

Colección **Nuevos enfoques en educación**

Dirigida por **Carina V. Kaplan**

Los libros que componen la colección pretenden convertirse en textos que superen los modos habituales de describir e interpretar las prácticas sociales y educativas a fin de movilizar a los lectores a pensar el mundo educativo de un modo riguroso a la vez que creativo y heterodoxo. Toda praxis crítica representa un estado tan provisorio y local como prometedor. La criticidad convoca alternativas.

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante.

Teniendo la certeza de que el conocimiento comunicado por escrito es potencialmente un ingrediente poderoso para la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades, los trabajos aquí incluidos se ponen a disposición como un conjunto de herramientas para la reflexión y la apertura de nuevos interrogantes.

La escritura bella invita al placer de leer. Pensar junto a otros en el transcurrir de nuestras lecturas compartidas nos permitirá saber que no estamos solos en este enorme compromiso de la trasmisión generacional y la construcción del lazo social e identitario a través de la educación y la escuela.

Carina V. Kaplan

—editora—

Género es más que una palabra

Educación sin etiquetas

Etelvina Sandoval Flores
Gina Zabludovsky Kuper
Hilda M. Rodríguez Gómez
Claudia Bracchi
Adrián Melo
Eliana G. Vasquez
Claudia A. Lajud
Iván Thisted
Mercedes Hirsch
Luis Porta
María M. Yedaide

Carlos Skliar
Mara Brawer
Adriana Hernández
Marina Paulozzo
Marcela Nicolazzo
Pablo A. Scharagrodsky
José A. Garriga Zucal
Iván P. Orbuch
Luciana Peker
Carina V. Kaplan

Diseño: Gerardo Miño
Composición: Eduardo Rosende

Edición: Primera. Enero de 2016

ISBN: 978-84-16467-03-7

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Talleres gráficos: Imprenta Dorrego
Av. Dorrego 1102, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2016, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl



Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
facebook: <http://www.facebook.com/MinoyDavila>

Índice

7. Prólogo,
por Dora Barranco

PRIMERA PARTE: Educación y deconstrucción de desigualdades en sociedades patriarcales

11. Una normal para mujeres. Formarse como maestra rural,
por Eitelvina Sandoval Flores
27. Mujeres, trabajo y educación superior en México,
por Gina Zabudovsky Kuper
37. La escuela es para estudiar, no para desfilas,
por Hilda M. Rodríguez Gómez y cols.
49. Cambio de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en época de ampliación de derechos,
por Claudia Bracchi y Adrián Melo
67. Identidades y diversidades de género en la Escuela. Desafíos en pos de la igualdad,
por Eliana G. Vasquez, Claudia A. Lajud y cols.
83. La escuela primaria, contra su destino de cuna de machos y princesas,
por Iván Thisted y Mercedes Hirsch
97. El género como apuesta a la subversión epistémica y la restitución del agenciamiento político. Contra el desperdicio de la experiencia escolar,
por Luis Porta y María M. Yedaide

SEGUNDA PARTE: Inercias y cambios en los lenguajes y las prácticas sociales sobre géneros y sexualidades

115. La soledad de la escritura a través de lo femenino. Textos entre cárceles, hospicios, cartas y temblores,
por Carlos Skliar
129. Igualdad de género: nuevos derechos que educan y transforman,
por Mara Brawer
141. Insultos, injurias y agravios. Sujetos sociales del currículum en disputa,
por Adriana Hernández
149. “Chingadas”, malditas y salvajes,
por Marina Paulozzo, Marcela Nicolazzo y cols.
163. Dibujando y narrando a los cuerpos, los géneros y las sexualidades. El caso de los graffitis escolares en la ciudad de La Plata, Argentina,
por Pablo A. Scharagrodsky
179. ¿Cosa de hombres? ¿Cosa de policías? Género y fuerza entre los policías de la provincia de Buenos Aires,
por José A. Garriga Zucal
191. Pedagogía de las pasiones humanas. Lo masculino y lo femenino en las telenovelas latinoamericanas,
por Iván P. Orbuch
203. La revolución de las palabras,
por Luciana Peker
211. El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios
por Carina V. Kaplan

