servicio, la lavada, aunque la hija... bueno ella sí se lava su ropa, pero al hijo, al esposo y

lo mío, pues sí había que atenderlo y el esposo, él me valora y sabe que si trabajo y trabajo mucho y también de... es consciente él y también cuando hay necesidad y más cuando me enoja, porque le digo él, no pues vamos, creo que tenemos que compartir porque él sí se cansa y él llega y se sienta o se sube a dormir y yo no, yo llego del trabajo y a hacer de comer y a dar de comer levantar la cocina, entonces eh... entonces eh... ¡risas! pero creo que sí apoyan [...]"

En los cuatro relatos de las maestras está acentuado su requerimiento de apoyo sobre todo por parte de sus parejas, expresado a manera de queja, en el trabajo doméstico y de cuidados, resalta en los testimonios una falta de contacto de los padres hacia las/los hijas(os) consecuencia de la naturalización de la maternidad situada de forma exclusiva en las mujeres y que intensifica, es decir, ser madre al 100% (Rich, 1976) el rol tradicional que como norma patriarcal socialmente asumen y es asignado a las mujeres (Butler, 2007) en contraste el análisis de las parejas en su rol de padres es de ausencia y desinterés hacia las/los hijas(os) y hacia el trabajo doméstico y de cuidados.

En algunos casos las maestras muestran, a partir de su relato, cómo actúan sus parejas al interior del hogar que se basa en una socialización a la que están acostumbrados a recibir privilegios aseguradas por normas de acuerdo con la matriz heterosexual (Butler, 2007). Entre éstos se deja ver el descanso como una condición de disfrute a la que son merecedores después de cumplir con una jornada laboral ya que su identidad está reconocida en el rol de proveedores/trabajadores (Burín, 2007, Capella, 2007; Jiménez, 2007). En contraste con las maestras-mujeres quienes también realizan un trabajo asalariado la diferencia con sus parejas este trabajo no es motivo para recibir los mismos privilegios del descanso que reciben los hombres, al contrario, y al no existir un sustituto que las lleve a cabo, las maestras cambian al rol de mujeres. Condición descrita por el maestro BL, a partir de la expresión “tienen que cambiar de chip”, es decir, las maestras no se desprenden de su identidad de mujeres, esta última está elaborada con el fin de preservar un rol tradicional de trabajo doméstico y de

cuidados, y por ende se extiende su jornada de trabajo al interior de su hogar. El proceso anterior es un proceso doble el cambio de identidad maestras a mujeres (maestras-mujeres), con una doble jornada de trabajo y una doble presencia ausencia.

Maestro BL cuando se le pregunta acerca de ¿Cuáles crees que son los retos que enfrentan las maestras con hijos trabajando en esta escuela?

“Yo siento que los retos son primero organizarse, priorizar, no es fácil trabajar y llegar a casa, y... aparte de que llegues cansada, pues te esperan a que hagas la comida, yo sé que es un reto porque tú llegas y hacer la comida o el marido te está esperando y espérate mientras pones la mesa no sé, o sea... a lo mejor uno no lo ve pues ella viene cansada y tiene que pues tiene hacer comida y aparte tratar de no enojarse porque, yo pienso que ese es uno de los retos de la mujer, que tiene que ver que tiene que cambiar el chip, aquí está dando clase... o sea aquí está dando clases, llegas a tu casa y cambias el chip dejas todo afuera y llegas a atender a tu familia [...].”

Es importante destacar que las maestras mencionan algunos reclamos acerca de la falta de colaboración de sus parejas en el trabajo doméstico y de cuidados. Existen ciertas condiciones sostenidas por las propias maestras-mujeres que perpetúan la falta de colaboración de los varones, condición que se reproduce en el tiempo y es reflejada en los hijos varones, las mismas maestras tienden a delegar el trabajo doméstico y de cuidados principalmente a las niñas y adolescentes mujeres. Al respecto Pedrero (2014:80) en un estudio sobre la importancia del trabajo no remunerado (Un comparativo entre Ecuador, México y Perú) encuentra que en relación con el parentesco los hijos dedican 12:44 horas semanales al trabajo doméstico a diferencia de las hijas las cuales dedican 26:41 horas a la semana, es decir, las hijas ocupan de su tiempo más del doble a realizar trabajo doméstico en relación con los hijos, condición revisada también en nietas (21:05 horas semanales) y nietos (12:19 horas a la semana), lo cual evidencia condiciones desiguales para hijas y nietas a diferencia de hijos y nietos en la distribución del trabajo doméstico al interior de la familia, además de evidenciar que la socialización de normas dominantes patriarcales se reproducen

y refuerzan desde las propias mujeres y se hereda de generación en generación a edades tempranas.

Otro aspecto presente en las estrategias que implementan las mujeres para dedicarse al trabajo de maestras se relaciona con la presencia de sus maridos en el hogar, lo que representar un apoyo real para el trabajo doméstico y de cuidados se vuelve un problema a falta de empatía para con los hijas(os), las condiciones precarias de empleo, recorte de personal, generan una crisis de identidad masculina anclada sustancialmente en la figura de proveedor/trabajador (Burín, 2007; Capella, 2007; Jiménez, 2007), al mismo tiempo que se manifiestan un descontento por falta de pertenencia al espacio privado que a su vez genera poca o nula participación en el trabajo doméstico y de cuidados. De lo anterior se desprende la siguiente proposición:

Las estrategias implementadas por las maestras para la conciliación entre el trabajo de maestras y el doméstico y de cuidados no son un estándar al que se pueda recurrir, es decir, dependen del ciclo de vida por el que curse cada familia y en algunos casos requieren de la inversión de tiempo y dinero extra para sostener sus necesidades. El apoyo casual de los miembros de la familia se vuelve precario cuando es otorgado sin regularidad, la falta de participación de los varones en este trabajo reafirma a las mujeres como responsables exclusivas del trabajo doméstico y de cuidados. Esto a su vez agudiza las desigualdades de género entre hombres y mujeres en los dos ámbitos familiar y laboral. Entonces el desarrollo profesional como maestras es limitado por su identidad femenina tradicional en ser para otros y no ser para sí misma.

De los maestros cabe mencionar que ellos, aunque afirman otorgar apoyo, su participación en las tareas tanto de cuidado como domésticas es menor y no representa un

obstáculo para su trayectoria como maestros, en palabras de un maestro entrevistado “se hace uno güey y se olvida, pero no... pero una mamá no puede decir ahí se queda, o sea tienen que mi hijo... o sea tienen que estar atrás de su hijo [...]”.

4.5 Techo de cristal. Trabajo doméstico y de cuidados vs sujeto productivo

El techo de cristal representa todas aquellas normas creadas desde el punto de vista masculino que establecen jerarquías desiguales entre hombres y mujeres tanto en el ámbito privado como público (Burín, 2005).

En lo que se refiere al espacio privado, la familia, ya vimos cómo existen normas que no favorecen a las mujeres relegándolas a desempeñar roles tradicionales como el cuidado de otras personas y el trabajo doméstico, además de mantener jerarquías desiguales entre hombres y mujeres. Es importante develar cómo la dedicación de tiempo al trabajo doméstico y de cuidados incide en las oportunidades de ascenso como la dirección de la escuela para lo que es necesario una disponibilidad de tiempo destinado a la capacitación, para establecer relaciones profesionales o para desarrollarse plenamente.

El espacio público, por su parte, considera también normas que construidas desde el punto de vista masculino operando desde el ámbito laboral, estas normas pueden hacerse pasar como normas permitidas y forman parte normal de los procesos de convivencia, así también norman los requerimientos para el acceso a puestos de trabajo, la constitución grupos cerrados de trabajo o consideran a personas con determinadas características aptas para ciertas ocupaciones.

El concepto de “techo de cristal” también considera la noción generalizada que se tiene respecto a las características que posee un trabajador productivo y no productivo,

además de tener presente que la preparatoria cambia de administración cada seis años. Esto implica que la noción que se tenga de trabajador(a) productivo(a) puede variar de una administración a otra y no ofrecer las mismas oportunidades a sus trabajadoras(es).

La noción de trabajador productivo que se tiene en la preparatoria que alude a sujetos con disposición de tiempo para: tomar más horas frente a grupo o trabajar en comisiones, trabajar horas extra si se les requiere, aumentar su currículum que implica la asistencia a cursos o el estudio de posgrados, tiempo para asistir a academias según área de conocimiento y sobre todo cumplir con la función de maestro(a) que se desempeña dentro del aula, etc.

Algunos comentarios a partir de las entrevistas se muestran cómo son algunas normas que operan en la preparatoria como los requerimientos para asegurar la permanencia, corresponden a procesos muy largos que en la mayoría de los casos consideran la actualización académica. Otros procesos pasan por la aceptación de grupos de poder que controlan la contratación, el reparto de materias, además de instituir una dinámica de trabajadores de base y trabajadores secundarios¹⁴ donde se imponen criterios inflexibles que requieren más que capacitación y mayor esfuerzo para cumplir con el estándar de sujeto productivo que se exige y que a su vez deja de lado procesos como la conciliación trabajo-familia que afecta principalmente la realización laboral de las maestras.

Maestra EA:

“[...] me enfoqué en lo que era mi trabajo, mis hijos y estudiar, que volví a hacer una segunda maestría y ahorita estoy en el doctorado [...]”

Maestra FA:

“No, más bien aquí cuando hay concursos para las materias en el caso de docentes, los cursos son con valor curricular, entonces sí implica que tu currículum aumente con esos cursos, con esos diplomados, lo que haya [...]”

¹⁴ Consideración tratada en el capítulo de contexto, sección 3.8.2

Maestra ZD:

“[...] pues de maestra tienes un horario, no te puedes atrasar y tienes que cumplirlo con los chicos [...]”

Maestra EA:

“[...] cargamos con mucha chamba, mucho estrés, este, el síndrome de burnout está presente, se ha vuelto la universidad, al igual que las empresas particulares, mucho papeleo, mucha burocracia, eh, y ya te vuelves más de oficina que de maestro y vas detrás de la papa, pides más horas y buscas más horas y te vas llenando de trabajo, trabajo, trabajo [...]”

Maestra NA:

“Como maestros por hora hay mucha competencia porque, obvio... porque son luchas de intelecto, no es quien sepa más sino quién tiene más puntos entonces ahí hay lucha entre ellos y hay competencia [...]”

Es necesario resaltar que dedicar tiempo a las tareas domésticas y de cuidados no cae dentro de la noción generalizada que se tiene de trabajador productivo (Damián, 2014: Pérez, 2009). Al contrario, sus implicaciones van de acuerdo con quienes ostenten el poder considerar o no productivo al trabajador(a). Alguna(o)s autores(as) visibilizan esta condición a partir de estudios realizados en distintos entornos laborales: empresariales (Zabludovsky, 2015), economía (Savage, 2010; Pérez 2009), etc. donde principalmente los empleadores, establecen criterios de contratación estrictos, que privilegian la productividad y la generación de ganancias, excluyendo a su vez todo lo que no es considerado productivo como el trabajo doméstico y de cuidados.

Para la realización del trabajo doméstico y de cuidados se dedica un tiempo considerable. Implica actividades que se empalman con el horario de trabajo, otras actividades que espontáneamente surgen como accidentes y enfermedades, otras más que son planeadas, pero que, no obstante, siguen requiriendo de la asignación de tiempo¹⁵. Entonces,

¹⁵ Pedrero (2014:80) muestra a partir de la Encuesta del Uso del Tiempo (2009) en México, el promedio de tiempo a la semana en distintos tipos de trabajo segregado por sexo. Respecto del trabajo doméstico: Las mujeres dedican mayor número de horas 38:56 semanales, los hombres realizan 11:43 horas semanales. Para el trabajo de mercado los hombres dedican 48:20 horas semanales y las mujeres 40:05 horas

es importante analizar la frecuencia con que se realiza a lo largo del día, quien lo realiza a medida que incide en la adopción de una jornada parcial, como obstáculo para el desempeño laboral, pero principalmente para la postulación de la dirección de la escuela.

Esto a su vez constituye normas patriarcales que promueven el individualismo y la competencia, rasgos masculinos. Es importante tomar en cuenta que las diferencias de género no son identificables desde maestras y maestros, se percibe un ambiente generalizado acerca de todo aquello que implica el acumulo de puntos. A partir de un estudio hecho en la facultad de economía de la UNAM, *La disparidad de género en la vida académica*, Savage (2010: 221) encuentra algunos indicios de actitudes individualistas “No te saludo si no me representa por lo menos 10 puntitos”. Por ejemplo, para poder obtener en un primer momento la titularidad de alguna asignatura, ser trabajadores de base, considerados para alguna comisión académica u obtener un tiempo completo dentro de la preparatoria o en su caso, o para ocupar la dirección como se estudia en esta tesis.

Es en la preparatoria donde se disputan horas o materias definitivas, titularidades, y se tienen que cumplir con ciertos requisitos, entre ellos antigüedad, esta se cuenta a partir de que las/los docentes cuentan con materias definitivas, no interinas(os). Se hace mención en las entrevistas de un concurso de méritos internos, entonces se tiene que, aunque todos hagan el mismo trabajo, maestras y maestros pasan por criterios de permanencia estrictos. Es principalmente el acumulo de puntos, tomando como referencia el currículum, lo que se evalúa para ser consideradas(os) para participar en un concurso de méritos internos. El concurso de méritos externos se abre tan solo para las personas que inician y cada semestre

semanales. Finalmente, Pedrero (2015) muestra cómo es la Carga Global de Trabajo (CGT), trabajo doméstico más trabajo para el mercado. Los hombres dedican en total 60:03 horas semanales y las mujeres 79:01 horas, es decir, 19:18 horas más que los hombres.

se postulan para obtener horas frente a grupo, pero siguen estando expuestos al despido al final de cada semestre.

Por lo anterior se tiene que existen normas patriarcales estrictas que conllevan a descuidar otras dimensiones sociales vinculadas al trabajo que realizan las mujeres-maestras en sus casas, además de determinar las relaciones de poder (Díez et. al., 2010). Si bien la institución se deslinda de tener la responsabilidad de la vida privada de las maestras, existen otras dinámicas que se orientan a su familia donde se asume un rol de género tradicional. Es entonces donde aquellos criterios de contratación y permanencia en la preparatoria estrictos no originan ventajas frente a sus colegas maestros quienes trabajan en la preparatoria sin llevar a cuentas el trabajo doméstico y de cuidados.

A partir de las entrevistas se observa poca conciencia de género, acerca de las normas que imperan y que promueven el individualismo, la competencia, etc. (Sánchez, 2017). Es importante tener claro que las mujeres-maestras aplican otras dinámicas laborales, precisamente a la par opera una dinámica de trabajo doméstico y de cuidados que en diversas circunstancias limita su jornada laboral en la preparatoria. Maestras y maestros relatan, acerca de la meritocracia como una prescripción que privilegia ‘el logro académico’ pero que a su vez invisibilizan otras dimensiones sociales que producen desigualdades en otros ámbitos como el laboral (Escobar, 2015:3), cómo es la situación en la escuela. Participar en los concursos de méritos internos implica ganar asignaturas como titulares y es requisito indispensable para participar para el puesto de director(a). Entre la comunidad de maestras(os) no se cuestionan las desigualdades de género.

Maestro BL:

“[...] mira yo aquí... cada quien, como dicen ¿no? se rasca con sus propias uñas, yo por ejemplo en matemáticas, ahorita ya se van a jubilar algunos maestros, un maestro el Doctor MV yo él... me llevó con él muy bien, pero ¿no? pero no estoy diciéndole “Deme un grupo” No simplemente aquí la filosofía es que si tienes unos 10- 15 años ya tienes tus primeros grupos, o sea como que anda mucho eso aquí. Entonces yo tengo 5 años, entonces me falta mucho ¿no? pero vamos a tratar de concursar y buscar la manera de seguir adelante [...]”

El maestro BL hace el contraste con el caso de una maestra cuando se le pregunta si es igual para mujeres que para hombres

“[...] en cuanto a las maestras, no la verdad no sé, pero lo desconozco. No sé, pero lo que sí te puedo decir es que hubo un evento hace años atrás, de que este... una maestra se jubiló y yo este... casi entramos junto con ella, con la maestra entramos y ya obtuvo sus primeros... creo un grupo, dos grupos, pero eso ya es como que... no sé, no es que haya aquí una como que manipulación o que te diga “me caes bien pues te doy un grupo”. Entonces no te puedo asegurar eso, pero si ahora ya tiene ella grupo un grupo y se me hace un poco injusto en cuestiones de que no pues... o tuvo suerte simplemente, a lo mejor tuvo suerte, no es que haya injusticia, sino que tuvo suerte y ella tiene 5 años también y esos son grupos ya definitivos titulares de la materia [...]”

Maestra SU:

“Sí, sí, sí, sí, ser titular es muy muy largo, muy pesado ¿no? Yo no puedo ganar una materia directa yo tengo una materia, que es un taller, que es mía, pero las demás no o sea una materia directa no tengo, es muy difícil [...] pero son conveniencias internas muy fuertes yo sí creo que hay muchas cosas que se manejan internamente que no son factibles, por ejemplo, hay gente que entró que tiene mucho menos tiempo que yo y ya está de base ¿no? Y que tiene que ver con quien lo metió con cosas que, aunque participe ya está dicho quién va a ganar, ¿eso ya lo sabemos! [...] porque no todos entran es muy difícil entrar en realidad tienes que estar recomendado por alguien y todo entonces.”

Maestra BK:

Todos, todos, todos los maestros que entran aquí en la preparatoria empiezan con 3 horas [...] 9 materias o 12 materias como máximo, pero eso es una lucha constante tremenda semestre con semestre aquí se hace un concurso de méritos internos, pero ahí participa solamente la gente que ya tiene muchos años y en el externo... y en el externo... hay uno que se llama externo, ahí donde participa la gente que apenas va iniciando, esas personas que apenas van [...] y posteriormente cada semestre tienen que hacer un concurso para que puedan ganar horas, entonces cada semestre están en una cuerda floja, en donde dices chin y ahora cuántas me van a tocar, cuántas van a dar, y a lo mejor eso hace que muchos post pongan... pospongan su vida personal ¿no? porque están en espera primero de estabilizarse económicamente y como siempre estás con esa pequeña... gran incertidumbre, hasta que por fin vas obteniendo una materia permanente, que se podría decir que a partir de que tú te haces permanente, tú ya puedes entrar a los concursos internos [...]”

Maestra ZD:

“[...] yo creo que se basan más en lo académico, en el perfil docente que otros aspectos [...]”

Maestro VN:

“Bueno me pasa mucho con una maestra responsabilidades que siempre su responsabilidad de su hijo RI así le dice su RI a veces sí, a veces chocamos porque desde mi punto de vista yo detecto que ya lo hace por zafarse o por salirse de la tangente utilizando a su niño siempre. Trato de apoyarla, pero yo pienso, yo digo que hay límites, o sea pues porque para todo ya decía mi RI “es que tengo que ir por mi RI” es que pues sí maestra pero finalmente pues todos tenemos obligaciones y así como las tenemos con la familia pues las tenemos con la institución en la cual trabajamos.”

Maestra KA cuando se le pregunta si las oportunidades son iguales si tienen hijas(os):

“Sí, sí y volvemos a lo mismo, ¿no? la dirección en ese sentido es muy condescendiente, pero también pone límites, o sea, por aquí yo me enteré de una situación muy, muy especial. Una compañerita qué cayó, que cayó en el abuso y es que esas situaciones en las que debemos valorar, ella tenía dos hijitos y entonces llegaba tarde ¿no? llevarlos a la escuela, se salía para llevarlos a la escuela, se salía para ir a poner que la olla de frijoles y todo eso son situaciones que uno como trabajador debe de saber poner en equilibrio, [...] pues fueron varias ocasiones donde se le hizo notar no es correcto, busca, o ve, pide un permiso, checa las cosas que estén bien, sin embargo, luego al final, ella se fue la otra unidad académica y a mí se me hace justo, el director en general creo que cuando tú te acercas y explicas tu situación te puede entender, pero no puedes abusar, eso no se me hace correcto.”

La maestra KA platica acerca de quienes ocupan con mayor frecuencia el puesto de director, hombres o mujeres:

“Me parece que más directores que directoras dos o tres, que la parte académica siempre se ha cargado más... que yo también... yo recuerdo que la parte académica se ha cargado más de maestros, no pensaría que hubiera otra situación, ahorita la mayoría que están pensando en ir por una dirección son mujeres.”

La maestra KA relata cómo son las oportunidades de ascenso para las mujeres

“En este... en esta escuela como son cómo son podemos decir... que son igual a las oportunidades que tienen los maestros aquí no hay una cuestión de sexo. Aquí creo que es la capacidad, el que tiene capacidad pasa por sobre todos, hay una capacidad intelectual ¿no?, hay uno es una capacidad de manejo de gente, porque esas partes afortunadamente aquí no se han dado, no sé si en algún tiempo se dieron o si más adelante se vayan a dar, pero se respeta mucho el grado de logro de la gente.”

De acuerdo con los testimonios anteriores se construye la proposición siguiente, acerca de sujeto productivo versus tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidados.

Si bien el acceso como maestra(o) se promueve a partir de un concurso de méritos externos, la permanencia en el puesto de trabajo no está asegurada. Se transita por una serie de filtros, normas construidas desde el punto de vista masculino, que van afirmando dicha permanencia (a partir del concurso de méritos internos) que conlleva en promedio 15 años

como interina(o). Esto a su vez garantizará o no el acceso, sobre todo ocupar el puesto de director(a), algunos de los datos muestran que el 58% son mujeres interinas frente a 42% de maestros interinos.

En general, desde las/los entrevistadas(os) no se perciben diferencias de género. Los criterios de contratación y permanencia están diseñados tomando en cuenta un sujeto productivo masculino y no se consideran otros aspectos desventajosos como el trabajo doméstico y de cuidados que limita el desempeño de las mujeres-maestras a quienes está asignada a la par una jornada de trabajo adicional: doméstica y de cuidados lo cual dificulta la conciliación entre familia y trabajo extra doméstico, en la preparatoria se presentan algunas situaciones.

Maestra EA:

“No de hecho, fijate, es curioso, a las 7 de la mañana yo tengo más hombres que mujeres porque no hay tantas limitaciones en ese sentido. No se hacen cargo, por ejemplo, si son casados. Son las esposas las que toman esa función y ellos toman los primeros horarios y se van a un segundo trabajo, toman las primeras horas de la mañana para irse a un segundo trabajo o tercero también.”

“...yo lo veo con mis maestras, voy a abrir los horarios y necesito que estén a las 7 de la mañana y van varias maestras y me dicen - ¡no puedo, no puedo! porque tengo que llevar a mis hijos a la escuela, no puedo porque tengo que dejar esto ¿no? Entonces son limitaciones que te van mermando la posibilidad de un ascenso, siempre el trabajo va a importar mucho aquí para que puedas entrar a dirección.”

Maestro OW:

“[...] yo lo que he visto que a veces algunas compañeras pues pueden y tienen la capacidad de tomar más horas, o más trabajo, pero lo piensan por la parte que le dedican el tiempo a la familia [...]”.

4.6 Doble presencia-ausencia

En ocasiones la continuidad del trabajo doméstico no se hace esperar y aparecen irrupciones o preocupaciones durante la jornada laboral de las maestras relacionadas con el trabajo

doméstico y de cuidados, para este caso las situaciones que padecen algunas maestras en la preparatoria. Por ejemplo, eventos escolares de los hijos(as) como juntas, clausuras, día de las madres, o en situaciones menos favorables como estar al pendiente del estado de salud de algún enfermo(a), o llamadas de las escuelas por accidentes o enfermedades de los menores donde por urgencia madres o padres deben acudir, en la mayoría de los casos son las madres-maestras quienes resuelven este tipo de circunstancias; en las entrevistas de los maestros está ausente este tema.

Para las maestras se vuelve muy complejo compatibilizar sus dinámicas familiares con el trabajo fuera de casa, en palabras de ellas “se vuelven un reto” debido a que se empalma para algunas con su horario laboral en la preparatoria; surge la necesidad de recurrir a un permiso, avisar, ausentarse, parar la actividad laboral para presentarse y solucionar los problemas de los demás o relegar la responsabilidad a otra(s) personas, es importante tener en cuenta que aunque se cuente con el apoyo de otras personas, generalmente mujeres, son quienes se encargan de solucionar tales situaciones.

Esta doble presencia ausencia coloca en desventaja a las maestras respecto de sus colegas maestros, principalmente a lo que se refiere al abandono del trabajo en algún momento de la jornada, la prioridad siguiendo a Lagarde (2000) en “*claves feministas para la negociación en el amor*” está en que “[...] la concepción tradicional del amor, los otros siempre son prioritarios”, es importante considerar la noción vigente de sujeto productivo y la contradicción con otras prácticas suspenden el trabajo en la escuela.

Las maestras cargan, además de sus responsabilidades laborales, el trabajo de cuidados y doméstico, sobre todo aquellas actividades que no es posible resolver fuera del horario laboral, condición que abarca el concepto de doble presencia ausencia (Yáñez y

Todaro, 2004), en otras palabras, estar, pero no estar plenamente. Las normas patriarcales encauzadas hacia las mujeres con base en los afectos y la exclusividad para realizar el trabajo doméstico y de cuidados son tan efectivas que funcionan bastante bien en otros espacios, de tal manera que la identidad de mujeres irrumpe durante la jornada laboral como maestras, dejando de este modo al descubierto las desigualdades de género que padecen las maestras.

A través de las entrevistas se muestran algunos relatos que muestran esta doble presencia/ausencia. Las situaciones de cada maestra varían de acuerdo con el ciclo de vida por el que se transita cada la familia, sobre todo si se tiene hijas(os) pequeños(as), enfermos o personas con alguna limitación física o mental, entonces la trayectoria laboral de las maestras se ve afectada de alguna manera.

Aunque las sanciones estén estipuladas para ambos, maestros y maestras, en mayor medida son las maestras, dada las condiciones que propician el trabajo doméstico y de cuidados, se hacen acreedoras a algunas sanciones que pueden ser perceptibles o estipuladas contractualmente, y que se aplican de acuerdo con la tolerancia de las autoridades de la escuela, en gran medida dentro de la preparatoria y que varía de acuerdo con las autoridades en turno.

Maestra NA:

“[...] aquí en la prepa lo que pasa es que aquí es por... ay cómo se le llama cuando... entra un director, por cambio de administración, entonces depende mucho de la administración, la administración pasada estuvo muy Standby, congelada, me mandaron al congelador, en esta me siento más este... aceptada a pesar de que la otra era una directora mujer, este es un director hombre, yo me siento más apoyada en esta administración, todas las otras bastante bien, entonces los directores me han apoyado salvo la directora pasada, en cuanto a si tú tienes un problema personal te dan el permiso o tú tienes alguna expectativa y te permiten ir a algún congreso, en ese sentido.”

Maestra SU:

“[...] llega un nuevo director donde ya empiezan a desaparecer muchos profesores que estaban [...] Sí, sí todos los interinos se fueron, sí creo que como dos quedamos y de toda esa generación de interinos sólo quedamos dos entonces.”

Son las maestras quienes recurren con frecuencia al uso del permiso para ausentarse. La acumulación de permisos, la ausencia de maestras, el trabajo pendiente, el rechazar horas frente a grupo, son algunos comportamientos que pueden dar pauta a una percepción negativa hacia las ellas a partir de las cuales las autoridades de la escuela pueden tener diversas reacciones como llamadas de atención, falta de credibilidad, calificarlas como menos productivas, apurar el trabajo pendiente o en otros casos el despido.

Por lo anterior es menester tener claro que la dinámica laboral de maestras y maestros es distinta, ellos al dedicar un tiempo mínimo al trabajo doméstico y de cuidados les posibilita un mejor desempeño laboral como maestros. La condición de mujeres-maestras, por su parte, sí incide en otras manifestaciones sociales que operan de forma no favorable en su desempeño laboral, ya que cargar con este trabajo implica en algunas ocasiones debido a la falta de apoyo familiar o de mercado resolver el trabajo durante la jornada laboral como maestras. Entonces las sanciones a nivel contractual ya no están relacionadas con la escolarización o con tener la capacidad para realizar el trabajo que se les asigne. Es el tiempo de trabajo en la escuela que se complica con el trabajo de doméstico y de cuidados.

Entonces, durante la jornada laboral se consolidan actos a partir de identidades genéricas que entran en conflicto, ser mujeres y maestras, condición que conlleva una asignación de tiempo extra y en consecuencia una doble presencia/ausencia.

Acerca de la doble presencia/ausencia las maestras comentan en las entrevistas. Es importante hacer mención que en las entrevistas hechas a los maestros están ausentes estos

discursos, para ellos no representa un problema. Son en casos excepcionales donde ellos participan de tareas domésticas y de cuidados. De acuerdo con la norma, se trata de mantener un orden establecido, las madres-maestras son quienes sustancialmente cargan con este trabajo.

Caso de la maestra EA:

“Son pacientes, pero no deja de causarles conflicto. Si hay ciertas molestias, en la parte en que se atora el trabajo y que te dan el permiso, etcétera, etcétera, pero como hay, de esa resistencia ¿por qué no estás aquí? Porque tengo que estar también allá [...]”

“[...] y yo veo como le hago, como me la parto para estar en ambos lados [...]”

Caso de la maestra NA:

“[...] sí o sea si pesa ahorita, pero te digo son necesidades... tienes que atender aquí y tienes que atender ya allá [...]”

“[...] desatiendes allá, pero tienes que complementar de otra manera [...]”

Caso de la Maestra GA:

“[...] pues eso queda... pasa a segundo término, porque dices a mí me importa más si está enfermo, si tiene que ir a la escuela, si tengo que ir a una reunión, si hay una reunión que 10 de mayo que... en ese entonces, pues para mí era más importante estar allá, si él tenía algún problema a mí no me importaba, si él me decía ¡Ay!... yo pues me tenía que ir [...] pero sí, sí es difícil ¿no?”

“cuando tienes más de un hijo...ellas a veces también pues sufren ¿no? porque quisieran estar y también, el sufrimiento es “quiero estar” pero, pero también de aquí tengo dinero...”

Maestra SU:

“[...] entonces te das cuenta tú ves a los maestros ahí todo el día conchudamente no están pensando en las broncas de los hijos, o sea, cuando yo he tenido que *LI (hija)* está enferma estas al pendiente del teléfono, que si le sube la temperatura ¿cómo va? o sea, si no tráemela, vente en un taxi y vamos al doctor o sea y los hombres no son los que resuelven son las mujeres.” [Cursivas mías]

Maestra HA:

“Ella finalmente también es mujer (*su jefa*), y ella también, me ha manifestado ¿no? bueno sus hijos ya son grandes, pero me ha manifestado que cuando me ve aquí que llego corriendo con mis chamacos porque no hay quien, luego la muchacha o que no hay, que es muy muy raro ¿no? que llego corriendo con los dos, me dice: - te veo y me acuerdo mucho de mí cuando mis hijos estaban chiquitos, yo también tenía que llegar corriendo con ellos a todos lados y entonces creo yo que definitivamente el apoyo de ella en ese aspecto es muy grande y siempre

les he de estar muy muy agradecida porque no en cualquier lugar vas a poder hacer eso [...]”
[Cursivas mías]

Para el caso de las maestras solteras también se va construyendo socialmente una doble identidad mujeres-maestras quienes, también cargan con trabajo, sobre todo doméstico y en algunos casos de cuidados, y ejercen una doble presencia ausencia.

Maestra FA:

“hay días en que ya salgo tarde ¿no?, entonces ya... por ejemplo ayer... antier mi mamá me decía que con eso de que llueve y que la ropa se moja si uno no llega [...]”

Respecto a los testimonios anteriores se dejan ver también mecanismos de resistencia que emplean las maestras para permanecer en el campo laboral, la escuela. El piso pegajoso, las mantiene en constante vigilancia del entorno familiar. Sus estrategias para mantenerse en el puesto de trabajo están encaminadas a persistir en el puesto como docente. Sin embargo, ¿qué tanto alcanzan estas estrategias para poder llegar a puestos directivos? ¿Es necesario reelaborar nuevas estrategias familiares y laborales cuya cobertura permita llegar a ocupar la dirección? De acuerdo con las estrategias empleadas ¿cuáles son las alternativas de las que se valen las mujeres-maestras para lograr puestos de trabajo más altos?

Según la evidencia mostrada a partir de la experiencia de las maestras se debe analizar a fondo cómo afecta directamente esto a su trayectoria laboral, ya que llevar a la par los dos trabajos, la responsabilidad laboral en la escuela y la responsabilidad principal *de facto* de la familia representa un esfuerzo complejo debido a que se duplican o triplican, según el caso, las responsabilidades laborales y familiares. Esto a su vez, puede traer consigo consecuencias negativas múltiples, por ejemplo en su trayectoria laboral, como detener el crecimiento de su currículum, falta de tiempo para prepararse académicamente, falta de tiempo para relacionarse profesionalmente con colegas y autoridades de la escuela,

interrupción de su trayectoria laboral, ausencia durante la jornada laboral en caso de imprevistos en la familia o no presentarse para ocupar puestos directivos, problemas de rendimiento, de salud, conflictos emocionales, burnout, etc.

Es crucial romper con el significado tradicional de ser mujer, ser para otros (Lagarde, 1990) y establecer pautas de acción en pro del empoderamiento de las mujeres, ya que asumir como exclusiva las tareas domésticas y de cuidados obedeciendo a un orden establecido. Representa también cumplir con los mandatos del patriarcado que posicionan en el campo laboral negativamente a las maestras, construyendo un “techo de cristal” en su trayectoria laboral y profesional.

Es decir, sí tienen acceso como maestras, pero en una condición de género de doble presencia/ausencia, como ésta, en la práctica no llegan a ocupar la dirección, ya que se reduce su tiempo de participación en la escuela condicionado por su contribución en tareas relacionadas con su familia o llegan cuando concilian esta parte, hasta que los hijos(as) son adolescentes. Algunos fragmentos de entrevistas ilustran algunas dificultades que tienen las mujeres en su trayectoria laboral, es importante mencionar que tan solo en situaciones de enfermedad es cuando los maestros(as) se ausentan. Acerca del trabajo doméstico y de cuidados para ellos no representa un obstáculo en su trayectoria, aunque sí constituye una de las principales cargas en tiempo de trabajo semanal para las mujeres.

Maestra NA:

“Mis compañeras han dejado de trabajar ellas optaron por dejar y dedicarse a la casa, muy respetable, digo porque mi compañerita [...] acaba de ... bueno tuvo a su bebé y dejó este semestre que va a correr y el que corrió y va a dejar un año para atender a su hija pequeña y a su hija mayor [...] regresa, regresa en febrero... en enero, pide por semestre, o sea tú puedes pedir permiso por semestre, puedes pedir hasta un año sin goce de sueldo y este... entonces pues ellas lo piden por periodos y lo renuevan si lo necesitan, [...] “me voy a quedar el otro semestre” le digo a ok, lo deciden ellas [...].”

Maestra EA:

“...aunque el director, el secretario académico, etcétera, etcétera te muestren el apoyo hay cosas en las que uno no puede cumplir y a veces eso hace que te tomen menos en consideración [...] Son pacientes, pero no deja de causarles conflicto, si hay ciertas molestias, en la parte en que se atora el trabajo y que te dan el permiso, etcétera, etcétera, pero como hay... de esa resistencia [...].”

Maestra WY:

“[...] me la pasé sin hacer nada, sin trabajar [...] me la pasé sin trabajar los 2 años de Chiapas y aquí 4 más, dejé todo, seis años dejé la docencia, cuando nace mi hija y a los dos años nace el segundo [...].”

Maestra KA:

“Pues yo creo que es que 3 años estuve en Nueva York, ya, ya no trabaje no hice nada de hecho fue en cuanto me casé, me voy para allá y estuve allá 3 años. Allá ya nació mi hija y ya regresamos aquí después de tres años. Ella venía más o menos como de esa edad y en cuanto llegó - ¿qué pasaría? - yo creo que si pasó como un año, que yo empiezo a ver la situación, digo “solito mi esposo no va a poder sacarnos adelante”, “vamos a tener una vida que no debemos de tener” y fue lo que me impulsó a decir “vámonos a buscar trabajo”. Se presentó esta oportunidad y de ahí empezamos a crecer a crecer y bueno ahorita sí es un tiempo completo.”

Maestra HA:

“[...] mi hijo nació, era sumamente enfermizo, cualquier airecito le daba fiebre, era muy, muy, muy enfermizo y hubiera sido muy complicado trabajar porque había semanas en que no salíamos de la casa porque el niño se ponía malísimo, grave, grave, grave, hasta el hospital íbamos a dar, entonces fue una cosa por otra y ya lo veo ahora ¿no? [...].”

Lo anterior se resume en la siguiente proposición:

Cumplir con las normas de género implica cargar solas con el trabajo doméstico y de cuidados significa un obstáculo el “piso pegajoso” en la trayectoria profesional de las mujeres-maestras, ésta puede verse interrumpida y/o pueden ser señaladas de no productivas. A su vez esto derivará en un “techo de cristal” difícil de traspasar, que no permite el acceso a puestos de trabajo más altos que implican una mayor dedicación de tiempo que se lesiona por el tiempo dedicado al trabajo en el hogar, además de representar una doble presencia ausencia en la carrera profesional de las maestras.

4.6.1 El trabajo doméstico y de cuidados cómo lo perciben las maestras

Para la realización del trabajo doméstico y de cuidados no existen horarios establecidos, son tareas interminables y continuas ya que están relacionadas con el mantenimiento de la vida. Un ejemplo de ello es la alimentación que en un solo día se realiza al menos tres veces al día, y el trabajo que se deriva del uso utensilios para la preparación de alimentos, el lavado de la ropa que si es realizada por una sola persona e incluye la ropa de todos(as), aunque no se realice diario, implica un trabajo extenuante para quien lo hace. En lo que se relaciona con el cuidado de menores aún se trate de un, una hijo(a), el trabajo con ellos(as) se vuelve complicado sobre todo en las etapas tempranas del desarrollo de los menores, aunado a su desarrollo motor que no coincide con el desarrollo y movimientos que tienen los adultos. Por otro lado, está el cuidado de adultos mayores, personas enfermas, con capacidades especiales donde se requiere de, por ejemplo, prótesis especiales, asistencia a consultas médicas, bañarlos, alimentarlos, etc. Para Armstrong (2008), el trabajo doméstico y de cuidados “nada tiene de natural”, ya que confina a las mujeres a lidiar con un conflicto permanente en la realización de tareas interminables que impacta en su salud y aumenta considerablemente el tiempo de trabajo y promueve la disminución de sus oportunidades laborales, estén o no insertas en el mercado de trabajo.

Es importante mencionar que no en todas las actividades domésticas y de cuidados existen sustitutos de mercado para realizarlas. La condición de mujeres tampoco implica la especialización en esas tareas ya que existen problemáticas muy complejas en las cuales tienen que recurrir a profesionistas para su solución sobre todo en lo que se refiere al tema de la salud física o mental, un ejemplo de ello son los enfermos crónicos o con discapacidades. Algunas maestras opinan cómo es para ellas el trabajo doméstico y de cuidados.

Maestra WY:

“[...] además es ingrato ese trabajo, [*el trabajo doméstico y de cuidados*] ¿no?, lo haces hoy y hay que hacerlo mañana y hay que hacerlo pasado y además nadie te reconoce que lo hagas ¿no? [...]” (*Cursivas mías*)

Maestra HA:

“Es pesado, si es pesado, porque de repente dices ¡Ay qué flojera tengo que... lavar lo veo y digo ¡ay! Si es algo que digo ¡qué horror! pero lo tienes que hacer pues nadie más lo va a hacer ¿no?”

De acuerdo con INEGI (2015) en el contexto presentado en la sección 3 de esta tesis se tiene que parte del trabajo no remunerado lo siguen realizando las mujeres, independientemente de la ocupación. Un ejemplo de ello son las maestras de nivel básico que en el caso de Cuautla dedican 8.7 horas semanales en promedio a preparar o servir alimentos para su familia, las maestras de nivel medio y superior dedican en promedio 6.9 horas, en contraste con los maestros en las mismas ocupaciones y ellos en este tipo de trabajo no llegan a las 4 horas, un ejemplo son los profesores de nivel medio y superior quienes dedican en promedio tan solo 3.5 horas y que para otros rubros la situación se intensifica para las mujeres en los trabajos de cuidados, las horas dedicadas en promedio por las mujeres del municipio de Cuautla a cuidar menores de 6 años rebasan las 19 horas a la semana.