Prólogo

El sistema patriarcal posee un instrumento de reproducción fundamental en el sistema educativo, y aunque en nuestras academias se han multiplicado los análisis relativos a la condición de las mujeres, a las relaciones de género y más recientemente a las sexualidades disidentes, la dimensión educativa no ha sido probablemente la más relevada. Sin duda, en América Latina abundan los abordajes relacionados con los sistemas de enseñanza, con la composición del alumnado por grupos sociales y las formas segregativas y de exclusión, tanto como los que se refieren a las características de la docencia y de la gobernanza. Fueron especialmente indagados los impactos de las políticas neoliberales, las marcas del ajuste y sus perdurables secuelas de exclusión más allá de las intervenciones redistributivas de los regímenes populares que han vuelto a la región en la última década. Pero las investigaciones relativas a la discriminación de género y de las sexualidades en la esfera educativa no han sido las más abundantes en estos años de expansión de la perspectiva. Podría pensarse que la manifiesta paridad de los datos demográficos —que hacen equivalentes el número de niños y niñas en la escuela primaria— y las estadísticas respecto a la proporción mayor de muchachas en la enseñanza secundaria, han tenido un efecto un tanto paralizante. Y qué decir del fenómeno, tal vez obnubilador de la feminización de la docencia sobre todo en la escuela primaria, circunstancia de larguísima data en nuestros países, como es bien sabido. Tal vez se ha asistido a una suerte de espejismo sobre las conformaciones “igualitarias” de la educación en materia de sexos. Este espejismo es sobre todo revelador cuando se piensa históricamente en el aporte de “los maestros” en las sociedades latinoamericanas. Las virtudes de “las maestras” fueron de tal modo resaltadas, hasta convertirse en ejemplos de paisajes hagiográficas, que invitan a pensar en los efectos compensatorios de su no reconocimiento cuando se pondera la saga de la formación letrada

de América Latina. De otro modo, cuando se considera la actuación de las maestras en la socialización de los párvulos, la identificación de su papel es el de las “santas maestras”, pero cuando se ausculta la educación que permitió desempeños descollantes de varones en la cultura y la ciencia, el proceso posibilitador se adjudica a “los maestros”.

Este libro ofrece contribuciones de gran significado para paliar el déficit de indagaciones porque es una tarea fundamental revelar la constitución ideológica y políticamente sesgada de los complejos de enseñanza, los modos en que convalida y re-autoriza el orden patriarcal. La fijación de las expectativas adecuadas de género y la defenestración de los caminos reluctantes —una articulación iterativa en torno de la “norma” (y de lo normal)— constituyen el mantra de las salas y de las aulas. Y cuando alguna docente (algún docente) se aparta de las concepciones constitutivas, suele haber sanciones por estas bizarrías. Basta recordar lo que no hace mucho ocurrió con una profesora que quiso innovar en materia de literatura introduciendo en su clase el libro “Hay una chica en mi sopa” de Silvia Núñez del Arco, en una de las provincias argentinas. Recordaré que se la acusó de inducir a la “anormalidad” del lesbianismo. Y ya se estaba bajo el imperio de la ley de educación sexual...

Necesitamos más investigaciones como las que este libro presenta para poner en evidencia la cadena de transmisión de la violencia simbólica —y no sólo de esta índole— que revela la acción educativa perpetuadora de las jerarquías de género. Es necesario extinguir la ceguera cognitiva dominante, una oclusión que comienza por la enervación del autoreconocimiento de las mujeres que ejercen la docencia. ¿No deberíamos pensar acaso en el significado extraordinario que tendría una desautorización del modelo patriarcal en cada una de las congéneres al frente de un aula? Pero no deseo de ningún modo proponer la responsabilidad del sostenimiento de la estructura patriarcal en quienes también son sus víctimas. En todo caso debemos proponer un cambio radical de las mentalidades, de las actitudes, de los sentimientos, y cada uno de los trabajos que aquí se presentan es un aporte singular para esa saga no sólo por la innovación tópica, sino por la solvencia del tratamiento, la capacidad interpretativa. Resulta invaluable que haya una perspectiva latinoamericana.

Es de desear que sean las/los educadores quienes puedan abreviar en estos ensayos, por lo que aliento a una circulación que deberían garantizar las autoridades educativas. Si se quiere terminar con las formas violentas de trato hacia las mujeres, si de veras procuramos sociedades que reconozcan las otredades de géneros y las sexualidades disímiles, si aspiramos a sociedades democráticas e inclusivas y a conjurar humillaciones y sometimientos, es imprescindible que la escuela se percate. Ese es el cometido precioso de este libro.