Dicha situación que lesiona sustancialmente el tiempo que se pudiera aplicar en otro tipo de trabajo, es entonces el tedio, el enojo y sobre todo el agotamiento, son sentimientos que exteriorizan las maestras en los testimonios que son vertidos por ellas y que están acompañados por la falta de apoyo de otros miembros de la familia “[...] pero lo tienes que hacer pues nadie más lo va a hacer ¿no?”, “[...] además, es ingrato ese trabajo”, la percepción del tiempo excesivo de trabajo doméstico y de cuidados también se observa con expresiones que reflejan un ciclo continuo de trabajo “[...] lo haces hoy y hay que hacerlo mañana y hay que hacerlo pasado [...]”.

El enojo y el tedio son reacciones que también resumen la insatisfacción ante el enfrentamiento de dos tipos de mujeres, las modernas y las tradicionales (Lagarde, 2000) donde en el discurso moderno existen opciones para la realización personal o profesional de las mujeres. Sin embargo, en la práctica imperan nociones tradicionales del significado de ser mujer que no alcanzan a integrarlas de manera completa en otros espacios como el laboral, en este caso como maestras, donde la realización exclusiva de trabajo doméstico y de cuidados todavía no es un asunto público, sino que se trata como un problema privado e individual para cada mujer, además de generar jerarquías sociales desiguales entre hombres y mujeres.

4.7 Puestos directivos

4.7.1 Cómo es la participación de las maestras por el puesto de director(a)

Es relevante revisar las implicaciones que tiene desempeñarse en un puesto directivo, qué factores conllevan a una baja participación de las mujeres-maestras con responsabilidades familiares, considerando además el escalafón que tienen que recorrer todos(as) los, las docentes como necesario para cubrir los requisitos para concursar por el puesto de director(a) y mostrar a partir de las entrevistas cuáles son sus expectativas en este punto, sin dejar de considerar que en sesenta años, de un total de veinticuatro directores(as) tan solo ha habido cuatro directoras en la preparatoria.

El puesto de director(a), se encarga de mantener el control de toda la escuela, trata con maestros, alumnos, con administrativos, con padres de familia y personal de limpieza, además de estar a cargo de recursos económicos para obtener recursos materiales o para solventar algunos gastos como salidas, viáticos, equipamiento de laboratorios y salones de

clases, etc. Es decir, el puesto de director(a) administra recurso humano y recurso económico, además de vigilar que quienes trabajan ahí lo hagan de acuerdo con las reglas vigentes.

Es importante poner énfasis en que las responsabilidades de un director(a) ocupa un tiempo considerable, oficialmente 12 horas, sin embargo, existen otros factores que pueden prolongar el tiempo de trabajo como la asistencia a la sede ubicada en la ciudad de Cuernavaca de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) a reuniones planeadas y extraordinarias –la sede de la UAEM se encuentra a una hora de la ciudad de Cuautla en la ciudad de Cuernavaca–, entre otros. También es pertinente considerar que desde hace 12 años tan solo existe un director para los dos turnos, antes había dos directores repartidos en los dos turnos, los turnos correspondían a 6 horas cada uno.

Los requisitos para ser director son varios, entre ellos contar con cinco años de experiencia en la docencia, comprobar experiencia en algún puesto administrativo dentro de la preparatoria, tener materias definitivas, poseer grado de licenciatura como mínimo y diseñar un plan de trabajo que aborde problemáticas de la escuela, las maestras relatan cómo es la organización de tiempo de un director(a).

Maestra BK:

“[...] creo que la dirección absorbe todo tu tiempo, antes los directivos trabajaban media jornada ahora los directivos trabajan todo el día y se puede decir que son 12 horas de 7 a más de 12 horas porque yo creo que más... yo creo que como 15 horas trabajan de 9 a 7 de la noche y a veces si hay reuniones de CGRs (*Consejo General de Representantes*), si hay consejos, a veces hasta que terminan, tienen que salir 2, 3 de la mañana de Cuernavaca, entonces si es muy pesado ser directivo ahora.”

Maestra CA:

“[...] sí, porque sí te requiere de mucho tiempo ahorita ya es más complicado hace años eran dos direcciones entonces estaba mucho más accesible, se dividía la chamba, pero ahorita ya es todo el día y eres responsable del doble de la población que hace 10 años ¿no? Hace 10 años era la mitad de la población estudiantil, la mitad de los trabajadores, del cual eras responsable, ahora ya se duplica [...]”

Maestra EA:

“[...] las responsabilidades son mayores, los días de trabajo también, porque mi director está presente los sábados si acaso se libra el domingo y luego aun así viene.”

De acuerdo con los testimonios referidos por las maestras existe una modificación del trabajo de director(a) dentro de la preparatoria en la cual existía un director(a) para cada turno (matutino y vespertino). Actualmente sólo es requerida para la dirección una sola persona para realizar el mismo trabajo, lo cual implica mayores responsabilidades y mayor dedicación de tiempo.

La explicación a esta condición es un tanto compleja, ya que, dada la globalización de la economía neoliberal, que trae aparejadas consecuencias a nivel presupuestal a instituciones públicas, entre ellas las educativas, en riesgo de ser privatizadas, actualmente las Universidades atraviesan por crisis presupuestales difíciles de superar (Sicilia, 2017). Por lo que se recurre a medidas de ajuste estructural (Amorós, 2010; Oliveira 2001; Mora, 2010), medidas implementadas por el gobierno estatal como el recorte de personal prácticas laborales que caracterizan el “empleo precario” (Mora, 2010). Es pertinente mencionar que de acuerdo con el modelo económico neoliberal y las medidas adoptadas a partir de imposiciones internacionales a los gobiernos en materia de educación, en específico, lo que se refiere a la asignación de presupuestos para poner en marcha planes educativos, la asignación de salarios, estímulos a los trabajadores, y el recorte de personal que sufren las instituciones, las reducción de prestaciones laborales y las nuevas condiciones para jubilación, situaciones presentes principalmente con la puesta en marcha de la reforma educativa (Ibarrola, 2012).

La preparatoria Cuautla es parte de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y su funcionamiento opera a partir de recursos públicos, seriamente reducido por el gobernador del Estado y que a su vez reclama la extinción de su autonomía (Proceso, 2016), por lo que una posible explicación del cambio a un director para todo el plantel en lugar de dos distribuidos en cada turno, como los testimonios de las maestras lo describen, está directamente relacionado con las transformaciones laborales que a nivel global se experimentan.

Una de estas medidas es el recorte de personal, condiciones presentes y que transforman el trabajo formal y en específico la ocupación de director(a) en un desempeño que se realiza bajo condiciones estrechas de empleo “empleo precario”, de Ibarrola (2012:9) en lo que se refiere a las instituciones educativas plantea que “[...] el presupuesto público proviene fundamentalmente de la federación y se destina en más de 90 por ciento al pago de salarios”. Sin tomar en cuenta otros aspectos necesarios para que operen de forma adecuada las escuelas, estos recursos extra provienen de aportaciones de las/los madres/padres de familia de las/los estudiantes, por lo que los compromisos para mantener en pie una institución educativa son muchos y aumentan las responsabilidades de un/una director(a) aunado a la extensión de su horario, formal, de 8 a 12 horas, pero que en realidad tiende a aumentar a 15 horas de acuerdo con lo narrado por las maestras entrevistadas.

Tomando en cuenta el número de horas por semana dedicado al trabajo de directoras(es), 60 horas, en la preparatoria, es pertinente mencionar que al trabajo de maestra(o) se dedican en promedio 38 horas semanales¹⁶. Se tiene que los/las directoras(es) dedican 22 horas más al trabajo dentro de la preparatoria.

¹⁶ Información proporcionada por las/los maestras(os) entrevistados(as)

Tomando como referencia la dedicación de tiempo promedio (38 horas a la semana) dedicado al trabajo como maestras(os) más la dedicación de tiempo al trabajo doméstico y de cuidados¹⁷. Segregado por sexo se tiene que los maestros de nivel medio y superior dedican 23.43 horas a la semana y las maestras 48.2. La CGT¹⁸ de las maestras es de 86.2 horas semanales, en contraste con los maestros que su CGT corresponde a 61.6 horas semanales.

De acuerdo con lo anterior se observa que en términos de disponibilidad para ocupar el puesto de dirección los maestros son los que disponen de tiempo para ocupar la dirección. Se hace necesario cuestionarse cómo la identidad de mujeres y de hombres se ha adaptado según las exigencias de la matriz heterosexual donde los roles tradicionales permean otros ámbitos como los laborales. Ocupar el puesto de director(a) se vuelve aún más problemático al desempeñarse de tiempo completo y bajo reglas estrictas que lo transforman en un “empleo precario”.

Es necesario mencionar que el trabajo de director(a) se realiza en condiciones de sobreexplotación aludiendo directamente a las horas de trabajo, 12 horas, que requieren para el funcionamiento de la preparatoria y que por las condiciones estrechas como falta de recursos económicos o materiales, el horario se extiende hasta 15 horas. Llama la atención acerca del momento que se solicitó autorización al director para realizar las entrevistas, primero que estaba una fila larga donde había de todo alumnos, padres de familia, visitantes, maestros, etc. una oficina, con una sola secretaria y el director atendiendo a las personas, el director se acerca hacia la puerta preguntando ¿todavía faltan muchos?, enseguida revisa la hora en su celular y anuncia que ya son las doce del día, seguido de afirmar “ya hace hambre”,

¹⁷ Cálculos disponibles en el capítulo 3 de contexto para el municipio de Cuautla

¹⁸ Carga Global de Trabajo

- para finalmente en tono de broma decir y dirigiéndose a las personas en espera – “de vez en cuando hay que desayunar”.

Una explicación acerca de la existencia de la sobreexplotación en el ámbito laboral apunta a la imposición del modelo capitalista neoliberal implementado a nivel global y que entre sus fines tiende a mercantilizar la disposición de los cuerpos como fuerza de trabajo, edificando un discurso de productividad máxima (Machado, 2016), de lo que se trata es de agotar energías vitales, adaptar la identidad emocional y psicológica a los intereses de la empresa, etc. y con ello sacar el mayor provecho y ganancia, concebida la educación en términos neoliberales como servicio comercializable (Bonal, 2009).

Una de las observaciones hechas por Santos Guerra y que se sitúa a la gestión directiva como androcéntrica, mercantilista y poco funcional a la escuela se relacionan con las teorías administrativas con las que opera la empresa que en sustancia amparan los intereses de propietarios, jefes, etc. La escuela, señala este autor, tiene fines distintos a las empresas y sus reglas de productividad e intereses son los de los alumnos, maestros y padres de familia y se concretan principalmente en objetivos académicos, entonces las escuelas aún privadas no son negocios (Santos Guerra, 2000:57).

En lo que toca a la subjetividad masculina y sus características ancladas en el éxito, la competitividad, el raciocinio, etc. consideradas socialmente para ocupar puestos de poder implican al mismo tiempo en el ámbito laboral subordinación a los intereses vigentes en aras de obtener la máxima productividad, en todo caso reprimir su capacidad crítica, su iniciativa, sus sentimientos hostiles y de frustración (Rascón, 2007) ya que en la escala jerárquica depende de las decisiones de otros. La Preparatoria Cuautla depende de órganos de gobierno como en el caso de la Universidad de Morelos, en específico, de acuerdo con el estatuto de

la Universidad entre las obligaciones de los directores de los centros (artículo 104) menciona la ejecución de un exacto cumplimiento de los acuerdos emitidos por el Consejo Técnico, por lo cual un director(a) en la preparatoria no es dueña(o) de los recursos materiales y económicos de primera mano, se adapta a los recursos disponibles y desde ahí funciona su centro de trabajo.

Es necesario mencionar que el nivel medio superior es un nivel educativo poco atendido y funciona en condiciones precarias (Zorrilla, 2015), no obstante, la Preparatoria Cuautla como perteneciente a la Universidad Autónoma de Morelos sus recursos se obtienen a partir de presentación de proyectos académicos (PIFIS) financiados por la SEP y destinados a la educación superior, encauzados también para la educación media superior. De acuerdo con Zorrilla (2009:165) “[...] Cabe rescatar que frente a todo el esfuerzo desplegado respecto de la ES (*Educación Superior*) no se emprendió ni un solo programa equivalente para la EMS (*Educación Media superior*), con lo cual se evidencia su desventaja radical frente a la ES en la consideración de la conducción del sistema” [Cursivas mías]. Coincide con Santos Guerra (2000) “Las declaraciones sobre la excelencia de la educación chocan con la precariedad de los medios”. La educación media superior, más que orientada a fines educativos, está permeada por fines políticos en México considerando principalmente el hecho de que la mayoría de los directores(as) en función han sido impuestos discrecionalmente por las fuerzas políticas dominantes (Zorrilla, 2009).

Abordado lo anterior se tiene que el puesto de director obedece a un ordenamiento patriarcal, en palabras de Ball (1989, en Santos Guerra, 2000) “El lenguaje y la estructura de la educación son moldeados de forma predominante por el patriarcado”, la figura de autoridad está relacionada con los varones, ya desde antes en su rol de maestros ellos

reclaman ser reconocidos como una autoridad ante sus alumnos en su rol de padres-maestros¹⁹, mientras que las maestras muestran un vínculo afectivo hacia sus alumnos. Esta construcción social da cuenta de que hombres y mujeres desempeñan distintos papeles en la sociedad de acuerdo con las normas de género, incluidas las instituciones escolares en donde se reproducen los roles de autoridad y subordinados tomando como referentes el sexo de maestros y maestras para desempeñar el rol que les corresponde de acuerdo con las normas establecidas de género. Los roles desempeñados en la familia se reproducen en la escuela y también a los espacios laborales.

Lo que se refiere específicamente al tiempo que se requiere para atender los asuntos relacionados con el puesto de director(a), no es que las mujeres se autoexcluyan de participar solo por desinterés y apatía, ellas no cuentan con apoyo suficiente para la realización en el trabajo doméstico y de cuidados (Díez et. al, 2010; Santos Guerra, 2000). Las relaciones al interior de la familia, las costumbres edificadas por las normas patriarcales asignan el trabajo en el hogar tradicionalmente a las mujeres (Arraigada, 2010; Esquivel, 2008). No existe una distribución de tareas entre los miembros de las familias, la contribución del Estado en este asunto es muy limitada, al igual que el ingreso para pagar empleados(as) domésticos no es suficiente. Ellas se limitan a organizar su tiempo para conciliar esta parte pero en su rol de maestras, y se vuelve un reto mayor porque requiere destinar de gran parte de su tiempo, otra jornada en el mismo día para conciliar el tiempo con su familia, condición que se transforma en un obstáculo para participar como directora, en este puesto se requiere de 12 horas, a los y las maestras(os) se les preguntó acerca de cómo sería su organización de tiempo si ellas fueran directoras, respondieron lo siguiente:

¹⁹ Explicado en la sección 4.2 de este análisis

Maestra ZD:

“Yo creo que sí, lo veo en mi director, sin tiempos sin horarios, el director siempre ha estado muy dispuesto, siempre está muy atento a todo, no descuida ningún aspecto, está en cada departamento en cada oficina, con cada persona, con cada maestra, entonces sí, no come a sus horas y se nota que sí que está muy comprometido y descuida su forma, su alimentación, todo, así que yo creo que ser directivo es aún, muy demandante su puesto.”

Maestra FA:

“[...] aquí la dirección es una sola per... está a cargo de una sola persona, los dos turnos están a cargo de una sola persona, entonces a lo mejor como el director es una persona muy comprometida, pues se la pasa pues todo el día prácticamente ¿no? cubriendo su labor, a veces yo le bromeo y le digo “oiga ¿por qué no llega a las 9?” Si usted es director, usted es jefe... es jefe podría llegar más tarde, **¿a qué horas llega?** siete y media antes a veces desde las 7 ya está aquí y se va a veces hasta las 9 de la noche, yo también soy así de mucha responsabilidad, yo creo que estaría también como él desde las 7 de la mañana hasta las 9 de la noche, si me absorbería prácticamente todo el tiempo.”

Es importante resaltar que la participación en el puesto de directora está condicionada para las maestras-mujeres en gran manera por su rol de “amas de casa”. Sin embargo, si bien existe un interés por ocupar un puesto de esta naturaleza desde las propias maestras, en algunos casos sí cuentan con el perfil académico y administrativo, además de la antigüedad y definitividad requeridos. El interés está presente y se relata principalmente desde el logro que tienen otros actores maestros y maestras. Sin embargo, la posibilidad de presentarse para estos puestos implica contar con condiciones y tiempo para su desempeño, aceptación de los demás, tiempo para combinarlo con las actividades del hogar. Se tiene presente la apreciación de otros/as maestras(os) que han llegado a ser directoras(es), algunas maestras no muestran interés ya en el terreno académico están consolidadas y su principal objetivo son los/las alumnas(os). Cabe resaltar que una consideración importante apunta al hecho de estar liberada del trabajo doméstico y de cuidados, consideradas igualmente las expectativas que tomaron en cuenta para acceder a un empleo como maestras, las oportunidades de ascenso para las maestras, así también, la opinión acerca de que una maestra dirija la escuela; al respecto las maestras relatan lo siguiente a partir de las entrevistas.

Prevalece en las entrevistas un componente de visión, expresado con optimismo acerca de la posibilidad de ocupar el cargo de directora por las maestras, sin embargo ese llegar a ser, ese “sí se puede” se va transformando para algunas maestras en una escala de prioridades donde primero está el trabajo orientado hacia sus familias el “piso pegajoso”, si bien el trabajo como maestras para ellas es importante y sus aspiraciones también, al mismo tiempo el trabajo doméstico las regresa a un orden patriarcal (Badinter, 1980) establecido que de acuerdo a la matriz heterosexual ha organizado con antelación a partir de normas sociales para las mujeres los roles de cuidadoras y el trabajo del hogar (Butler, 2007) paraliza sus deseos dado el tiempo dedicado a éste trabajo y se orienta a atender lo más inmediato que es su trabajo como maestras y su trabajo como mujeres en el hogar. Una consecuencia añadida en la escuela es el alejamiento de esa visión, se puede ver, se puede desear, no obstante, el molde de mujeres vuelve el deseo de ser directoras inaccesible, un “techo de cristal” (Burín, 2007; Santos Guerra, 2000). Al mismo tiempo una condición que vuelve más complejo el acceso a la dirección se teje con hilos de acero en la organización escolar relativo al tiempo destinado al desempeño como director(a) en la preparatoria formalmente 12 horas y prolongable a 15 y que representa un obstáculo difícil de negociar a la hora de plantearse ser directoras.

Maestra EA:

¿Te has planteado alguna vez ser directora?

“Si en varias ocasiones”

¿Has participado?

“No y no lo haría ahorita.”

¿Por qué?

“Por mis hijos, yo sé que en un momento dado ellos van a agarrar su caminito, por ejemplo el grande te comentaba está casi por ir a la universidad, espero, y el chico ya entrando en

preparatoria, van tomando su caminito ellos, entonces te van dejando espacios y entonces podría tomar un cargo de este tipo, pero ahorita no, no los dejaría es mucho el compromiso para estar aquí y no cubriría yo en ni una y ni otra, y prefiero hacer lo que me va a pegar en lo futuro que son mis hijos o lo que me pegaría en el futuro, mi familia.”

Maestra NA:

“[...] pero aquí si tú quieres ser directora y te lo propones eres, si tú quieres ser dirigente sindical lo eres, yo por ejemplo cuando yo era joven y yo era soltera yo decía - voy a ser directora - y - voy a ser dirigente sindical -, - cuando ya eres madre tienes que valorar y poner en balance, entonces siento también que en ese sentido las mujeres decimos - no pues que lo hagan ellos ¿no?- los hombres disponen de más tiempo porque se pueden desentender más de la casa, yo siento que esa es la razón, no siento que sea porque hay ideas machistas aquí, sino porque nosotros mujeres tienes que atender la casa forzosamente y los hombres pueden desatender esa parte porque hay quien la cubre ¿no?, entonces yo siento que en ese sentido que oportunidades hay si las buscas, entonces pues tienes que quererlo y tienes que querer hacerlo, las directoras que ha habido es porque han estado solas o sea, son mujeres que su vida hogareña está en Stand Bye y es lo que yo he visto no son mujeres solas, a lo mejor tienes una pareja ocasional o no tienes pareja y entonces tú puedes dedicarlo a eso, que yo lo pensé cuando yo estaba así, porque como mi esposo no estaba yo tenía todo el tiempo, por ejemplo, para hacer la maestría, se me hizo facilísimo, pero ya cuando tienes a tu hijo y cuando tienes que decidir, yo dije voy a sacrificarlo y ya no quise hacerlo, dije no lo voy hacer, porque se lo debo, después de que lo sacrifique de cierta manera, digo tampoco puedo sacrificarlo más, entonces sí oportunidades si las hay.”

Maestra YA:

¿Cuáles son las oportunidades de ascenso que tienen las mujeres en esta escuela?

“Pues si son igual poder aspirar a la dirección siempre y cuando se cumpla con todos los requisitos, por ejemplo, ahorita, así como maestra igual al de poder aspirar a tener más número de horas, bueno que haya un límite también ¿no?, ocupar la dirección o igual hasta en la universidad, pues si quiere uno participar tanto en puestos sindicales como llegar a estar en la rectoría eso... también lo puedes hacer también de prepa. Sí porque nosotros somos dependientes de la universidad, entonces igual todo lo que tenemos derecho todos. Que se ofrece allá igual ahí podemos ocupar algún cargo administrativo, sindical también entonces sí se puede.”

Maestra KA:

“Si yo me involucro en un proyecto siempre voy con la visión de ganar entonces, este... cambio viene que el próximo año en marzo, sé que se tendría que ir trabajando, sin embargo, no, no... poco a poco he ido perdiendo el interés porque ha habido cuestiones, que no creo que me sean favorables, checar mis tiempos no, ahorita yo estoy a 5 años de poder jubilarme, haber tengo 5 años entonces cada tres años hay cambio de director y digo haber 5 años y vienen cada tres años hay cambio de director 3 años, de repente hay interés por otras personas que se han movido a nivel político buscando apoyos fuera y les han dicho - sí te voy a apoyar, - me gusta analizar las cosas y no me gusta ir en contra de la corriente, ya ahora ya no, antes sí, uno debe de ser más inteligente y ¿decir para qué me voy a desgastar? como ya dije si me lo propongo sé que lo logro, sé que lo logro, pero implicaría mucho desgaste, desgaste físico, emocional, de todo, de todo tipo [...]”

“Estoy contenta con mi vida, creo que voy a estar más contenta un poquito más adelante, sí, sí, sí es que todavía siento que me falta hacer varias cosas, me mueve mucho una cosa mira, mi papá siempre dijo - a ustedes yo quiero verlas un día con su secretaria, - si papá, un día voy a estar - Y entonces digo, ay pero, yo creo que me voy a comprar mi escritorio y voy a pagar una secretaria, ¡a poco no es más fácil! para que me complico la vida.”

Se muestra además en el relato de la maestra una tendencia que señala a los varones como los que usualmente pueden ocupar la dirección, a partir de este relato, si bien la socialización desde su padre fue trascender un rol tradicional y acceder a otros espacios, no solo depende de una socialización más encauzada a ocupar jerarquías laborales más altas, se trata de que en el mercado de trabajo también existan condiciones que posibiliten condiciones de igualdad, de democracia, y es donde a nivel institucional la socialización de normas patriarcales ha hecho efectivo su objetivo con su origen primero en la familia trasladando esas nociones, creencias, relaciones y prácticas a través de otras instituciones como la escuela en este caso.

Maestra BK:

¿Te has planteado alguna vez ser directora?

“Algún día cuando yo entré aquí mi directora me dijo: - que sí me estaban enseñando... me conducían en muchos detalles por ahí qué sucedían en cuanto a la administración es... - porque en algún momento sentí que si tenía una carga de trabajo muy pesada me decía, que era para que me fogueara porque algún día podría ser directora, entonces tendría que saber desde ahorita que eso era prácticamente experiencia, y ser directora sí me lo planteé si en ese entonces sí me lo planteé y ahora no es mi prioridad precisamente porque yo tengo otras actividades de trabajo, pero si en algún momento se diera pues con gusto lo tomaría.”

La valoración acerca de la posibilidad de ser directoras deja ver algunos rasgos positivos acerca de la capacidad, la experiencia y el compromiso para con la preparatoria que poseen las maestras para desempeñarse como directoras. Las maestras, al igual o mejor que los maestros que ocupan la dirección de la preparatoria destacan los posgrados que algunas maestras han realizado, así también haberse desempeñado en algún puesto de confianza, aunque también resaltan características femeninas relativas a mayor capacidad de

organización en contraste con los maestros. Otras maestras muestran desinterés por ocupar la dirección con un real compromiso de trabajar dentro de los grupos.

Maestra FA:

“[...] así como nuestro director... el trabajo... nuestro director está todo el tiempo en reuniones en Cuernavaca o aquí atendiendo a las personas, pues cubriendo, si las otras áreas no tiene a los jefes entonces él está en la escuela, pero siempre nos pide de que siempre haya un responsable, en ausencia de él siguen los otros puestos y siempre está un secretario, cuando no está él y si no hay secretarios pues él está, entonces sí ese sentido de responsabilidad creo que si lo comparto con él no estaríamos aquí al 100.”

Maestra KA:

Si fuera directora ¿cree que la organización de su tiempo sería distinta?

“No, no creo que fuera distinta, para en este momento creo que los tiempos para lo que yo ocupo en este momento, es exactamente lo mismo que ocuparía en la dirección, de hecho yo estuve en la subdirección antes de que me dieran mi tiempo completo y esto me permitió ver aquello de que no es un gran reto, no son muchas las actividades que difieran de lo que hago generalmente, hay mucha responsabilidad y de repente pues está en mi mente “Sí pues porque no” sin embargo, tengo que valorar las cosas, nunca hecho las cosas también sin pensar, qué tendría que valorar nuevamente los tiempos o sea estoy dispuesta a sacrificar todo el día metida en una oficina resolviendo problemáticas, estoy dispuesta a cargar con las responsabilidades y con la falta de responsabilidad de toda la gente que está involucrada con la dirección, porque en estos momentos yo soy responsable de lo que yo hago y yo me exijo y yo me pongo mis límites, si hay límites yo veo hasta dónde los puedo rebasar [...]”

Maestra YA:

“[...] por ejemplo para mí no me interesa ocupar un cargo directivo por qué digo si es una gran responsabilidad, el poder dirigir una escuela... maestros, porque ahora... antes nada más era un solo turno, ahora ya son dos, o sea que el director es para ambos turnos, entonces los alumnos, todos los maestros, el personal administrativo y bueno... entonces igual y dice uno, mejor me la llevo más tranquila ¿no? sé yo creo ¿no?”

Maestra CA:

“[...] entonces para que tú quieras... decidas ser directora necesitas trabajar en pro de la escuela dar y dar y dar porque muchas veces lo que se visualiza es que quieres saltar de este puesto a otro quieres utilizar la dirección como un trampolín y los maestros de aquí lo percibimos, o sea sabemos quién quiere hacer vida política utilizando la escuela y quién quiere hacer vida académica y lo que queremos es un académico, no un político que vaya saltando ¿no?, al menos ese es el sentido de la gran mayoría, o sea lo que se quiere es aún a una persona sensibilizada debes tener sensibilización con respecto a la problemática de la escuela [...]”

Maestra WY:

¿Se ha planteado alguna vez ser directora?

“No, no, me gusta esa parte administrativa te voy a decir porque, porque resulta que tu creces con ciertos valores y maduras con ciertos valores y hay valores que te gusta tener y hay valores que no te gusta tener o antivalores o no sé cómo lo puedo explicar y yo soy extremadamente honesta [...] En un puesto administrativo como la dirección es muy difícil que seas totalmente honesta porque tienes que mediar y hay muchos intereses, por un lado

tienes autoridades que te presionan, por otro lado tienes maestros que no te trabajan como tú quisieras, por otro lado tienes papás, por otro lado tienes alumnos y por otro lado tienes personal administrativo, de limpieza que tienes que estar ahí tratando de que no se hagan patos [...] - las cosas se van a ser así en la dirección, pero tú dices ¡No pues es que es mi escuela! y tú tienes que acatar ciertas reglas, no yo prefiero mejor trabajar con alumnos [...] te digo podría hacer otro tipo de trabajo a lo mejor, pero eso me mantendría fuera de mis alumnos y no, no, ¡es lo que más me gusta hacer!”

Si bien la maestra WY no tiene interés por la dirección, su postura la plantea a partir de los obstáculos que pudiera encontrar. Se muestra por un lado un claro interés por ejercer un estilo directivo fundamentado en valores, destaca la honestidad que visualiza en relación con otros niveles de jerarquía que imperan en la universidad opuestos a los que ella asume como un compromiso por sacar adelante a la preparatoria en conjunto con la comunidad escolar y autoridades que controlan desde la universidad (UAEM). Ella demanda libertad para ejercer su propio estilo directivo (Diéz et. al. 2010) orientado a la proposición de ideas, de tomar la iniciativa en la toma de decisiones. La maestra habla de un sentido de pertenencia que transforme la escuela y que sea motivo de orgullo en sus resultados. Si bien, ella no vislumbra el cambio participando como directora, pareciera que un ambiente de libertad, iniciativa y renovación es de mayor posibilidad ejercerlo en el salón de clases.

En suma, desde este relato se puede ver que sí existe un auténtico deseo de la maestra por participar en la dirección, sin embargo, el imponer un nuevo estilo directivo orientado a un mayor compromiso, puede significar para otras trabajadoras(es) una amenaza a su desempeño y a los intereses de la universidad. Un estilo femenino para ejercer la dirección plantea una forma no tradicional de practicar la autoridad en la escuela, establecido a partir de características atribuidas a los varones como la fuerza, el poder de decisión, competitivos, enérgicos, etc. La maestra por su parte sí visualiza la posibilidad de desempeñarse en la dirección, pero al mismo tiempo imagina la falta de aceptación al estilo directivo que propondría incompatible con el que ejercen los maestros tradicionalmente construido desde

el punto de vista masculino, que suelen adoptarlo también las maestras (Santos Guerra, 2000).

El estilo directivo femenino es una nueva propuesta que se orienta a nuevas prácticas como la negociación, el diálogo, los acuerdos consensuados, el trabajo en equipo, el cuidado de las relaciones, el desarrollo de la inteligencia emocional, etc. (Díez et. al. 2010), la aparición de maestras como directoras plantea un cambio de paradigma en torno a la figura de líder.

Es pertinente considerar por qué es importante que las maestras lleguen a realizar la función directiva en la preparatoria. Sin duda, el objetivo principal de un centro escolar debe de situarse en lo académico y todos los factores e integrantes que lo construyen. También es importante tener en cuenta todos aquellos aspectos que socialmente convergen en objetivos menos formales y reglamentados como las necesidades, exigencias y expectativas de las/los trabajadoras(es) incluido el salario, las relaciones sociales al interior de la preparatoria, así como la disposición de horarios, repartición de materias, disposición de tiempo para trabajar, estrategias de conciliación entre trabajo-familia como el servicio de guarderías u otros. Entonces, el análisis de la función de directora debe de ser más profundo dadas las condiciones y problemáticas que en términos de diferencias entre maestras y maestros se presenten. Es decir, es deseable para muchas instituciones conocer problemáticas de género específicas de cada centro escolar y aplicar acciones encaminadas a conseguir la igualdad entre hombres y mujeres que como se verá más adelante afectan en todos los niveles sociales definidas en términos patriarcales que edifican reglas que promueven la acumulación por sobre los intereses humanos y la preservación de la vida.

En consonancia con el ejercicio de la dirección se tiene presente que en la preparatoria Cuautla la modificación de dos directores, uno para cada turno, transformada a un director para los dos turnos revierte la posibilidad de condiciones adecuadas para su desempeño extrayendo con ello energías vitales, característica que proveen los sistemas capitalistas neoliberales y que han alcanzado en los últimos tiempos también a los centros escolares. Esto a su vez va a dar paso a condiciones de sobreexplotación también para l(a) os trabajadoras(es) donde la productividad está por encima de sus intereses personales y relaciones sociales de la(os) trabajadores.

A partir de los testimonios, principalmente de las maestras se vislumbra un escenario que apunta a la falta de tiempo para participar en la función directiva que contrasta con el tiempo dedicado al trabajo de maestra o de maestro que destinan a tiempo parcial es un aspecto que se destaca en las entrevistas hechas principalmente a las maestras, pero que a la vez permite conciliar el trabajo doméstico y de cuidados intensivo sobre todo en la maternidad, al respecto a partir de las entrevistas las maestras y maestros relatan la experiencia de madres-maestras como obstáculo para ocupar la dirección y la limitación del tiempo que implica la maternidad direccionada principalmente a las madres-maestras como cuidadoras exclusivas.

Maestra CA:

“[...] porque una mamá que tiene pequeñitos pues tiene que pensar en ver si tiene espacio y el tiempo para dedicarle a la escuela, pues yo no les he preguntado porque no han participado tanto *en el puesto de director(a)*, he visto las ternas la gran mayoría son hombres [...]”

Maestra SU:

Opinión de la Maestra SU:

“[...] o sea no la condición de las mujeres es tácita es como una condición ser mujer, ser mamá entonces por tanto eso no implica que te facilite llegar al poder, ahora tampoco una soltera o sea hay como una visión de que eres mujer, pues tienes muchas herramientas y eres muy inteligente y muy capaz, o sea el director lo ha dicho “las mujeres funcionan mejor”, sin embargo, los puestos en la toma de decisión no pone a mujeres porque eso les reditúa tiempos

se van a enfermar los hijos ¿no? yo no creo que ser mujer aquí en la prepa te ayude a mejorar un trabajo, no creo ni te ayude a conseguirlo tampoco [...]"

Caso de la Maestra HA, **cuando se le pregunta cómo sería la organización de su tiempo en caso de ocupar la dirección:**

“Sí, porque el tiempo aquí es... yo lo veo con el director es muy absorbente, es un puesto muy, muy demandante, tienes que darle mucho de tu vida aquí porque depende de ti que esto funcione, estar al pendiente, sería complicado en estos momentos, definitivamente, yo a mí no me gusta quedar mal entonces, si la vida me dijera oye esto, creo que no lo podría tomar porque no quisiera quedar mal, pero también pienso en la parte de mis hijos.”

La socialización aprendida en la familia se activa para decidir o no decidir entrar en otros ámbitos distintos a los aprendidos, se evalúan rasgos femeninos y masculinos en la decisión tanto de considerar presentarse a puestos directivos, como para elegir a un candidato(a) capaz para el puesto. De acuerdo con Santos y Guerra (2000) “La cultura organizativa de muchos centros se articula sobre un conjunto compartido de símbolos y significados entre los cuales se encuentra una visión de la dirección que se sustenta en la imposición, en la fuerza, en el dominio. Esa cultura atribuye esas características a los varones”²⁰.

Una posible explicación es que la ideografía acerca de las personas ideales para ejercer la dirección se fija desde creencias situadas en la figura masculina y que tradicionalmente se atribuyen a las características de los varones como estratégicos, independencia, control, competencia, racionalidad, etc. pero que contrastan con las características femeninas consideradas pasivas, dependientes, sensibles, emocionales, etc. asociándolas más con lo negativo (Santos Guerra, 2000, Díez et. al, 2010), además de no considerarse adecuadas para el desempeño del rol directivo.

²⁰ El puesto de director lo nombro por ahora director y no directora. Ello porque de acuerdo con los ordenamientos patriarcales, las características para este puesto aluden a la figura masculina. Es decir, en general la comunidad mujeres y hombres en su conjunto esperan que un directivo sea hombre y no mujer, es importante mencionar que tampoco todos los maestros llegan a ser directores y la opinión acerca de que sea mujer significa desde las propias maestras rasgos negativos.

Maestra CA:

“Si te bloquean, hay directoras que de repente se sienten en el poder, no para servir sino para servirse, entonces, se marean, la clásica frase trillada “se suben al tabiquito y se mareó” pierden la visión de porque llegaron ahí de repente ¿no? entonces desafortunadamente así ha sido, de manera personal así lo viví, tanto mujeres como con hombres, o sea no nada más las mujeres también con hombres, de repente como que arman sus grupos políticos muy fuertes y como te digo se pierde esa visión académica, yo he sido muy académica siempre y por eso es que no aceptaría que estuviera una persona con solamente metas políticas en la dirección.”

Maestra BK:

Alguna vez ¿has tenido alguna experiencia de que una mujer dirija la escuela?

Sí

¿Cómo ha sido?

Es más, a detalle, sí cuida muchos detalles, sí muy detallado

Eso de que sea detallado ¿cómo es?

“A veces depende si... porque a veces sí es tan minuciosa, tan organizada, llega a estresar a la gente.”

Maestra NA:

“La antigua directora, antes del director actual era psicóloga y sin embargo te digo que siento que no lo aplicaba, se enfocaba más o atendía de manera diferente y mejor a los hombres que a las mujeres no sé yo creo... y ella se decía feminista, entonces no me cuadra, pero ha habido directoras, por ejemplo, la que estuvo antes, era directora también, muy entregada, muy gente, muy sociable, siempre con buen trato, siempre muy siempre amable, cuando te decía no... te lo decía de buena manera, por lo menos no era impositiva, no era grosera, entonces te digo y ha habido directores que mis respetos no o sea yo he tenido muy buenos directores aquí, me ha gustado trabajar con ellos.”

Maestra CA:

“Pues es... es dependiendo ¿no?, puede ser un hombre bastante excelente como director o como una mujer nefasta, nefasta o puede ser una mujer muy excelente en la dirección como una mujer nefasta, ha habido de todo en esta escuela.”

El punto no es si es hombre o mujer, algunas maestras llegan a ser directoras, sin embargo, son pocas y tienen que cumplir con esas características masculinas. Es decir, tienen que actuar de acuerdo con los rasgos determinados hacia la figura de director (autoridad, decisión, fortaleza) por el orden patriarcal que no solo se promueve dentro de la preparatoria, sino que son mandatos establecidos desde la misma Universidad de Morelos a la que pertenece la Preparatoria Cuautla y del contexto cultural que vivimos a nivel estatal, nacional e internacional, ya que tradicionalmente por norma se establecieron tareas específicas para

hombres y mujeres por su sexo. A los hombres, por su parte, se asignaron tareas que suponen mayor prestigio, mejores posiciones, tareas que representaban mayor poder, en detrimento de las posiciones y tareas que realizan las mujeres. Por ello se percibe un ambiente difícil dentro de la institución en lo que se refiere a las maestras que llegan como directoras, es decir, para demostrar que pueden con el cargo, ellas tienden a exagerar rasgos masculinos en los que no fueron socializadas desde la familia, y la comunidad escolar lo percibe, además de estar pendientes de cualquier falla, son fuertemente cuestionadas, distinto del trato de un director ante las fallas, condición que visibilizan también en sus investigaciones Santos y Guerra (2000) y Díez et. al. (2010).

4.7.1 Estructura jerárquica y caracterización de puestos directivos

Es necesario tener presentes los niveles de jerarquía que se manejan en la preparatoria en cuanto a puestos directivos. Primero están la Dirección (maestro) y la Subdirección (maestra), en un segundo nivel se encuentran dos Secretarías de Extensión y Académica, con dos jefaturas cada una.

La Subdirección, así nombrada comúnmente, su función es principalmente administrativa, papeleo, registro de calificaciones, llenado de certificados, trámites de los alumnos de la preparatoria, organización del curso propedéutico, recepción de documentos de alumnos de nuevo ingreso, organización de juntas con padres de familia para entrega de boletas y mantiene la disciplina de la escuela. Este departamento es representado por una mujer. Tiene como apoyo dos jefas, una para el turno matutino y una para el turno vespertino.

La Secretaría de Extensión se encarga principalmente de organizar eventos, dar información sobre talleres extraescolares, trámite de becas, organización de eventos sociales (clausuras, callejoneada, cena baile) y deportivos (torneos de basquetbol, talleres deportivos,

etc.), control de casilleros de alumnos, publicación de actividades del mes, etc., actividades que realizan los alumnos y vinculación con otras instituciones como el municipio o las instituciones de salud que otorgan el seguro social facultativo a los alumnos. Esta Secretaría es ocupada principalmente por mujeres (Secretaria de Extensión, dos jefas para turno matutino y vespertino).

La Secretaría Académica administra tanto recursos humanos como académicos. El Secretario Académico es un puesto ocupado por un maestro. Se encarga de reportar el desempeño de los docentes dentro del aula, de él depende que se le asignen horas para trabajar frente a grupo a los y las docentes. Este puesto es clave para considerar el trabajo de los maestros(as) en semestres posteriores (Secretario Académico, jefa para turno matutino y jefe para turno vespertino).