Dora Barrancos

PRIMERA PARTE:

Educación y deconstrucción de desigualdades en sociedades patriarcales

Una normal para mujeres. Formarse como maestra rural

Etekvina Sandoval Flores¹

Los que investigamos sobre maestros, necesariamente encontramos a las maestras y si bien en un principio obviamos su particularidad de género, esta termina por imponerse como un hecho que es necesario analizar. Pero no se trata sólo de números, que por sí mismos son importantes y que nos muestran una alta concentración de mujeres en el magisterio a nivel internacional;² pues al hablar de los sujetos que hacen la educación día a día en las aulas estamos hablando también de concepciones y prácticas específicas dadas en el marco de una cierta objetivación de estos sujetos, objetivación en la que el rol de género bajo el cual fueron socializados tiene un peso importante que debe ser considerado. A esto se agregan otros aspectos vinculados con imágenes socialmente construidas sobre la profesión, colectivamente apropiadas, que la ubican como un trabajo femenino.

Tal es el caso de la identificación del trabajo docente con “cualidades femeninas” particularmente explícito y aún exigido en el caso de las maestras de preescolar en el que existe una “especie de moral social que apunta a que la

-
1. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional-México. Doctora en Pedagogía por la UNAM y Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV. Fue Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999 y socia fundadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha dirigido proyectos de investigación internacionales (OEA, UNICEF) y actualmente coordina el proyecto *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*, CONACYT 146031.
 2. El Estudio Internacional sobre el aprendizaje y la Enseñanza (TALIS por sus siglas en inglés) 2013 realizado con 33 países miembros de la OCDE, muestra que en educación secundaria, el 64% de docentes son mujeres. En México, el porcentaje para este nivel educativo es de 54%, pero aumenta considerablemente cuando la mirada se enfoca en los otros niveles que componen la educación básica: primaria (67,3%) y preescolar (93,2%).

profesión ideal de la mujer es la de cuidar niños; ella con solo estar presente, puede brindar a los menores un mundo de afecto que ayudará a que crezcan felices y con buena moral” (Vázquez, 2012: 32).

En ese sentido, algunos autores que han trabajado la condición de género en el magisterio han planteado cuestiones en relación a que la feminización de la profesión conlleva una descualificación del trabajo docente (Apple, 1989); una ausencia de reconocimiento como profesión (Namo de Mello, 1985); o han abordado el trabajo de las maestras desde el concepto de “maternaje”, acuñado por Abraham y Shabari (1986) para referirse a la manera en que las docentes viven, de manera no exenta de conflictos, la afectividad constitutiva del trabajo docente. Morgade (2007) señala que las tensiones existentes entre las políticas, la normatividad y los procesos subjetivos de las prácticas docentes pueden llegar a articularse en el ámbito escolar con las significaciones de género tradicionales que persisten, aunque esto no es lineal.

En trabajos anteriores (Aguilar y Sandoval, 1991; Sandoval, 1992), he sostenido que si bien el trabajo de maestro de niveles básicos tiene características que facilitan su relación con atributos considerados socialmente como “femeninos”, estas imágenes son construidas socialmente y asumidas de maneras diferentes por las docentes dependiendo de sus condiciones específicas. Si bien abonan a una valoración y autovaloración de la profesión cargada de estereotipos, en las prácticas concretas éstas se objetivan de diferentes formas no necesariamente en el sentido de la apropiación de una visión de género subordinada.

Es bajo esta perspectiva que en el presente escrito³ se analiza la formación de futuras maestras que trabajarán en el medio rural en México, en donde interesa ver cómo viven su trayecto en una escuela normal rural bajo el sistema de internado, las razones para estar ahí, las perspectivas profesionales que se plantean y los aspectos que las van formando como mujeres autosuficientes que ejercerán su magisterio en zonas pobres del país. Este trabajo tiene como base una investigación etnográfica realizada anteriormente (Sandoval, 1998) sobre la formación inicial de maestros de primaria, realizada en cuatro escuelas normales de distinto tipo: urbana, rural, indígena y experimental, cuyo objetivo fue analizar los núcleos centrales del ser maestro.⁴

Como ya se señaló, en este escrito se tomará como referencia la escuela normal rural donde se realizó trabajo de campo en distintos periodos a lo largo de más de dos años, en una perspectiva etnográfica que implicó estancias en

-
3. El presente artículo es una versión reformulada de la ponencia titulada “Aprendiendo a ser maestro” presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
 4. Por núcleos centrales de la profesión docente se hace referencia a aquellos saberes articuladores de la identidad magisterial –entendida como identificación social– que están en la base de prácticas y concepciones que se desarrollan en las escuelas normales.

la escuela, observaciones, entrevistas, elaboración de registros ampliados y un trabajo teórico analítico sobre los mismos.