Las(os) jefes son quienes realizan el grueso del trabajo porque coordinan las actividades, organizan, realizan reuniones informativas, control de exámenes, elaboran avisos, publican eventos académicos, sociales o informativos, organizan concursos, elaboran de horarios para maestros(as) o alumnos(as), asignan horarios de trabajo, asignan materias, concursos de materias, control de calificaciones, otorgan información a los alumnos sobre sus calificaciones, piden calificaciones a los profesores, etc.

A este tipo de puestos se les denomina de nivel tres porque en jerarquía están subordinados al cargo de un Secretario(a) ya sea Académico, de Extensión o de Subdirección, llevan el control y la organización de actividades específicas según el departamento al que pertenecen.

Es importante poner atención en la función que realizan cada puesto directivo, pero sobre todo relacionar los recursos que administra con el sexo de las personas que ocupan este tipo de puestos, sean recursos humanos, recursos académicos o recursos económicos.

El puesto de director(a) su función es representar a la preparatoria, garantizar el orden, mantener la burocracia entre instituciones, coordinar un equipo, sacar a flote un proyecto académico, motivar a la comunidad escolar, solucionar conflictos, etc. A cargo del director(a) están todos los trabajadores (administrativos, académicos, de limpieza, etc.), alumnos y padres de familia. La persona que es elegida como director(a) cuenta con la posibilidad de armar su equipo de trabajo: quiénes ocuparán la subdirección, las secretarías y las jefaturas durante tres años y puede extenderse por reelección hasta seis años. En términos de decisiones su poder es amplio.

Actualmente es mencionado en las entrevistas que las mujeres ocupan el 70% de los puestos directivos, sin embargo, en los puestos clave director y Secretario Académico están ocupados por hombres. Son ellos los que toman las decisiones importantes. Las(os) jefas(es) se encuentran en una posición subordinada. Al respecto las(os) maestros mencionan lo siguiente:

Maestra SU, cuando se le pregunta acerca de ¿cómo son las oportunidades de ascenso para las maestras en la preparatoria?

“Pues sí las tienen, pero, siempre hay jefes hombres ¿no? El Director es jefe, después viene la Subdirectora que es mujer, el Coordinador Académico es hombre, después hay una Subcoordinadora y después viene un Subcoordinador, y hay tres mujeres encargadas de la acción, del trabajo directo de los alumnos, de las orientadoras educativas. Yo creo que no hay problema, pero siempre habrá hombres arriba de ti, o sea aunque llegues siempre se deslegitima totalmente la voz de la mujer. Sí hay oportunidad de subir y escalar, pero en puestos que no son tomas de decisiones”.

Maestra EA:

“Básicamente las decisiones recaen en él [...], él nos consulta, pero finalmente él toma la decisión. Nuestras decisiones tal cual no se hacen, pero la decisión final recae sobre el Secretario, que es el maestro VN, que [...] es nuestro jefe.”

Maestra HA:

Habla acerca de situaciones que no le parecen

“Pues cuando tú tomas una decisión y te la cambian. Tomo la decisión y me la cambian. Pues eso básicamente, cuando tú tomas una decisión y te la cambian por alguna razón, pues de repente te la cambian [...]”

Maestro OW:

“Sí, pues es que nos toman en cuenta, a lo mejor un comentario, una sugerencia, digo no en la última decisión, pero si en algunos que pueden ser importantes, los referentes de la escuela.”

De lo anterior se desprende la siguiente proposición: La presencia de maestras en puestos administrativos es una realidad. Sin embargo, los puestos de toma de decisiones son asignados principalmente a los maestros, las maestras ocupan puestos que requieren de la ejecución directa del trabajo que ya propusieron autoridades con poder de decisión generalmente hombres.

4.8 Consideraciones finales del análisis

Tomando como referencia el marco teórico contrastado con los relatos obtenidos de las entrevistas a maestras y maestros, se tiene que por norma social de género se señala a las mujeres, para este caso a las maestras, como las encargadas del cuidado de otros y del trabajo doméstico muestra de ello. Esto hace referencia a una naturalidad innata donde se señala a las maestras como quienes realizan el trabajo doméstico y de cuidados.

Producto de una construcción social no cuestionada dentro de los hogares donde existe una jerarquía patriarcal que lo sostiene donde a los hombres se les atribuyen privilegios y jerarquía mayor respecto de las mujeres las cuales son consideradas para tareas desde el punto de vista masculino con menor relevancia. Esta socialización primaria gestada en la

familia es trasladada a otros espacios distintos conservando sus rasgos patriarcales. Es el caso de la escuela, que, aunque se rige por principios de igualdad para todas(os), pero que desde el punto de vista laboral olvida esta condición, en cambio se accionan los conocimientos de género posicionando de manera similar que, en el hogar a maestros y maestras dentro de la escuela, las maestras por su parte preservan características femeninas, ser para otros. De acuerdo con el análisis las maestras tienden con mayor frecuencia a asumir roles donde las actividades que realizan están relacionadas con la comprensión, el amor, la empatía, es decir, con el factor humano que en este caso son las/los alumnas y alumnos y los maestros se aseguran de ejercer y de que su autoridad sea reconocida.

Otro aspecto considerado en el análisis es la exclusión del trabajo productivo del trabajo doméstico y de cuidados que pone en duda el compromiso de las maestras dentro de los entornos laborales, el trabajo doméstico y de cuidados es visualizado desde quienes ostentan el poder como un obstáculo para la obtención de fines productivos y valoran el trabajo de las maestras como menos productivo. Es decir, las maestras realizan una doble jornada de trabajo, como maestras y como amas de casa realizando trabajo doméstico y de cuidados, sobre todo este último involucra algunas veces el empalme con su horario de trabajo y en algunas ocasiones requiere de la solicitud de permisos y el abandono temporal del trabajo dentro de la preparatoria, situaciones que ponen en duda la productividad desde la visión de otros trabajadores(as) especialmente de secretario académico o director(a). Es deseable ampliar la noción de sujeto productivo y abandonar las viejas reglas patriarcales con las que fue construida esta noción al tiempo de considerar otros trabajos como el doméstico y de cuidados donde todas y todos seamos partícipes.

Es importante tener presente la complejidad de la realización del trabajo doméstico y de cuidados que no eximen a las maestras de realizarlo, ellas también son proveedoras monetarias, sin embargo, la falta de apoyo puede originar otros problemas como la doble presencia-ausencia, es decir, estar en el trabajo, pero no estar plenamente. Por ejemplo, cuando las/los hijas(os) están enfermas(os), si a pesar de esto alguna maestra con esta situación asistió a la preparatoria, ella sigue al pendiente de noticias para saber cómo sigue su hija(o) atenta al teléfono, es decir, una doble presencia-ausencia. En la preparatoria Cuautla es el caso de algunas maestras, pero no de los maestros por lo que esto implica ventajas para ellos en lo que se refiere a mayores oportunidades laborales dentro de la preparatoria ya que llegan sin cargas de trabajo doméstico y de cuidados lo que les permite aceptar más horas, dar asesorías, etc.

Es importante considerar la percepción de las maestras acerca del trabajo doméstico y de cuidados, que produce sentimientos de tedio, que implica una jornada interminable de tareas, pero, sobre todo, que consume una cantidad no fija de tiempo necesario para desarrollar otras habilidades como la creatividad, el crecimiento del currículum, el mismo desarrollo de la actividad docente, relaciones laborales con otras personas y el ascenso a la dirección. Por lo cual es necesario asumir el trabajo doméstico y de cuidados como una responsabilidad completa donde otras personas tradicionales (madres, abuelas, hermanas y nietas) y no tradicionales (parejas, hermanos y niños) participan de manera comprometida y no proporcionarlo como una ayuda.

Existen algunos casos donde las maestras desean participar como directoras, sin embargo, por un lado, el puesto implica formalmente 12 horas de trabajo y se extiende algunas veces hasta 15 horas, condición que visibiliza la precariedad laboral ya que la

preparatoria actualmente requiere de un director para ambos turnos en vez de dos para cada turno, por lo que si realizan trabajo doméstico y de cuidados es incompatible el horario de director(a) con el horario de una maestra con necesidades de trabajo doméstico y de cuidados, por lo que su visión de ser directoras no corresponde con los recursos disponibles para poder acceder al puesto. Por otro lado, existen otras maestras que no quieren ser directoras y se concentran en sus grupos que son los que desde su visión de quienes obtienen satisfactores, sin embargo, existen temores acerca de la aceptación de un nuevo estilo directivo y romper con prácticas corruptas o choque con los intereses de la universidad a la que pertenece la preparatoria Cuautla. Por lo anterior es deseable, la participación de las maestras por este puesto para construir nuevos estilos directivos y terminar con estilos directivos masculinizados y que no corresponden a la identidad de las maestras. Finalmente es importante destacar el interés por participar en la dirección de algunas maestras, sin embargo, sobre todo el trabajo de cuidados frena esa posibilidad en las maestras.

Las posibilidades de las maestras frente al trabajo doméstico y de cuidados son limitadas y se reducen a trabajar una jornada parcial para poder atender otras prioridades, trabajo doméstico y de cuidados, que las atraen hacia un piso pegajoso y que va construyendo un techo de cristal que no alcanza para ocupar el puesto de director(a) construido sustancialmente bajo reglas masculinas aun consiguiendo el puesto de dirección las expectativas sociales atienden a un modelo masculino.

Las estrategias de conciliación trabajo familia son acciones implementadas individualmente, no existen tareas compartidas desde las parejas de las maestras o de los hijos varones, siguen recayendo estas tareas principalmente en las hijas reproduciendo con esto un patrón tradicional que perpetúa esta condición de género en el tiempo. Es necesaria

en la tarea de conciliación trabajo familia la participación de otros actores como el Estado, la comunidad y la preparatoria impulsando proyectos que promuevan espacios integrales de cuidados a niñas(os), adolescentes y otros, en suma se apuesta por una socialización mayor del trabajo doméstico y de cuidados hacia otros actores no tradicionales e instituciones, posibilitando con ello descargar a las maestras de este trabajo y lograr un equilibrio en la distribución de este tipo de trabajo.

Finalmente, la estructura de los puestos directivos dentro de la preparatoria requiere que nuevos(as) personajes asciendan a posiciones de poder, que si bien existen maestras ocupando de ellos no llegan a consolidarse en puestos de poder como lo son la dirección o la secretaría académica, es importante el ascenso de mujeres a puestos de decisión y el acceso a los recursos económicos, materiales y humanos de la preparatoria que permita la participación democrática de maestras y maestros.

CAPÍTULO V

DIAGNÓSTICO SOCIAL DE LA PREPARATORIA, NECESIDADES Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Factor teórico conceptual

5.1.2 Género

Género como categoría analítica devela todos aquellos mecanismos simbólicos y subjetivos en la noción de ser mujeres y hombres. Actuar como hombres y mujeres también alude a mecanismos de poder y subordinación en sus relaciones cotidianas que se consideran como normales, pero que también se configuran en relaciones desiguales conservando privilegios en los hombres y en detrimento de las mujeres.

5.1.3 Transversalidad de Género

El concepto de transversalidad de género es un eje que se sitúa en la acción, para definir políticas públicas, en el diseño de programas sociales entre otras, que pretenden generar un cambio social de acuerdo con una problemática social que considera condiciones desigualdades entre mujeres y hombres en diferentes ámbitos.

5.1.4 Trabajo social feminista

El trabajo social feminista se enfoca principalmente en incluir la dimensión de género en sus intervenciones (Dominelli y McLeod, 1999), teniendo en cuenta que históricamente las principales usuarias del servicio de Trabajo social, así también sus fundadoras y las profesionistas son mujeres (Alcázar, 2013). Desde las intervenciones en Trabajo social existen principios como la justicia social, la construcción de la autonomía, la promoción de la participación, etc. elementos necesarios para empoderar a las personas como actores de su propio cambio, principios que se persiguen también desde la teoría feminista para conseguir la igualdad entre mujeres y hombres.

Integrar la categoría de género al trabajo social se hace necesario ante la emergencia de nuevos problemas sociales (Healy, 2000) que en sus causas antes eran vistas como causas individuales de las mujeres y no como causas relacionales entre hombres y mujeres.

5.1.5 Ética del cuidado

La ética del cuidado rescata aquellos valores deseables pero que no son tangibles en una sociedad que funciona bajo “el deber ser” de normas patriarcales que en alguna etapa de la vida de las mujeres silencian su voz a través de restricciones sociales que las clasifican a en términos morales en “buenas y malas” entre ellas e inferiores respecto a los hombres (Gilligan, 2013).

Entonces bajo el principio de construcción de una ética del cuidado en este trabajo es necesaria la voz de las mujeres considerada como virtud, el rescate de la diferencia en un esfuerzo por escuchar desde ellas diferentes posturas, propuestas y necesidades para con ello potenciar sus capacidades, que desde el punto de vista patriarcal es la voz que se silencia y que acepta un modelo binario en nombre de la paz y para conservar las relaciones desde una posición menor (Gilligan, 2013).

La ética del cuidado orientada al Trabajo doméstico y de cuidados se refiere en considerar el cuidado parte fundamental para la sobrevivencia de la especie en este punto es necesario para generar realmente un cambio de la realidad social desde el Trabajo social feminista dos condiciones para la construcción de una nueva ética del cuidado:

1. Abandonar la idea de que las mujeres son las únicas que pueden y deben cuidar, es decir separarse del mandato patriarcal restrictivo en ellas del “ser para otros”, para ello es necesario el terminar con privilegios masculinos, condición que supone un

reto, pero que es necesario conseguir a través del diálogo acerca de la responsabilidad compartida.

2. Tener claro que el espacio ganado al dejar de estar al servicio del desarrollo de otros es necesario asumir una nueva condición que se refiere al autocuidado personal y profesional en términos de ganancia de tiempo para asumir nuevas prácticas que permitan una mayor participación (adquirir nuevos compromisos, tomar decisiones, asumir retos, etc.) en los propios procesos sociales entre ellos nuevos objetivos para desarrollarse mejor en los entornos laborales.

Así también, la configuración de nuevas relaciones personales y profesionales, que a su vez trasciendan el concepto de mujeres o maestras tradicionales en términos de ciudadanas con derechos políticos y sociales iguales a los de los hombres, para el caso de las maestras explorar nuevas opciones laborales como el liderazgo femenino.

5.1.6 Liderazgo femenino en la escuela

Es importante trascender la idea de que existe un solo liderazgo, el más conocido el liderazgo construido desde el punto de vista masculino. Actualmente la inserción de las mujeres al espacio laboral es una realidad por lo que “saber mandar” para dirigir un centro de trabajo resulta insuficiente si se analizan a profundidad las condiciones en que trabajan las mujeres y su relación con otros entornos como la familia, entonces el modelo de sujeto productivo choca con otras dimensiones con las que las mujeres están relacionadas.

El Liderazgo masculino ha perdido vigencia y es necesario cuestionar sus principios adoptados desde el modelo gerencial que además entran en contradicción con los fines que persiguen las organizaciones escolares tan importantes como los académicos (Díez et. al, 2010, Santos Guerra, 2000).

Es necesario definir claramente qué implica ser director o directora en una escuela, entre sus funciones es deseable potencializar las capacidades del equipo de trabajo, de maestros y maestras, impulsar y coordinar un proyecto educativo, crear un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad, involucrar a las/los demás en la toma de decisiones, impulsar estrategias que vuelvan los aprendizajes más significativos, tener iniciativas innovadoras que enfrenten retos actuales, construir una red de relaciones positivas, etc. (Santos Guerra, 2000).

Es importante mencionar que juzgar un estilo directivo por género no es definitivo para saber si la función directiva de quien la ejerce es buena o mala, existen otros factores como el contexto, la historia de cada institución, factores psicosociales, entre otras (Santos Guerra, 2000). Sin embargo, es importante tener claro que las características de quien dirige, sus intereses personales, entre otras definen un estilo distinto y también están relacionados con el género al que pertenecen.

Otorgar un valor negativo a la función directiva de los hombres sería una afirmación generalizada e injusta. En todo caso se hace alusión a un estilo masculino de dirección que tiene rasgos negativos y que también son adoptados por algunas mujeres (Díez et. al., 2010).

Se parte entonces de reflexionar acerca de la forma de pensar, sentir y actuar de las mujeres, por lo que su estilo directivo se ejerce de diferente manera que el de los hombres. Desde el patriarcado se han construido normas que determinan a las mujeres a desempeñar ciertos roles, también se ha construido un ideal de mujeres sobre las pautas del cuidado que hace posible la sobrevivencia humana en el plano familiar pero que es subvalorado por las reglas patriarcales en diferentes espacios (Gilligan, 2013).

Se parte entonces tomar elementos de la ética del cuidado de una manera integradora donde el desarrollo no sea dirigido exclusivamente hacia los/las demás, sino que se considere el propio desarrollo, el autocuidado (Lagarde, 2002; Gilligan, 2013). El reconocimiento de las capacidades con independencia del género (Corres, 2010). Además, ser empáticos con las necesidades de hombres y las necesidades de las mujeres que en un entorno laboral son señaladas como ajenas a la noción del sujeto productivo como el trabajo doméstico y de cuidados (Burín, 2005).

La diferencia entre el estilo directivo femenino y masculino tiene su fundamento en el cuidado de las/los demás (desarrollo de los demás), pero asegurando el autocuidado (desarrollo personal y profesional propio); el estilo directivo masculino se fundamenta en la dominación y el interés personal y no deja espacio para el desarrollo de las/los demás (Gilligan, 2013).

En cuanto al reconocimiento de las capacidades es necesario puntualizar que, si bien es importante actuar desde la individuación, también es necesario recordar que las capacidades tanto del equipo directivo, así como de maestras y maestros son únicos y necesarios para el buen funcionamiento de la escuela. A esto último podemos agregar que el poder concentrado en una sola persona tiende a demeritar las opiniones del resto del grupo de trabajo un rasgo característico de los estilos directivos masculinos (Díez et. al., 2010). En suma, se apuesta por un liderazgo que no anule la individuación de las/los demás y que se integre a la toma de decisiones.

En cuanto a la identificación de necesidades un elemento indispensable es el desarrollo de la empatía, un estilo directivo masculino separado de la noción del cuidado tiende a ser indiferente a las necesidades del colectivo de mujeres y se adapta mejor a la

noción de sujeto productivo construida desde un punto de vista masculino que tiende a ser excluyente. Es importante desarrollar empatía hacia las necesidades de las mujeres para lograr una inclusión más integral de ellas en la organización escolar y sobre todo tener referentes de mujeres directivas comprometidas con las necesidades de otras mujeres, de esta manera se consolidan colectivos fuertes de mujeres por una causa común y la posibilidad de que se configuren otras prácticas en el plano laboral (Corres, 2010).

En suma, existen rasgos femeninos que desde la misma construcción de la identidad por género son útiles para dirigir una organización y que hacen posible llevar a buen término para todos(as) los objetivos trazados. Algunos rasgos masculinos como la individualidad o la competitividad, el honor personal tiende a desviar el interés común y a entorpecer los logros colectivos. Por lo que es viable experimentar un estilo femenino en la dirección escolar.

5.1.6 Intervención social desde la ética comunitaria adaptada a la escuela

Se parte de la idea donde la intervención en una comunidad también puede adaptarse a las necesidades de un espacio escolar también conocido como comunidad escolar de la que forman parte maestros(as), padres-madres de familia, alumnos(as), directores(as), trabajadores(as) administrativos, etc. donde se pueden emplear elementos propios de la intervención para el desarrollo comunitario. Sánchez Vidal (2010) considera algunos aspectos éticos necesarios para la intervención en la comunidad orientadas a la potenciación de las capacidades de los todas(os) por medio de la ética práctica como: Diversos actores involucrados en el proceso de cambio. El rescate de valores desde los actores, bajo la premisa de que, a mayor número de actores, mayor diversidad de valores y relaciones. Opciones de acción de las que dispone quien interviene, la medición del alcance de sus consecuencias

para los actores y las estrategias de cambio (Sánchez, 2010). Además de las consecuencias de las acciones sociales, con especial atención en las que son positivas y que tienden a un mayor desarrollo.

5.1.7 Investigación Acción Participativa feminista

Considera la posibilidad de que las mujeres relaten los acontecimientos y se articulen como parte de un colectivo, por lo que a partir de una problemática que se percibe como individual sea posible considerarla compartida por otras mujeres, incluyendo a quien investiga éste hecho es considerado el camino para consolidar el cambio.

A partir de éste método es posible traer la historia cotidiana a un nivel consciente donde se pueda explicar y entender lo que era evidente, ejercer la participación a diferentes niveles donde la acción, el establecimiento de compromisos y la reflexión de las integrantes del grupo en cuestión sean parte del cambio, en este caso desde las propuestas de las maestras. Es importante considerar la flexibilidad de la propuesta de intervención para hacer más significativo el cambio de las maestras desde sus propias propuestas (Delgado, 2010).

5.2 Diagnóstico Social de la Preparatoria

En la Preparatoria las maestras traen a cuestas el trabajo doméstico y de cuidados, los maestros no. El trabajo de maestras no las separa de su identidad mujeres tradicionales, y se vuelve problemática esta identidad en el desarrollo de su trayectoria laboral como maestras.

Después de la jornada laboral como maestras continúa la jornada de trabajo doméstico y de cuidados o aparece durante la jornada, por ende, la organización de su tiempo siempre gira en relación con los pendientes que tienen las maestras en relación con sus familias.

Las normas genéricas también están presentes en un nivel macro, si ponemos atención a las leyes de seguridad social, se tiene que están direccionadas hacia las mujeres y esto

refuerza los estereotipos de género instituyendo a su vez desigualdades entre hombres y mujeres en la familia y en otras dimensiones como la laboral. Estas circunstancias propician que el acceso como maestras se dé condicionado a partir de restricciones y prohibiciones, de esta manera se puede concluir que los roles, las ocupaciones y los trabajos de las mujeres se construyen bajo condiciones diferenciadas respecto a de los hombres.

El tiempo dedicado al trabajo de maestras tiene un límite y es el tiempo que demanda el trabajo de cuidados y doméstico, esta es la restricción, es la forma en la que las mujeres se insertan en el campo laboral cada día. Al contrario, los maestros no padecen esta situación, su masculinidad es construida bajo normas que promueven su rol como proveedores-trabajadores por lo que el trabajo doméstico y de cuidados no representa un obstáculo para su desempeño laboral ni tampoco para su ascenso en la jerarquía laboral.

Otro hallazgo encontrado se observa desde la socialización diferenciada entre maestras y maestros que no tiene que ver con sus capacidades y habilidades profesionales sino con los aprendizajes de género que socializaron desde la familia y que dejan ver rasgos característicos del ser hombre, además, de una jerarquía mayor que ocupan en la escala social.

Las maestras, por su parte, socializan tomando como modelo los roles tradicionales que desempeñan en la familia a partir de prácticas mediadas por el afecto y tienden a ejercer el trabajo como maestras centrado en el factor humano donde el despliegue de emociones como la comprensión, la escucha, el consejo, etc. se direcciona hacia los alumnos.

Por otro lado la reproducción de normas genéricas patriarcales a partir de roles típicos del trabajo no pagado que en el análisis se muestra a partir de relatos donde la satisfacción de algunos trabajos extras realizados por las maestras en la preparatoria no es remunerado,

sino que son satisfacciones a través del desarrollo de otros, es decir, el ser para otros está también presente en la escuela y es ejercido por las madres-maestras, ya desde ahí puede observarse una trayectoria mediada por la sobre-explotación de la mano de obra femenina. Condición comparable con el contexto expuesto en el capítulo 3 donde por igual trabajo realizado entre mujeres y hombres en relación con las ocupaciones seleccionadas en Cuautla y en Morelos, la menor remuneración la reciben las mujeres.

En cambio, los maestros, reproducen aprendizajes en la escuela que fueron aprendidos en la familia en lo que se refiere a su identidad y a las características del rol masculino. Ellos demuestran su masculinidad recordando a los alumnos que ellos son la autoridad una característica distintiva del sistema patriarcal. En lo que se refiere al rol masculino que tiende a disciplinar, para los maestros desde el inicio de su trayectoria laboral existe una identificación por la ocupación de director, además mostrar su masculinidad como proveedores-trabajadores únicos de su familia.

Un hallazgo se relaciona con la predilección mayoritaria de las maestras por trabajar una jornada parcial y se inicia con la elección de la ocupación de maestras, existe un control estricto del tiempo de trabajo debido a la continuación de otra jornada laboral, la del trabajo doméstico y de cuidados. Las maestras hacen coincidir su horario para dejar a las/los menores en la escuela y tienen la necesidad de salir de la preparatoria cerca del horario de salida de sus hijas(os), además de regresar a casa para alimentarlos, hacer tareas escolares, llevarlos a consulta, entre otros.

Si tenemos en cuenta que la jornada laboral de los directores consta de 12 horas formalmente y se prolonga por otros compromisos hasta 15 horas. El trabajo de tiempo parcial elegido por las maestras no alcanza para postularse para el puesto de director(a). Si

las maestras se presentan como candidatas para el puesto de directora y si además no se cuenta con el apoyo de otras personas o instituciones, el trabajo de cuidados y doméstico queda desprotegido. Por lo que la elección de jornada parcial amedrenta las intenciones de las maestras para postularse al puesto de directora. Entonces se tiene que los maestros disponen de 12 horas de trabajo que se compatibilizan muy bien con el tiempo requerido para realizar el trabajo de director.

A partir de la categoría de género se visibiliza un hallazgo que da cuenta de que para ser productivo en la preparatoria es necesario recorrer un camino largo y cumplir con los requisitos académicos y actitudinales que se piden en la escuela.

El sujeto productivo se configura a partir de normas estrechas, masculinas, que no toman en cuenta otras dimensiones sociales y que consideran al trabajador productivo como una persona individual e independiente de un entorno familiar. Es cierto que en la preparatoria no existe como una norma que evidencie una discriminación abierta por sexo. Sin embargo, las dinámicas de las maestras son distintas a las de los maestros, entonces no se prohíbe, pero tampoco se emiten acciones concretas para la conciliación del trabajo y la familia, tan necesarias para insertarse de manera integral a las normas patriarcales que dictan cómo son los sujetos productivos.

Por lo que se tiene que en ese sentido dentro de la preparatoria los maestros entran con mayores ventajas y pueden hacer uso de los recursos disponibles, y considerar en concreto como un recurso el tiempo del que disponen para tener más trabajo, fortaleciendo sus relaciones, tomando más horas frente a grupo o asumiendo nuevas ocupaciones con mayor poder de decisión o mayor remuneración, en suma, una trayectoria sin interrupciones y la posibilidad de postularse para ser directores.

Al establecerse la falta de conciliación trabajo-familia, tanto a nivel macro como a nivel micro, la identidad de las madres-maestras dificulta la conciliación también con la noción de sujeto productivo construido desde el punto de vista masculino que no carga con el trabajo doméstico y de cuidados, entonces el acceso al puesto de director se vuelve en algunos casos inalcanzable para las maestras, es decir, existen normas sociales que no dejan romper el “techo de cristal”.

Se observa otro hallazgo relacionado con la doble presencia ausencia que las maestras padecen no solo interrupción de su trayectoria laboral, si bien existe un control estricto de su tiempo, ellas terminan con su rol de maestras, continúan con el cuidado y trabajo doméstico, pero en algunos casos este trabajo irrumpe su jornada laboral como maestras sobre todo si se presentan eventos relacionados con la escuela de los/las niñas(os) en el horario de trabajo, ellas son las que sustancialmente hacen uso de permisos, se ausentan por la atención de enfermos o abandonan el espacio laboral por atender asuntos relacionados con la salud o con la escuela de las/los menores, hacen uso del celular para saber el estado de salud de enfermos o se recurre a la necesidad de modificar su horario para atender el trabajo doméstico y de cuidados.

La conciliación trabajo-familia no es una medida tampoco que se esté considerando desde el Estado de Morelos, ya que se tiene como antecedente que en lo que respecta al municipio de Cuautla, tan sólo el 13% de la población derechohabiente puede disfrutar de la seguridad social, ofreciendo solo el servicio de guarderías considerando el cuidado de menores de 4 años.

Si bien esta consideración las maestras de la preparatoria la tienen cubierta por el IMSS, tan solo pueden disponer de esta medida hasta los 4 años del/de la menor. Es necesario

tener presente que la edad de cuidados se extiende hasta los 14 años, y en otros grupos de edad están los adultos mayores o enfermos sin/con limitaciones físicas o mentales, además es necesario tener presente que la guardería considera como edad límite de ese derecho hasta los 4 años, los demás grupos de edad son un tema desatendido por la seguridad social, más bien se vuelven dependientes directos de quienes proporcionan los cuidados que en su mayoría son mujeres y que de manera individual cada una resuelve.

La asistencia de los menores a la escuela tampoco representa una opción viable para la conciliación trabajo-familia, se tiene que a nivel primaria los niños/niñas asisten tan solo 5 horas y las escuelas primarias de tiempo completo tan solo representan el 22% por lo que a implicación de las maestras en la preparatoria es menor. Estamos ante un escenario ausente de acciones políticas para que la conciliación trabajo-familia sea dé de manera integral.

En suma, se tiene que la doble presencia/ausencia, es decir, estar, pero no estar plenamente en el trabajo como maestra oscurece la noción de sujeto productivo mostrada por las autoridades de la preparatoria a partir de molestia, falta de credibilidad ellas, o explícitamente aplicando sanciones directas como descuentos en el ingreso de las maestras, la acumulación de reportes, o en casos más extremos el despido, condición que se vuelve una limitación para la ocupación de la dirección o para su trayectoria.

Finalmente se observa que aunque existe la participación incipiente de maestras por y desempeñándose como directoras, las normas genéricas patriarcales señalan como figura de autoridad a los maestros, es decir en el imaginario social la única autoridad reconocida es el varón, por lo que la comunidad escolar de la preparatoria (padres de familia, maestras(os) y alumnos(as)) cuando tienen a una mujer dirigiendo pueden mostrar rechazo ya que dentro de los marcos patriarcales adoptados es común encontrar solo hombres como directores.

La opinión generalizada en relación con la idea de que una maestra ocupe la dirección es negativa, los rasgos de las mujeres en el imaginario social son valorados negativamente para la función directiva y se confía el ejercicio de la dirección en mayor medida a los varones donde rasgos como el autoritarismo, la competencia, la conquista de recursos, etc. se adaptan mejor al ejercicio de mandar y se dejan de lado valores como la minuciosidad, el consenso, la negociación, la atención, etc. por lo que el desempeño como directoras centrada en las habilidades masculinas vuelve rígido el trato con las/los demás.

A nivel global el escenario no es muy alentador, los puestos directivos también operan bajo principios negativos de sobreexplotación y precariedad. Para el primer caso se tiene que el recorte de personal también consiguió la modificación de dos directores a un director para los dos turnos matutino y vespertino en la preparatoria, por lo que la jornada laboral se extendió a 12 horas razón por la cual las mujeres-maestras tienden a desanimarse para presentarse como candidatas, el recorte de personal es una condición característica del trabajo precario.

Finalmente, y atendiendo a la pregunta ¿Te has planteado alguna vez ser directora? Las maestras justifican su falta de participación teniendo en cuenta el tiempo dedicado a su familia, y en concreto el trabajo que realizan para el desarrollo de otros, postergando de este modo el desarrollo personal o profesional de ellas como sujetas políticas.

Tomando en cuenta los hallazgos encontrados se sostiene la tesis acerca de que el trabajo doméstico y de cuidados si influye negativamente en la trayectoria de las maestras por el puesto de dirección.

5.3 Identificación de necesidades a partir del diagnóstico

1. Responsabilizar a parejas de las maestras y otros actores no tradicionales, involucrar al Estado y a la comunidad en los trabajos de cuidados para lograr la inserción de las maestras a un trabajo de tiempo completo.
2. Construir un colectivo de maestras conscientes y críticas, capaces de identificar problemáticas de género y de romper con ordenamientos patriarcales, además de actuar con afirmación mostrando sus capacidades, logros y cualidades laborales.
3. Identificar las capacidades de las maestras para promover un nuevo estilo directivo que para la construcción de nuevas prácticas, habilidades y relaciones laborales.
4. Solicitar que se establezcan lineamientos claros que consideren soluciones más acordes al trabajo de cuidados y doméstico, direccionado a los trabajadores(as) con independencia de su sexo. Y que consideren otras formas de trabajo alternativas cuando las y los maestros se ausentan para atender alguna situación relacionada con sus familias. (Reunión de colectivo de maestras con autoridades escolares)
5. Crear propuestas de mejora escolar desde su propio estilo directivo. Colectivo de maestras, (Reunión de colectivo de maestras)

5.4 Propuesta de intervención

Es importante mencionar que la problemática requiere de cambios profundos en el modo de pensar, de actuar y de vivir en muchos ámbitos de la vida, incluyendo el contexto social en el cuál es difícil incidir ya que requiere también cambios en diversas instituciones como la familia, el gobierno, los medios de comunicación, que operan sobre subjetividades tradicionales de las identidades femeninas y masculinas.

Por lo que la propuesta de intervención se orienta más a un cambio microsocial teniendo como soporte los cambios desde las familias de las maestras, cambios a un nivel organizacional que promuevan acciones encaminadas a fortalecer los vínculos entre maestras, se integren a las/los alumnos(as), involucren a nuevos medios de comunicación como las redes sociales por medios tecnológicos como las computadoras o los celulares.

La mayoría de los programas consideran la construcción de aprendizajes nuevos que promuevan nuevos significados sociales, estimulen la participación, fortalezcan vínculos entre las maestras y se fundamentan en la potenciación de sus capacidades para crear nuevas sujetas con nuevos derechos políticos dentro de la escuela.

5.4.1 PROGRAMA 1: “NUEVOS ACTORES, NUEVOS CAMBIOS”

Necesidad 1, Responsabilizar a parejas y comunidad en la conciliación trabajo-familia

Socialización Creación de cápsulas informativas (formato vídeo) acerca de la ampliación de actores no tradicionales en el trabajo doméstico y de cuidados

Población beneficiada: Maestras de la Preparatoria

Objetivo: Dar a conocer por medio de una cápsula informativa de no más de 1’:30” utilizando medios tecnológicos como el vídeo que atiendan la necesidad de ampliar la colaboración de actores no tradicionales en el trabajo doméstico y de cuidados.

PLANEACIÓN		
Método	Técnicas	Responsable
Investigación Acción Participativa Feminista	Visuales	Trabajadora Social Profesor(a) de Computación en la Preparatoria
Recursos		
Humanos		Materiales
<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de la preparatoria, - Trabajadora social y – - Profesor(a) de la materia de Computación de la Preparatoria. 		<ul style="list-style-type: none"> - Tablet - Cañón - TV - Computadora celular o cámara digital.
Duración: 12 meses, publicación de vídeo por mes		

FASE DE EJECUCIÓN

- Diseño de Convocatoria dirigida a estudiantes de nivel medio superior
- Publicación de convocatoria
- Periodo de realización de material visual
- Elección de material
- Publicación de vídeo en redes sociales (Facebook, whatsapp (celulares de integrantes de la familia), correo electrónico, Youtube)
- Transmisión en otros espacios públicos, bancos, etc. incluida la Preparatoria

Lineamientos éticos: Colaboración, Solidaridad, igualdad entre hombres y mujeres, Reflexión crítica, Contenidos éticos, Socialización positiva a edades tempranas, Pérdida de privilegios en actores no tradicionales.

FASE DE EVALUACIÓN

Indicadores de cambio

Cuestionario a maestras después de la transmisión del vídeo por 3 meses

1. ¿Cuántas personas no tradicionales son las que colaboran en tareas domésticas y de cuidados?				
a) 1	b) 2	c) 3	d) 4 a más	
2. ¿Ha sido benéfico para realizar el trabajo de maestra?				
a) Sí		b) No		
3. ¿Existe una ampliación de tiempo?				
a) Sí		b) No		
4. ¿Cuántas horas adicionales ha ganado?				
a) 1	b) 2	c) 3	d) 4 a más	
5. De las horas ganadas las destina a:				
a) Dar más horas frente a grupo	b) Proyectos innovadores para la Preparatoria	c) Impartir regularización de mi materia	d) Actualizarme	e) Arreglo asuntos personales
6. ¿De la lista selecciona quienes se responsabilizaron más en el trabajo doméstico y de cuidados?				
a) Esposo	b) Esposa	c) Hijos	d) Hijas	

5.4.2 PROGRAMA 2, “EXPOSICIÓN DE PRINCIPALES RESULTADOS”

Necesidad 2, Exposición de principales resultados

Objetivo: Dar a conocer a partir de un foro los principales resultados que surgieron de la tesis: “Género, ascensos, Trabajo doméstico y de cuidados, un caso de mujeres de preparatoria”.

Población a la que va dirigido: maestras(os), alumnos(as) y público en general

Nombre del programa: Exposición de principales resultados

FASE DE PLANEACIÓN		
Método	Técnicas	Responsable
Investigación Acción Participativa Feminista	Expositiva reflexiva	Trabajadora Social
Recursos		
Humanos	Materiales	
Comunidad escolar Trabajadora social, público maestras(os), alumnos(as) y público en general	Expositivos: Plantear Problema, exponer los hallazgos, Plantear necesidades, Propuesta de intervención	
	Materiales: Permiso para realizar la actividad, auditorio, Diapositivas en Poder Point, definir fecha, diario de campo, cañón, principales hallazgos.	
Duración: 2 sesiones, 45 minutos Exposición 15 minutos resaltando lo más relevante Exposición de preguntas 10 minutos Resolución de dudas, 10 minutos.		

FASE DE EJECUCIÓN

- Exposición de hallazgos Planteamiento del problema. (Comunicación constructiva)
- Creencias de género en la escuela como espacio laboral.
- Exponer ejemplos breves acerca de Normas de género, Socialización de normas Trabajo parcial, conciliación trabajo-familia, doble presencia/ausencia, Techo de cristal, Contexto social (Técnica cómic)
- Ideas sobre las/los participantes acerca de prácticas y relaciones en relación con los conceptos expuestos, 2 ideas (Pizarrón)
- Comprensión del origen de la problemática.
- Conducta apacible ante la aparición de conflictos (Mediación)
- Pedir propuestas alternativas de poder (diálogo y discusión democrática)
- Resolución de dudas (diálogo)
- Registro de experiencias en diario de campo

FASE DE EVALUACIÓN

Indicadores de cambio

1. De acuerdo con la participación de las maestras ¿se observó el uso de algunos conocimientos de los cuales se pueda partir para ampliar el conocimiento acerca de la problemática?	
a) Si	b) No
2. ¿Se observa una identificación entre las situaciones expuestas por la Trabajadora Social y las vivencias de las maestras?	
a) Si	b) No
3. ¿Existió consenso entre los intereses de las maestras y las propuestas de la Trabajadora social?	

a) Si	b) No
4. ¿La participación se estimuló a través de ejemplos y analogías con la vida cotidiana de las maestras?	
a) Si	b) No
5. Se mostraron algunos signos de resistencia ante la problemática expuesta	
c) Si	d) No

Lineamientos éticos: Escucha activa, confianza, afirmación, reflexión, autoconocimiento horizontalidad, Reconocimiento de la diferencia.

5.4.3 PROGRAMA 3, “GENEALOGÍA DE LOS LOGROS DE LAS MAESTRAS”

Creación de la genealogía de las maestras

Objetivo: Construir un colectivo femenino consciente. Que identifique y sea capaz de romper con ordenamientos patriarcales. (Genealogía de las maestras).

Generalmente la reunión de mujeres se ve como amenaza sus fines que son considerados superficiales o de enfrentamiento entre ellas. Sin embargo, se hace necesario contar con un colectivo de maestras que construyan valores como la sororidad. La genealogía de las mujeres es una propuesta de Marcela Lagarde, principalmente autobiográfica, pero para este caso se hará uso de la reseña profesional que pretende visibilizar quienes son las maestras desde sus logros profesionales ante la falta de una Historia que muestre no solo un papel tradicional o secundario en la historia de la preparatoria sino que destaque aquellos acontecimientos que significaron una aportación valiosa, donde se destacó lo que nadie más pensó acerca de un problema, donde la creatividad formó parte de algún proyecto desde la misma especialidad que se practica. Los logros de las maestras son solo de ellas y es un capital intelectual intransferible a otras personas. Si bien la reseña profesional es personal, es importante considerar que la actividad también es oportunidad para integrarse como colectivo en un esfuerzo por crear vínculos entre ellas con el objetivo crear redes de apoyo mutuo y de articularse con otros actores y con otras instituciones. Las reseñas profesionales, en conjunto, van a representar la “Genealogía de los logros de las maestras” y serán un conjunto de conocimientos no convencionales acerca de las maestras que constituirán una nueva historia de la Preparatoria Cuautla.