Se presenta a través de dos apartados: en el primero se aborda la formación de maestros y maestras rurales, donde recupero la historia social de las normales rurales y la particular de la normal del estudio; un segundo apartado nos muestra la vida en una normal rural, la cual se enfoca desde una perspectiva de género, planteando lo que sí hacen las jóvenes estudiantes en un trayecto de formación complejo. Finalizo con algunas reflexiones sobre lo que implica este proceso de formación para jóvenes mujeres, en el que encontramos nuevas formas de asumir su condición de género bajo contextos sociales y políticos específicos.

Las normales rurales. Una historia social

“Vivos se los llevaron. Vivos los queremos”

Las normales rurales mexicanas, saltaron a la palestra internacional después de los trágicos acontecimientos de Iguala, Guerrero, en donde 43 estudiantes de la Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa fueron desaparecidos en condiciones que a la fecha no se han aclarado. La fatídica noche del 27 de septiembre de 2014 también fueron asesinados tres estudiantes más y dos quedaron gravemente heridos. Un trágico colofón a la larga lucha de estas escuelas por permanecer y sobrevivir en un sistema que paulatinamente las ha venido asfixiando con miras a su desaparición, para lo cual las ha desacreditado sistemáticamente calificándolas como “semillero de guerrilleros” o “reductos de organizaciones políticas de corte marxista-leninista, no compatibles con el proceso de modernización desarrollado en la formación de nuevos profesores”.

Dichas escuelas surgieron en la segunda década del siglo pasado durante el periodo posrevolucionario para atender escuelas primarias de las áreas rurales del país, con la intención de lograr el mejoramiento cultural, económico y social de la comunidad. Las normales rurales fueron la opción para llevar educación a las zonas alejadas donde los docentes egresados de normales urbanas no irían; “representaban la entrada del gobierno federal en la vida del campo, que como parte de un ambicioso proyecto cultural buscaba transformar la vida de las comunidades a través de la escuela” (Civera, 2015: 2). En un país donde el 80% de la población radicaba en el campo y en donde la educación se irguió como la estafeta de la transformación social que requería el país, la formación de maestros específicamente para trabajar en el medio rural fue una respuesta importante a este requerimiento. Durante la época cardenista, cuando la educación por ley se declaró socialista, se “enlazó la formación de maestros rurales con la de técnicos agrícolas” (*idem*) y se fortaleció la participación política y social en la formación de maestros en estos planteles. Sin embargo, parafraseando a Monsivais podemos decir que en el periodo

de Avila Camacho (1943) ya estorbaban los maestros líderes políticos de la comunidad, y en aras de la modernidad, las normales rurales adoptaron el mismo plan de estudios de todas las otras normales y paulatinamente se inició su desaparición, pasando de 36 a 29 planteles.

Apenas un año después del movimiento estudiantil de 1968 y de la masacre de Tlatelolco, Gustavo Díaz Ordaz, entonces Presidente de la República, ordenó el cierre de 14 de las 29 normales rurales que estaban funcionando. Uno de los argumentos fue que el campo necesitaba técnicos, no maestros. También que las normales rurales eran semilleros de agitadores comunistas. (Martín del Campo, 2013: 3)

Bajo ese discurso se satanizaba el espíritu fundacional de estas escuelas que se plantearon formar líderes interesados en los problemas sociales y políticos de la comunidad, defensores de sus derechos y motores del cambio social. Las 16 escuelas normales rurales que sobrevivieron (una se creó posteriormente por la lucha de la comunidad en los años setenta) lo han hecho bajo fuertes presiones y amenazas de cierre constante; en 2003 se cerró el internado de la Escuela Normal Rural de Mactumactzá, Chiapas y en 2008 se cerró la Normal del Mexe, Hidalgo; incluso se ha negado su particularidad de rurales y en las estadísticas oficiales solo aparecen como *normales que imparten licenciatura en educación primaria*. Se han convertido en la piedra en el zapato de las autoridades por sus demandas constantes de mantenimiento y mejoras y por su intensa vida política que permanece.

Una historia social particular. La Normal Rural de Tamazulapam

La normal rural “Vanguardia” se encuentra en la mixteca oaxaqueña, en la población de Tamazulapam del Progreso. Es una escuela rural para mujeres, la única rural que existe en el Estado. Tiene 480 alumnas que viven ahí bajo el régimen de internado, y la escuela les proporciona, además de la posibilidad de estudiar una carrera, comida, habitación, lavandería, partida de recreación estudiantil (que es un pequeño apoyo económico por día nombrado por el estudiantado “El pre”), tela para el uniforme, servicio de lavandería y servicio médico.

Ahí se imparte la licenciatura en educación primaria, y las edades de las estudiantes fluctúan entre los 18 y los 25 años; por cuanto a lugares de origen, la mayoría proviene de las distintas regiones que componen el Estado de Oaxaca, aunque también hay algunas de Veracruz, Tabasco y Campeche. La escuela tiene una gran demanda, pues mantiene un promedio de más de quinientas aspirantes cada año, aunque su admisión está restringida al número de becas que “se desocupan”, es decir las becas que dejan las que egresan.

Su creación data de 1925 y a su inicio funcionaba como internado que recibía alumnos de ambos sexos que hubieran terminado la primaria. Se instaló

en el municipio de San Antonio de la Cal muy cerca de la ciudad de Oaxaca, en un edificio que, de acuerdo con el historiador de la escuela:

Era una construcción ya en ruinas que había sido una hacienda, que se tomó precisamente porque las normales rurales pretendían formar personas que fueran a vivir y trabajar al campo, y en esa medida varias de las normales rurales se ubicaron en lo que habían sido haciendas. (Entrevista a Mo. J.L)

En los años cuarenta hay varios cambios en la escuela: deja de ser mixta y se divide en normal para varones que se traslada a Comitancillo (y que posteriormente desaparece) y normal para mujeres que se decide ubicar en la mixteca, una de las zonas más áridas y pobres del Estado, ya que las normales rurales eran concebidas como centros culturales que coadyuvarían al mejoramiento de la población en que se ubicaban. La que fungía como directora de la escuela en el momento de inicio de esta investigación y había sido alumna de una de las primeras generaciones de Tamazulapam (entró en 1950) recuerda:

La escuela empezó a funcionar en el palacio municipal; la población adaptó dormitorios con madera, tejamanil, piso de tierra. Las aulas también fueron adaptación de las gentes de acá, de las autoridades. ¡Y con tanto entusiasmo atendían a la escuela!... los llamados “amigos de la escuela”, llegaban a preguntarle a la directora qué se le ofrecía, qué problemas tenía... Se guisaba en aquél entonces con leña, la población no tenía agua potable, acarreaban el agua, todo para atender a 300 muchachas, eran 300 alumnas cuando yo ingresé. (Entrevista a Ma. Deb.)

En 1947 se termina de construir el edificio de la normal, situado al oriente de la población de Tamazulapam del Progreso, y las alumnas se trasladan ahí, pero en ese mismo año, un sismo derrumba la escuela, de tal manera que vuelven al palacio municipal y se reconstruye un nuevo edificio que se entrega diez años más tarde (Memoria Escuela Normal Vanguardia, 1976).

Es un terreno de catorce hectáreas y contaba inicialmente con dos edificios de dormitorios de dos pisos, uno de aulas de tres pisos, comedor y cocina, además del edificio de las oficinas administrativas, donde se instaló la dirección, la subdirección y la biblioteca. El diseño original contaba también con canchas de básquetbol, edificio de talleres, enfermería, alberca, áreas verdes, área zootécnica (donde ahora crían marranos), casas para los maestros, panadería, tortillería, lavandería, almacén y área agropecuaria, que son terrenos para que la escuela sembrara y obtuviera alguna cosecha para su mantenimiento. Todos estos edificios se conservaban hasta 1998, fecha en que un sismo (otro más) la colapsó.

Las instalaciones respondían a la concepción de “Formar maestros exclusivamente para atender escuelas primarias en el área rural del país, para lograr el mejoramiento cultural, económico y social del campesino” (CONALTE,

1984: 3); de ahí los terrenos para producción agrícola, granjas para la cría de animales y talleres para la enseñanza de oficios. A ello se agregan las casas para los maestros, pues estas escuelas fueron pensadas como un lugar de convivencia permanente entre alumnos y maestros.