FASE DE PLANEACIÓN		
Método	Técnicas	Responsable
Investigación Acción Participativa Feminista	Reseña Profesional, Periódico mural o mampara, Reunión	Trabajadora Social
Recursos		
Humanos	Materiales	
- Trabajadora social - Maestras	Materiales: Solicitud por escrito de permiso dirigido a la dirección de la	

	preparatoria, fotografías, vídeos, notas periodísticas, mampara, diario de campo.
Duración: 12 meses, Exposición mensual	
Organización de la actividad	
<ul style="list-style-type: none"> - Primera sesión: Reunión con maestras para exponer el objetivo de la actividad, definir los lineamientos generales de la actividad, encargar materiales. - Reuniones subsecuentes: Presencial, redes sociales - Facebook, correo electrónico y WhatsApp aclaración de dudas. - Reunión entre maestras presencial, redes sociales - Facebook, correo electrónico o WhatsApp que publicarán su reseña profesional. 	

Lineamientos éticos para la actividad: Presentar logros en primera persona, Tener claras mis limitaciones, hay que destacar aquellos logros en relación con la preparatoria Cuautla, resaltar el asombro por lo que hemos hecho, cómo he sobrevivido a los conflictos, construcción de sororidad.

FASE DE EJECUCIÓN

Exposición mensual permanente: de 5 biografías de los logros de las maestras, pero sobre todo aprovechar fechas conmemorativas como el 8 de marzo (día de la mujer).

FASE DE EVALUACIÓN

Indicadores de cambio

1. Se observa la existencia de nuevos vínculos entre las maestras				
a) Sí		b) No		
2. Con qué otras instituciones han generado vínculos las maestras				
a) Otras preparatorias	b) Colectivos de otros tipos	c) Estado	Con ninguna	
3. Qué recursos han obtenido de las diferentes instituciones a partir de la sororidad:				
a) Reconocimiento	b) Económicos	c) Materiales	d) Ninguno	
4. Cuáles han sido los conocimientos generados a partir de la construcción de vínculos entre las maestras				
a) De identidad tradicional	b) De afinidad con la problemática	c) Ninguno		
5. Esos nuevos conocimientos han permitido romper con procesos tradicionales instituidos desde el punto de vista masculino				
a) Si		b) No		
6. La construcción de sororidad ha sido motivo para:				
a) Romper con relaciones patriarcales	b) Negociar recursos	c) Reconocerse entre ellas y hacia los demás	c) Participar con mayor asertividad	d) Luchar por intereses comunes

7. A partir de la sororidad han surgido liderazgos entre las maestras			
a) Si		b) No	
8. Los discursos generados a partir de la construcción de la sororidad entre las maestras dan cuenta de un mayor empoderamiento			
a) Si		b) No	
9. Qué medios de comunicación han sido útiles en la creación de los vínculos creados por las maestras			
a) Redes sociales	b) Radio	c) TV	d) Ninguno
10. Se observan procesos en los que las maestras tomen en mayor medida la iniciativa y la toma de decisiones			
a) Si		b) No	

5.4.4 PROGRAMA 4 “UN PUNTO DE PARTIDA, DEFINICIÓN DE NECESIDADES DE CUIDADOS”

Objetivo: Identificar principales necesidades de cuidados de las maestras por medio de un cuestionario.

Población beneficiada: Maestras y maestros

FASE DE PLANEACIÓN	
Método	Técnicas
Investigación-Acción Participativa Feminista	Asamblea de maestros y maestras, Cuestionario de necesidades, árbol de Problemas y árbol de Objetivos - De vinculación y de Gestión
Responsable	
Trabajadora Social	
Recursos	
Humanos	Materiales
Comunidad escolar - Trabajadora social - Maestras	Materiales: Cuestionario de necesidades, Tarjetas de trabajo, Cañón, Computadora, visuales, Lecturas, Plumones de agua, Pizarrón, (Trabajo doméstico y de cuidados)
Duración: 4 meses	
Organización de la actividad	
2 sesiones para reuniones para definir necesidades a partir del cuestionario	

Primera etapa: Aplicación de Cuestionario

Nombre maestro(o):	Puesto que ocupa:
1. Número de hijas(os)	

a) 1	b) 2	c) 3	d) 4	e) 5 a más
2. Especifique la edad de los/las hijas(os) de menor a mayor				
3. De acuerdo con el orden anterior: Especifique el sexo de los hijos(as)				
4. De acuerdo con la lista, especifique los tipos de cuidados que requiere				
<input type="checkbox"/> Transporte para traslado de la escuela a casa <input type="checkbox"/> Transporte para traslado de la escuela a la preparatoria <input type="checkbox"/> Traslado de guardería a la casa <input type="checkbox"/> Alguien la/lo espera en casa? <input type="checkbox"/> Alimentación <input type="checkbox"/> Apoyo en sus tareas <input type="checkbox"/> Requiere de otro tipo de servicio especifique: <input type="checkbox"/> Requiere algún tipo de consulta Indique: _____ <input type="checkbox"/> Requiere de algún estudio de laboratorio, indique: _____				
<input type="checkbox"/> Traslado a un taller artístico <input type="checkbox"/> Traslado a una actividad deportiva <input type="checkbox"/> Traslado a una actividad recreativa <input type="checkbox"/> Requiere de tomar algún curso Indique: _____ <input type="checkbox"/> Requiere regularización en alguna materia Indique en cual: _____				
<input type="checkbox"/> Tiene alguna enfermedad <input type="checkbox"/> Necesita medicación <input type="checkbox"/> Es alérgico a algún medicamento <input type="checkbox"/> Requiere de alguna terapia especial, Indique: _____				
5. Tiene usted a su cargo algún adulto mayor				
a) Si		b) No		
6. En caso de respuesta afirmativa Especifique edad y sexo				
<input type="checkbox"/> Requiere de alimentación <input type="checkbox"/> Tiene alguna enfermedad <input type="checkbox"/> Necesita medicación <input type="checkbox"/> Es alérgico a algún medicamento <input type="checkbox"/> Requiere de algún estudio de laboratorio <input type="checkbox"/> Cuenta con seguro médico (IMSS, ISSSTE, SEGURO POPULAR)				
Otro, especifique: _____				
<input type="checkbox"/> Requiere de alguna actividad recreativa				

- Análisis de encuesta y clasificación de acuerdo con el grupo de edad al que pertenece
 - Niños(as) menores de 6 años
 - Niños(as) de 6 a 12 años

- Adolescentes de 13 a 18 años
- Adultos mayores de 60 a más

Segunda etapa:

- Reunión de maestras de acuerdo con el grupo de edad al que pertenecen sus dependientes de cuidado

Técnica Árbol de problemas

- En base al problema expuesto: Falta de conciliación trabajo-familia
- Repartir fichas de trabajo y anotar su opinión acerca de las causas del problema
- Colocarlas en las raíces del árbol
- Definir de acuerdo con la opinión de las participantes la principal causa del problema
 - Definir el Problema central
- Repartir fichas de trabajo y en ellas anotar cuáles son los efectos y consecuencias que causa el problema
 - Definir efectos y consecuencias del problema

Técnica árbol de objetivos

- Repartir fichas de trabajo y plumones a las participantes para:
- Definir claramente el problema y proponer algunas soluciones
- Elegir los medios
- Diseñar objetivo realista y deseable
 - Definir fines, canales de comunicación con otras instituciones para darle solución a la problemática.

Tercera etapa:

En base a la identificación de la problemática, las soluciones propuestas, además de la identificación de las instituciones es necesario contactar con las autoridades de las instituciones a través de solicitudes, diseñar oficios, establecer compromisos y acuerdos a tratar en reuniones posteriores.

La satisfacción de esta necesidad necesita de otras etapas posteriores donde se consoliden los medios. A partir de los satisfactores obtenidos por los/las participantes, las diferentes instituciones y la Trabajadora social.

Lineamientos éticos: Negociación, Afirmación, Satisfacción, colaboración, relaciones sociales, cuidados, autocuidados,

FASE DE EVALUACIÓN

Indicadores del cambio

1. ¿Se identificaron las necesidades de cuidados?			
a) Si		b) No	
2. ¿Existió una integración de las maestras de acuerdo con el tipo de necesidad?			
a) Si		b) No	
3. Desde su percepción ¿existió libertad en la exposición de propuestas?			
a) Si		b) No	
4. ¿Qué instituciones se consideraron como medios para la solución del problema?			
a) Iglesia	b) UAEM	b) Centros recreativos	c) Centros educativos
d) Servicios de transporte	e) Servicios de alimentación	f) Servicios médicos	g) Otros mencione _____
5. Se establecieron compromisos entre las participantes			
a) Si		b) No	

5.4.5 PROGRAMA 5, “UN NUEVO ESTILO DIRECTIVO, PAUTAS FEMENINAS PARA LA DIRECCIÓN”

Taller de Formación Directiva con perspectiva de género

Nombre: Dirigiendo desde la diferencia

Objetivo: Proporcionar a las maestras las herramientas necesarias para potencializar sus capacidades, habilidades y comunicación en tres dimensiones: para sí mismas, para dirigir a otros y para desarrollar habilidades de empatía hacia los demás, conservando un estilo directivo propio.

FASE DE PLANEACIÓN		
Método	Técnicas	Responsables
Investigación-Acción Participativa Feminista	Taller	Trabajadora Social como coordinadora, Docente especializado Liderazgo Femenino en centros escolares de nivel medio superior
Recursos		
Humanos	Materiales	
Trabajadora Social Especialista en Liderazgo Femenino Maestras de la Preparatoria	Materiales: Cañón, Computadora, visuales, Lecturas, Plumones, Pizarrón, Vídeos, Películas, etc.	
Duración: 12 sesiones		
Organización de la actividad		
2 sesiones para reuniones para definir necesidades a partir del cuestionario		

FASE DE EJECUCIÓN

Duración: 12 sesiones por tipo de habilidad de 4 horas,

Para potencializar las capacidades propias

- Características multimentales (mezclar adecuadamente intuición, emoción y racionalidad)
- Uso de espacios privados y momentos adecuados para aplicar sanciones
- Capacidad de toma de decisiones, sin consultar al equipo, en caso de tomar decisiones urgentes
- Potenciación de la creatividad
- Estilos diferentes de abordar los problemas
- Individualidad, autoafirmación y autocuidado
- Obtención de Autonomía

Para dirigir a los demás

- Pautas de colaboración
- Dirección centrada en equipos de trabajo
- Promoción de Igualdad entre mujeres y hombres.
- Negociación conservando la horizontalidad (estilo conversacional)
- Mayor atención en los detalles

Para desarrollar habilidades de empatía

- Estrategias de comunicación
- Otorgar un valor igual a todas las actividades
- Valor de la constancia para lograr actividades que representan retos
- Capacidad de escucha
- Formas de manejo del poder enfocadas a la inteligencia emocional (Identificación de sentimientos propios y ajenos en la Resolución de conflictos)
- Respeto ante opiniones opuestas
- Asertividad

Primera etapa:

- Gestión de recursos y vinculación a partir de INMUJERES, INAMAP o FLACSO.
- Gestión de recursos económicos Preparatoria, Ayuntamiento
- Redacción de oficios para gestión y financiamiento

Segunda etapa: Impartición del curso.

Lineamientos éticos: Negociación, Afirmación, Satisfacción, colaboración, relaciones sociales, centrado en el factor humano, autonomía, asertividad, Rechazo a la jerarquización, Trabajo en equipo.

FASE DE EVALUACIÓN

Indicadores de cambio

1. ¿Qué estímulos consideraría a la hora de postularse o desarrollar la tarea directiva?				
a) Mayor ingreso	b) Liberación de la docencia	c) Satisfacción personal	d) Mejora de la escuela	e) Ejercer el poder

2. ¿Cómo reaccionaría ante una situación que requiera una llamada de atención hacia los demás?			
c) De forma enérgica	d) Recurrir a la negociación	e) Por medio de reportes	f) Acordando con los demás formas para intervenir
3. Para tomar decisiones usted recurriría:			
c) Al estilo personal	d) En consenso con las/los demás	e) Según convenga	
4. Entiende la función directiva como:			
a) Poder de decisión	b) Gestión	c) Trabajo en equipo	
Explica:			
5. Después de haber tomado el curso, cómo consideras que son tus habilidades de comunicación son:			
a) Mala	b) Suficiente	c) Buena	d) Excelente
6. Acerca de la función directiva, después de tomar el curso, tu apreciación es:			
a) Negativa		b) Positiva	
7. Elige las habilidades/competencias que posee para desempeñarse en el puesto de director(a)			
a) Dar buena imagen a la escuela	b) Saber mediar los conflictos en la escuela	c) Tener buenas relaciones con las familias del alumnado	d) Habilidades de liderazgo
Otras:			

5.5 Cronograma de actividades de la propuesta de intervención

2019												
No. Programa	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEPT	OCT	NOV	DIC
1												
2	*											
3												
4		**										
5							***	***	***	***	***	***

* 2 sesiones de 45 minutos

** 2 sesiones de organización (2 horas c/u)

*** 12 sesiones (4 horas) distribuidas en viernes y sábado de cada mes

Descripción de programas

No.	Nombre
1	“Nuevos actores, nuevos cambios”
2	“Exposición de principales resultados”
3	“Genealogía de los logros de las maestras”
4	“Un punto de partida, definición de necesidades de cuidados”
5	“Un nuevo estilo directivo, pautas femeninas para la dirección”

CONCLUSIONES

Con esta investigación se han analizado las posibilidades de desarrollo laboral de las maestras queda claro que en su trayectoria laboral existen relaciones complejas que demandan de dinámicas específicas y especiales. Por un lado, las acciones implementadas para la conciliación trabajo-familia han sido insuficientes y precarias tanto a un nivel macrosocial como a un nivel micro social.

Algunas acciones sugeridas en la propuesta de intervención se relacionan con la exposición de los resultados para hacer visible la problemática, además del fortalecimiento de vínculos entre maestras a través del reconocimiento de sus logros consolidando con ello colectivos de maestras a partir de la sororidad que permitan la apertura para emprender acciones más grandes.

A un nivel macrosocial, por ejemplo, la puesta en marcha de instituciones orientadas al cuidado se ha centrado más al cuidado de menores de 4 años garantizándoles alimentación y una estancia mientras sus madres y padres trabajan, sin duda ha representado un logro, pero siguen estando desatendidos otros grupos de edad como los niños(as) mayores de 6 años, enfermos y adultos mayores, entre otros.

En la propuesta de intervención se sugieren dos acciones orientadas a la conciliación trabajo-familia. La primera está enfocada en integrar a actores no tradicionales al cuidado de otras personas, es una acción con alcances a nivel macrosocial y a largo plazo que, si bien dista de representar la solución total al problema de la conciliación, considera elementos para una socialización más enfocada en la colaboración de personas no tradicionales y que pretende progresivamente ir borrando la división sexual del trabajo e invita a hacer un uso más ético de las redes sociales.

La segunda acción propuesta en cuanto al tema de conciliación trabajo-familia, hace un llamado a identificar las necesidades individuales del cuidado, a crear grupos de maestras y maestros agrupándolos(as) en relación con la edad y tipo de cuidados que requieren sus dependientes. Con el objetivo de explorar alternativas de solución para al trabajo doméstico y de cuidados, pero sobre todo lo que intenta es extender este tipo de trabajo hacia la universidad para dejar de centralizar la responsabilidad individual en cada una de las maestras y enfrentarla de manera compartida. El reconocimiento colectivo del trabajo doméstico y de cuidados abre posibilidades para el diseño de otras acciones como la gestión de recursos, la vinculación con otros servicios y otras instituciones.

En la preparatoria existe el manejo de permisos, tiene como base aportaciones tripartitas del Estado, los trabajadores y la universidad. Sin embargo, es necesario formalizar otras acciones que promuevan mayor sensibilización hacia las autoridades en turno a partir de alternativas que permitan reponer el trabajo suspendido por maestras y maestros durante su ausencia como el teletrabajo por medio de servicios de vídeo conferencia y que no se haga obligatorio ampliar el horario de trabajo de manera presencial en la preparatoria sino a partir de reuniones virtuales evitando enmarcar al sujeto productivo solo dentro de pautas donde la asistencia al lugar de trabajo sea obligatoria.

Es necesaria con la implementación de estas acciones la reducción de señalamientos negativos exclusivos hacia las maestras como menos comprometidas con la preparatoria donde la tolerancia y la empatía hacia las/los demás equilibre la relación laboral y no se cierren las oportunidades de desarrollo profesional a grupos determinados. La sensibilización de las autoridades en temas como el trabajo doméstico y de cuidados contribuirá a generar

políticas sociales que conlleven, a climas laborales de satisfacción de trabajadores y trabajadoras, lo cual a su vez se verá reflejado en beneficios para la organización académica.

Es importante que la vigencia de estos beneficios se formalice a través de acuerdos desde la propia Universidad de Morelos y que sean tomados en cuenta formalmente por las diferentes administraciones a partir de reglas permanentes que consoliden dichos beneficios para todas las trabajadoras.

Los programas de capacitación para directores(as) implementados por el Sistema Nacional de Bachilleratos están orientados principalmente al impulso de un proyecto educativo, sin duda representa un logro, pero hacen falta pautas que consoliden un programa que fomente prácticas orientadas a la creación de relaciones más democráticas entre los/las trabajadores(as).

En cuanto a la participación de las maestras por la dirección se hace necesario tener presente el reconocimiento de prácticas, habilidades y capacidades femeninas que consoliden un estilo directivo propio, que propicien beneficios para las/los demás, el programa propuesto en esta tesis se orienta a la formación en temas de liderazgo femenino donde la base para su potencialización sean las propias capacidades de las maestras, al mismo tiempo el estilo femenino para dirigir pretende instalar un nuevo estilo a través de pautas éticas democráticas posibles para todas y todos y exista una ruptura en estilos directivos dominantes creados bajo reglas patriarcales.