El objetivo del servicio a la comunidad permanece en la actualidad y se expresa en múltiples actividades que la escuela organiza, sólo que ahora se encuentra amalgamado con otras prácticas, producto de nuevas exigencias pedagógicas. Los rasgos identitarios de origen se mantienen como un sustrato sobre el que se adhieren otros que exigen los cambios de la profesión.

Así, a la arquitectura original⁵ de la escuela se le fue añadiendo sala de cómputo, el “aula pedagógica”, (que es un salón de clase “modelo”), cubículos para los profesores (que respondían a la necesidad de favorecer que los docentes hicieran investigación cuando se elevaron los estudios de magisterio a nivel licenciatura), sala de proyecciones y espacios para las jefaturas de áreas (investigación, docencia y difusión), entre otras modificaciones.

Al mismo tiempo se mantienen otras actividades, por ejemplo, la parcela sigue cultivándose, y aunque el trabajo principal de siembra y cosecha lo realizan campesinos a los que se les da a “medias”, las muchachas deben desyerbar y ayudar en la recolección. La cría de marranos es otra actividad que subsiste y es el lugar al que mandan a trabajar a las novatas o a aquellas que se hacen acreedoras a alguna sanción.

La modernidad alcanzó también a los planes de estudio; en sus inicios, las normales rurales recibían alumnos con primaria elemental terminada (es decir hasta el cuarto grado), dándoles ahí dos años de primaria superior y tres años de la carrera de maestro. En 1943 “La superioridad dictó la disposición de que en las normales rurales sólo podían inscribirse aspirantes que ya hubieran cursado el 6° grado de primaria; la carrera de maestro constaría de tres años de secundaria más tres años de estudios profesionales” (Memoria Escuela Normal Vanguardia, 1976). No obstante, todavía en 1950 la normal de Tamazulapam recibía alumnas con primaria elemental, lo que hacía que su estancia durara ocho años (dos de primaria superior, tres de secundaria y tres de profesional). En 1984, año en que la carrera de maestro adquirió el rango de licenciatura, en la Normal de Tamazulapam funcionó también el bachillerato pedagógico, es decir, se seguían recibiendo alumnas egresadas de secundaria y permanecían siete años en las instalaciones (tres de bachillerato y cuatro de la carrera).⁶ Ahora las normales sólo aceptan bachilleres y todas, incluyendo a las rurales

-
5. En el año 1999, mientras me encontraba en trabajo de campo, la escuela fue colapsada por un fuerte sismo, lo que implicó su demolición y reconstrucción total. Las referencias que doy son anteriores a este hecho.
 6. El acuerdo presidencial de 1984, preveía establecer el bachillerato pedagógico en las escuelas normales rurales y experimentales, “considerando zonas de influencia que no cuenten con este servicio educativo y previendo también un programa adecuado de apoyo para los hijos de los campesinos” (Plan de estudios, 1984: 3).

trabajan con el mismo plan y programas, y aunque algunos maestros de esta normal tratan de enfocar parcialmente la formación de las alumnas hacia el trabajo rural (organizar prácticas en escuelas unitarias o multigrado, incluir en la semana de prácticas actividades de servicio comunitario y, sobre todo, hacer siempre referencias en sus clases al medio rural en que trabajarán), la ambivalencia está presente: no hay en los programas nada que oriente a la especificidad del trabajo rural, por lo que este aspecto se libra a las prioridades y concepciones en la formación de estos futuros docentes que tengan los formadores, y también a las tradiciones de trabajo de la escuela.

El tipo de alumnado también se ha modificado. Pensada para hijos de campesinos, se agregaba como un componente importante el de ser indio. Ahora en cambio, lo que cuenta es el examen de admisión. Si bien la mayoría proviene de familias de escasos recursos, encontramos también estudiantes de clase media baja, pues en la opción por estudiar en esta escuela se cruzan condiciones de género, socioeconómicas y de carácter.

2. Una normal rural para mujeres

De las entrevistas con alumnas, podemos ver que la normal rural fue para muchas la única opción que tuvieron para seguir estudiando, pues su familia prefería invertir en la educación de los hijos varones. Se presentaba como una oportunidad para tener alimentación, hospedaje, uniformes, un pequeño ingreso para pasajes y además estudiar una carrera que les daría al terminar, un trabajo seguro:

Yo vine a esta normal más que nada porque es mucha la ayuda que nos dan a nosotras económicamente, porque siento que así era la única forma en que yo podía seguir estudiando.