Finalmente, es necesario mencionar que ni los hallazgos, ni las propuestas son definitivos para exponer una solución completa, el debate abierto para nuevas investigaciones y la creación de propuestas es solamente el comienzo de futuras intervenciones que a un nivel

macrosocial no se han consolidado, sin embargo, a nivel macrosocial, esta propuesta es pensando en la comunidad escolar de la preparatoria y en la confianza de las capacidades de estudiantes y docentes para generar un cambio, primero en ellas y ellos, para que en etapas posteriores se amplíe con la participación de otros actores y otras instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

1. Amorós, Celia (2001), **Espacio público y espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino y lo femenino”** en *Feminismo y diferencia*, ed. Universitario de Estudios de Género, pp. 21-52
2. Amorós, Celia (2007), **La Globalización: Una cabeza de medusa** en *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*, tomo 3, ed. Minerva.
3. Amstrong, Pat (2008), **Las mujeres, el trabajo y el cuidado de los demás en el actual milenio”** en *La economía invisible y las desigualdades de género. La importancia de medir y valorar el trabajo no remunerado*, Ed. Organización Panamericana de la Salud, pp. 195-204.
4. Arraigada, Irma (2009), **“Cambios en las políticas sociales de género”** en *Políticas sociales y género, La institucionalización, tomo I*, ed. FLACSO pp. 33-67.
5. Ariza, Marina; Oliveira, Orlandina (2010), **Desigualdades sociales y relaciones intrafamiliares en el México del siglo XXI**, en *Revista Latinoamericana de Población*, Vol. 3, Núm. 6, enero-junio 2010, pp. 71-102. Consultado en abril de 2012, extraído de: www.redalyc.org/pdf/3238/323828603005.pdf
6. Badinter, Elisabeth (1991) **Capítulo 1 “El largo reinado de la autoridad paternal y marital”** en *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, Ed. Paidós Ibérica, Barcelona. pp. 7-25.
7. Ballarín, Pilar (2000) **Feminismo académico y docencia universitaria**
8. Benería, Lourdes (2006), **Trabajo productivo/Reproductivo, Pobreza y políticas de conciliación**, Ed. Nómadas.
9. Barquet, Mercedes (2013), **“Feminismo y academia”** en *Un fantasma recorre el siglo, Luchas feministas en México 1910-2010*, ed. ITACA, pp. 479-517.
10. Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1989), **La construcción social de la realidad**, ed. Amorrortu

11. Brunet, Icart; Alarcón, Amado (2005), **Mercado de trabajo y familia** en Revista de Investigaciones políticas y sociológicas, Núm. 2, Vol. 4, 2005, pp. 115-129, ed. Universidad de Santiago de Compostela España, pp. 1-16.
12. Burín, Mabel (2008) **Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres** en Género, subjetividad y globalización, extraído de:
<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/99355/159762>
13. Bonal, Xavier (2009), **La educación en tiempos de globalización ¿Quién se beneficia?**, Ed. Educación Social Campinas, consultado en septiembre 2017, extraído de: <http://www.cedes.unicamp.br>
14. Burín, Mabel, Capella, Santiago; Jiménez, Lucero; Rascón, Gloria (2007) **Reflexiones sobre masculinidades y empleo**, ed. CRIM
15. Burín, Mabel (2005) **Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización**, consultado en marzo de 2015, extraído de:
dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/.../Burin_2008_Anuario.pdf?...1
16. Buttler, Judith (2007), **El género en disputa, feminismo y subversión de la identidad**, ed. Paidós.
17. Caballero, Martha (2007) **“Abuelas, madres y nietas. Generaciones, curso de vida y trayectorias”** en Género, Cultura y sociedad, No. 4, Ed. PIEM, pp. 9-82.
18. Chávez, Julia (2010), **4 Propuesta 2. Modelo para el fortalecimiento del ejercicio de la ciudadanía y el liderazgo femenino** en Modelos de intervención. Teoría y método en trabajo social, Ed. Porrúa, Las Ciencias Sociales, Tercera Década, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, UNAM, pp. 107-143.
19. Convocatoria 2010, **Postulación de candidato a director**, extraída de:
http://www.uaem.mx/sites/default/files/convocatoria_director_cuatla.pdf
20. Corres, Patricia (2010), **Femenino y masculino: modalidades de ser** en Investigación feminista, ed. CEIICH, UNAM-CRIM Facultad de Psicología, pp. 111-137.
21. Damián, Araceli (2014), **“El tiempo en el capitalismo”**, La dimensión olvidada del tiempo en los estudios de pobreza y bienestar, Ed. CEDUA, COLMEX, pp.27-79.
22. Delgado, Gabriela (2010), **Conocerte en la acción y el intercambio** en Investigación feminista. Epistemología, Metodología y representaciones sociales, Ed. UNAM

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Facultad de Psicología, pp. 197-216.

23. Díaz, Tatiana; Druker, Sofía (2007), **La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad** en Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 1: 63-77, 2007.
24. Díez, Enrique; Terrón, Eloína y Anguita, Rocío (2010) “**La Cultura de Género en las instituciones escolares**”, ed. Octaedro.
25. Dominelli, Lena; MacLeod, Eilen (1999), **La naturaleza de la práctica feminista y su compromiso con el Trabajo social** en Trabajo Social Feminista, ed. Cátedra, pp. 27-42
26. Esquivel, Valeria (2008), **La economía del cuidado en América Latina**, consultado en marzo 2014, extraído de:
www.gemlac.org/attachments/article/325/Atando_Cabos.pdf
27. Escobar, Ana; Audelo, Carmen; Urrea, Ma. Luisa (2015) **Visibilidad y trayectorias laborales de las profesoras en una universidad del Noroeste de México** en Memoria de ponencias del Congreso ALAS. Universidad Autónoma de Sinaloa
28. Fernández, Patricia (2015), **Trabajo social feminista: Una revisión teórica para la redefinición de la práctica** en Global SW-TS Global, Núm. 5, Vol. 9, pp.24-39.
29. Graf, Blazquez; Bustos, Olga; Fernández Lourdes, Rius; (2012), **Ponencia “Saber y poder: Vivencias de mujeres académicas”** presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. Sevilla, España. 30 de enero al 3 de febrero, 2012. (Proyecto PAPIIT-DGAPA, UNAM: IN 301011-3). Acceso a puestos directivos en instituciones académicas, en particular académicas de la UNAM y de la Universidad de la Habana, extraído de:
http://www.oei.es/congresoctg/memoria/pdf/Blazquez_Graf.pdf
30. Guzmán, Virginia; Mauro, Amalia, (2004) **Las trayectorias laborales de mujeres de tres Generaciones: coacción y autonomía** en El trabajo se transforma, *Ed.* Centro de Estudios de la Mujer.
31. García, Brigida; Oliveira, Orlandina (2004), **Trabajo extradoméstico y relaciones de género: una nueva mirada** en Estudios demográficos y urbanos, Núm. 55, enero-abril, 2004, pp. 145-180.
32. García, Brígida; de Oliveira, Orlandina (2007). Publicación: Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política.

33. Gilligan, Carol (2013), **La ética del cuidado** en Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, Núm. 30, ed. Fundación Víctor Grífols i Lucas, pp. 10-40.
34. Girón, Alicia (2010), “**Introducción**” en Género y Globalización, ed. CLACSO pp. 13-24, consultado en junio 2015, extraído de:
bvsde.org.ni/clacs/publicaciones/GyG.pdf
35. Gutiérrez, María Alicia. **Trabajo extra doméstico y relaciones de género: una nueva mirada**. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
36. Hernández, Begoña y Rincón, Ricardo (1992), **Las mujeres en la Revolución Mexicana**, 1884-1920, Ed. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, de la Secretaría de Gobernación, y el Instituto de Investigaciones Legislativas de la H. Cámara de Diputados, Consultado el 13 de marzo de 2018, extraído de:
biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/dp/lv/mujer_revolu.pdf
37. Ibarrola, María (2012), **Los grandes problemas del sistema educativo mexicano** en Perfiles educativos, vol. XXXIV, pp. 16-28 consultado en abril de 2017, extraído de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959003>
38. Jelín, Elizabeth (2007), **Pan y afecto La transformación de las familias**, ed. Fondo de Cultura Económica, pp. 1-4
39. Lagarde, Marcela, (2014) **Los cautiverios de las mujeres, madresposas, monjas putas, presas y locas**, ed. UNAM, Siglo XXI
40. Lagarde, Marcela, (2000), **Claves feministas para el amor**, Memoria, Ed. Traficantes de sueños, consultado en enero 2016, extraído de:
cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0538/claves-feministas.pdf
41. Lagarde Marcela, (2005), **Claves feministas para el poderío de las mujeres**, Ed. Traficantes de sueños
42. Lozano, Luis; López, Omar; Matías, Fructuoso; Lozano, David; Lozano, Javier (2013), **En México se oculta el 70% del desempleo y la precarización de los trabajadores a un año de la Reforma Laboral**, ed. Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM), UNAM, Reporte 112, extraído de:
<http://www.frecuencialaboral.com/multimedia/DesempleoenMexico2013-IICAM.pdf>

43. **Ley de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres**, (2013), ed. Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, consultado en septiembre, 2014, extraído de:
<http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/leyes/pdf/LHOMYMUJEM.pdf>.
44. **Ley Federal de Trabajo (2012)**, consultado en abril de 2016, extraído de:
<https://www.personal.unam.mx/dgpe/docs/leyFedTrabajo.pdf>
45. Lerner, Gerda, (1990), **La creación del patriarcado**, Ed. Crítica, consultado en octubre de 2015, extraído de:
<http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/126/1/RCIEM109.pdf>
46. Martínez, Karla, (2015), **Tienen sexo las profesiones. Hombres y mujeres en profesiones femeninas y masculinas, el caso de los enfermeros y las ingenieras mecánicas electricistas**, consultado en noviembre 2015, Ed. El Colegio de San Luis extraído de: biblio.colsan.edu.mx/tesis/MartinezMendezKarlaIrene.pdf
47. Mora, Minor; Márquez, Clara, (2014), **“Inequidades de género y patrones de uso del tiempo: exploración a partir del desempleo encubierto”** en *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México*, pp. 509-567, ed. CEDUA, COLMEX
48. INEGI, (2014), **Mujeres y Hombres en México 2014**, Ed. INEGI e INMUJERES, extraído de:
http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/images/frontpage/redes_sociales/myh_2014.pdf
49. Hernández, Alicia, (2010) **Morelos, Historia breve**, ed. El Colegio de México.
50. Healy, Karen (2001), **Foucault, el feminismo y la política de emancipación** en *Trabajo social: Perspectivas contemporáneas*, ed. Morata, pp. 54-76
51. INEGI, (2015), **Principales resultados para el estado de Morelos**, consultada en junio 2016, extraído de:
www.ceieg.morelos.gob.mx/ceieg/pdf/.../INEGI_Intercensal_2015_completo.pdf
52. INEE, (2010-2011), **La educación Medio Superior en México**, Ed. INEE, Segunda edición, extraído de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
53. INEGI, (2015), **Principales resultados de la encuesta INTERCENSAL**, Morelos
54. López, Anna; Acerera, Amparo (2007), **Entre familia y trabajo, realidades y soluciones para la realidad actual**, Ed. Narcea

55. Mencía, Iris; Lagunes, Lucía; Ríos, Duyerling, (2014), **Mujeres políticas, mujeres muy públicas**, consultado en diciembre 2014, extraído de:
www.fesmedia-latin-america.org/uploads/media/Mujeres_Politicas_2014.pdf
56. Mora, Minor, (2010), **Miradas sobre el trabajo asalariado** en Ajuste y empleo: La precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización, pp. 17-45, ed. COLMEX, Centro de Estudios Sociológicos
57. Martínez, Héctor, **Las profesoras morelenses durante la Revolución Mexicana** en Revista Hipatia, No. 35, pp. 7
58. Martínez, Karla, (2015) **¿Tienen sexo las profesiones?** en Hombres y mujeres en profesiones masculinas y femeninas en San Luis Potosí, consultado en febrero de 2013, extraído de: biblio.colsan.edu.mx/tesis/MartinezMendezKarlaIrene.pdf.
59. Navarro, Mina (2016), **Claves desde la Ecología Política para repensar la ciudad y las posibilidades de nominalización, Entrevista a Horacio Machado** en Revista El Apantle, ¿Común cómo? Lógicas y situaciones, Núm. 2 octubre 2016, pp.239-261.
60. Observatorio laboral, (2013-2014), Ed. Secretaría del trabajo y previsión social y Servicio Nacional de empleo, pp.6, extraído de:
<http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/>
61. OIT; PNUD, (2013), **Trabajo decente y cuidado compartido: hacia una propuesta de parentalidad.**
Santiago de Chile, extraído de:
http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/113B09_86_span.pdf
62. Oliveira, Orlandina (2010), **Múltiples perspectivas de análisis del trabajo femenino en América Latina** en Entre Polis y Mercado, pp. 149-175, Ed. El Colegio de México.
63. Pedrero, Mercedes, (2010), **Valor económico del trabajo doméstico en México. Aportaciones de mujeres y hombres**, ed. INMUJERES, consultado en enero 2014, extraído de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/27477/ct21.pdf>
64. Pedrero, Mercedes (2014), **Importancia del trabajo no remunerado: Su medición y valoración mediante las encuestas de uso del tiempo** en Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México, pp. 53-114, ed. CEDUA, COLMEX

65. Pérez, Amaia, (2006) **Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados**, consultado en mayo de 2014, extraído de:
http://observatoridesc.org/sites/default/files/1_amenaza_tormenta.pdf.
66. Pérez, Amaia (2009), **Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida**.
67. **Plan de desarrollo Municipal, Cuautla, Morelos**, consultado en abril de 2016,
http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/reglamentos_municipales/pdf/PMD_CUA15MO.pdf,
68. PNUD, (2010), **México en las sociedades del conocimiento**, consultado en agosto de 2014, extraído de:
<http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/MexicoylasSociedadesdelConocimiento.html>
69. PNUD, (2014), **Género en el trabajo: Brechas en el acceso a puestos de decisión**, consultado en agosto de 2014, extraído de:
www.ar.undp.org/content/dam/.../PNUD%20ARGENTINA%20_Aportes_8.pdf
70. PUEG, (2012), **Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía**, ed. UNAM Consultado en noviembre de 2015, extraído de:
www.pueg.unam.mx/images/equidad/investigacion/2012estu.pdf
71. PNUD, (2014), **Género en el trabajo, Brechas en el acceso a puestos de decisión, Aportes para el desarrollo humano en Argentina/2014**, No. 8 Ed. PNUD, extraído de:
<http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/Desarrollo%20Humano/PNUD%20Argentina%20Aportes%20para%20el%20Desarrollo%20Humano%208.pdf>
72. Sánchez, Alma, (2005), **Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios** en Curso-Taller en la Educación Media Superior *pp.* 111-120, ed. INMUJERES, SEP.
73. Sánchez, Alpinio (2010), **Ética comunitaria como potenciación del otro: actores, valores, opciones y consecuencias** en Cuadernos IPUB/UFRJ, Ed. Instituto de Psiquiatría, *pp.* 113-124.
74. Serrano, Eréndira, (2015), **La construcción social de la maternidad en San Martín Tilcajete**, Oaxaca desde las representaciones sociales, ed. UNAM.
75. Savage, Daniela (2010), **El género y la economía. ¿Cómo explica la economía la desigualdad salarial entre hombres y mujeres?** en Desigualdad económica y

género pp. 71-100, Ed. UNAM, PUEG, Programa Universitario de Estudios de Género.

76. Santos Guerra, Miguel (2000), **Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno en los centros escolares** en *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*, pp. 53-70
77. Rojas, Olga; Martínez, Mario, (2014), **Uso del tiempo en el ámbito doméstico entre los padres mexicanos** en *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México*, Ed. COLMEX, ONU Mujeres, CEDUA, pp. 433-457.
78. Ruíz, Catalina; García, Giselle; Paz, Gabriela; Valdés, Mirja; Mencía, Iris; Lagunes, Lucía; Ríos, Duyerling; Fuentes, Hermelinda, (2014), **Crónicas de acoso a mujeres políticas** en *Mujeres muy políticas, mujeres muy públicas*, ed. FES COMUNICACIÓN
79. Scott, Joan (2010), **El género: una categoría útil para el análisis histórico** en *Género e historia*, ed. UACM y Fondo de cultura económica, pp. 48-74.
80. Sicilia, Javier (2017), **La UAEM es una “víctima” en la triangulación de recursos que ejerció la Sedesol** en *Revista Proceso*, 8 de septiembre de 2107, www.proceso.com.mx.
81. Todaro, Rosalba; Yáñez, Sonia, (2004), **Doble presencia de las mujeres** en *El trabajo se transforma, Relaciones de producción y relaciones de género*, Ed. CEM, pp. 229-238.
82. Zabludovsky, Gina (2015), **Las mujeres en los ámbitos de poder económico y político de México**, consultado en abril de 2015, extraído de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/download/45380/40857>
83. Zorrilla, Fidel (2015), **El significado de la desigualdad educativa** en *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*, ed. IISUE, extraído de: www.iisue.unam.mx/libros

Páginas electrónicas:

- **Transparencia Morelos**
http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/DIR%20NIVEL%20MEDIO%20SUPERIOR_1_2_2.pdf
- **Contrato Colectivo de Trabajo Académicos 2013-2015**
http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/Contrato_Colectivo_Academico_2014_2.pdf
- **Sistema Nacional de Escuelas**
<http://www.sniesep.gob.mx/SNIESC/>

- **El sol de Cuautla**
<http://www.oem.com.mx/elsoldecuautla/notas/n1394024.htm>
- **SEDESOL**
http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Transparencia/TransparenciaFocalizada/2do_Trimestre_2013.htm
- **INEGI**
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>
- **SEP**
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles
- **CONACULTA**
http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=impresos&table_id=360&estado_id=17
- **The full participation Project**
noceilings.org/#%21

ANEXO GUÍA DE ENTREVISTA

Buenas (días/tardes/noches) mi nombre es Ruth Alcántara Barrera, vengo de la UNAM, mi propósito es que a partir de esta entrevista platiemos acerca de cómo ha sido su trayectoria en esta escuela, le agradezco su colaboración, su participación será completamente anónima, es solo con fines de investigación, y ¿Si me autoriza que grabe la entrevista?

Dimensión	Características	Información que se busca	Indicadores	Preguntas
Trayectoria laboral	Contexto	Conocer sus motivaciones e intereses relacionados con su profesión y otras actividades profesionales y de ingresos	Jornada parcial Normas de género	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo llegaste a ser maestra? 2. ¿Siempre quisiste ser maestra? (Creencia) 3. ¿En qué otras actividades o profesiones te has desempeñado? 4. ¿Qué ventajas te da trabajar como maestra y no otro trabajo?
Empleo actual	Ámbito actual como docente	Recrear su trayectoria profesional como maestra, sobre sus expectativas, su actividad principal, sus logros profesionales	Normas de género	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cuáles eran tus expectativas cuando llegaste a esta escuela? 6. ¿Cómo ha sido tu experiencia de maestra en esta escuela? 7. ¿Cuándo llegaste a esta escuela cuáles eran tus intereses? 8. ¿Cuáles son los logros que has tenido desde tu ingreso en esta escuela? 9. ¿En qué tipo de actividades de la escuela comúnmente participas? <p>¿Cómo es tu valoración acerca del trabajo que has desempeñado todos estos años en esta escuela?</p>
Conciliación	Conciliación Familia-Trabajo	Sus estrategias, sus experiencias acerca de cómo combinan su trabajo con la familia: Apoyo (laboral y familiar), sentimientos,	Doble presencia/ ausencia Piso pegajoso Techo de cristal	<ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Cuáles son tus principales actividades y responsabilidades familiares? 12. ¿Existe algún conflicto al tratar de empatar las exigencias del trabajo y responsabilidades familiares? 13. ¿Podría especificar si son hombres o mujeres? 14. ¿De quiénes recibes apoyo para resolver tus responsabilidades familiares? <p>Pregunta alternativa a la 10: Si tuviera hijos(as) o cuidara a alguien de tiempo completo ¿cómo sería la organización de su vida cotidiana?</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. ¿De qué manera influye la ausencia de apoyo en las actividades domésticas y de cuidados en tu carrera como docente? 16. ¿Cuáles crees son los principales retos que enfrenta una maestra con hijos en una escuela como esta? 17. ¿Qué sentimiento te genera llevar a la par responsabilidades familiares y

				<p>trabajo?</p> <p>18. Si fueras directora ¿crees que tu organización de tiempo sería diferente?</p> <p>19. ¿Qué tan accesible es el director(a) de la escuela ante situaciones familiares imprevistas?</p> <p>20. ¿Qué has dejado pendiente por atender a la par trabajo en la escuela y actividades domésticas y de cuidado?</p>
Puestos directivos	Opinión acerca de puestos directivos	Se busca saber acerca de opiniones, procesos de elección, su capacitación en general (si son incluidas en alguna capacitación como directores(as))	Puestos directivos Techo de cristal	<p>21. ¿Cuáles son las oportunidades de ascenso que tienen las mujeres en esta escuela?</p> <p>22. ¿Es igual si tienen hijos(as)?</p> <p>23. En general: háblame acerca de qué tipo de capacitación reciben como parte de la actualización docente.</p> <p>24. ¿Cómo se elige director(a) en esta escuela?</p> <p>25. ¿Cuáles son las oportunidades de ascenso a puestos directivos que tienen las mujeres con en esta escuela?</p> <p>26. ¿Qué carreras tienen quienes han llegado a puestos directivos?</p> <p>27. ¿Es igual a las oportunidades que tienen los hombres?</p> <p>28. ¿Es igual si tienen hijos?</p> <p>29. ¿Cuál es tu opinión acerca de que una mujer dirija la escuela?</p> <p>30. ¿Alguna vez has tenido la experiencia de que una mujer dirija la escuela? ¿Cómo ha sido?</p> <p>31. ¿Por qué en esta escuela no hay mujeres directoras? (Creencia)</p> <p>31.a) ¿Has participado en alguna convocatoria para un puesto directivo o de subdirección o algún otro de acenso? *</p>
Datos socio demográficos	Información general	Caracterizar a partir de datos personales que ubican a la maestra entrevistada con mayor o menor mérito a ser considerada en un puesto de mayor	Datos generales	<p>32. No. De hijos _____</p> <p>33. Edad _____</p> <p>34. Nivel de escolaridad _____</p> <p>35. Años de servicio _____</p> <p>36. No. de horas laborales en la escuela semanal _____</p> <p>37. ¿Con quién vive? _____</p>

		jerarquía según sean sus intereses		
Pregunta extra: ¿Hay algo más que considere relevante/pertinente decirme acerca de estos temas?				