Si no estuviéramos en la normal, pues tal vez estaríamos trabajando... pues ya no hubiésemos podido seguir estudiando, tal vez fue nuestra única opción, tal vez por el recurso económico.

Yo estudié el bachillerato pedagógico en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), pero no seguí ahí la licenciatura, porque mi hermano también estaba en el CRENO y mis padres no tenían dinero para dos carreras... por eso me vine para acá... y estoy contenta.

Mis papás son del campo... yo tuve una formación precaria y a veces a duras penas nos alcanzaba para comer... Yo quería ser enfermera militar, pero no había dinero... estudiar en la normal rural fue el último recurso que me quedaba. (Entrevista a alumnas)

Algunas alumnas afirman que querían estudiar una carrera universitaria, y si bien ésta era tan larga como la de maestra y ya tenían el bachillerato, los gastos que implicaba hicieron que se decidieran por la normal rural.

Otras afirman que a pesar de poder estudiar la normal u otra carrera en su lugar de origen, prefirieron el internado por la libertad que implica estar fuera de su casa. Esta situación la encontré sobre todo en las líderes estudiantiles, muchachas de carácter independiente y emprendedor. El proyecto social que esta escuela tiene es también otra de las motivaciones que señalan: “Trabajar en comunidades rurales, con la gente que más lo necesita”. Las razones para estar en esta escuela, no son unívocas, pueden confluir más de una de las aquí señaladas en una misma alumna.

Casi todas afirman tener gusto por la carrera, ya sea porque lo tenían anteriormente o porque lo adquirieron a través del contacto con los niños; este discurso, muy generalizado en mujeres maestras o estudiantes de magisterio, en la normal rural se mezcla con otro, característico de estas escuelas: “servir a las comunidades alejadas”, “apoyar a los niños más pobres”, “contribuir al mejoramiento de los que más lo necesitan”. No obstante, nada asegura que estas alumnas irán a trabajar a comunidades rurales, pues el Estado mete en un solo paquete a todos los egresados de las distintas normales y reparte las plazas dependiendo de los promedios, sin tomar en cuenta el tipo de plantel donde estudiaron. La lógica que se sigue es empezar por las comunidades más alejadas y enviar ahí a los alumnos que tuvieron un mejor promedio independientemente de si egresaron de una urbana o rural. Después se van acercando a las ciudades, e incluso al final, reparten plazas de otros niveles educativos.⁷

La vida en la normal rural, como ya dijimos, es una alternativa de superación profesional, en ocasiones la única alternativa, pues señalan que de no estar estudiando ahí, no podrían hacerlo en ningún lado, lo que la convierte también en una estrategia de supervivencia profesional. Tal vez por ello, asumen con serenidad las condiciones duras que implica la convivencia en grupo bajo el sistema de internado y las reglas establecidas que llegan a ser rígidas en ocasiones. De estas condiciones hablaremos a través de dos apartados: el sistema de internado y la presencia de lo político, que son aspectos que dan el sello característico a este sistema de formación de maestros rurales.

El internado

El rasgo más característico de estos planteles fue el de ser un sistema de internado que permitía, además de apoyar a estudiantes pobres (hijos de campesinos y/o indígenas), contar con el tiempo suficiente para que los futuros maestros se prepararan en oficios y manualidades diversas, necesarios

7. En los momentos en que se realizó la investigación, el Estado proporcionaba plazas docentes a los egresados de todas las normales, como parte de una co-responsabilidad en su formación. En la actualidad tal condición se ha sustituido por la presentación de un examen de ingreso al servicio, abierto para cualquier aspirante, independientemente de que tenga formación docente o no.

para realizar su trabajo en comunidades rurales, al mismo tiempo que para desarrollar actividades de extensión cultural y de apoyo a la localidad donde la escuela se ubicaba.

La vida en la normal comienza a las cinco de la mañana, hora en que las alumnas se levantan y se asean. A las seis dan inicio las clases y a las ocho se suspenden para el desayuno y para que ellas hagan el aseo de la escuela y los dormitorios. A las diez regresan a clases que duran hasta las dos de la tarde; comen y después hay tiempo libre hasta las diecisiete, que inician los talleres (aunque al parecer estos son optativos). Cenan a las seis de la tarde, y a las ocho de la noche los prefectos pasan lista, para verificar que todas estén presentes. El retardo implica pérdida de puntos, sanción contenida en un código disciplinario específico.

El ser escuela internado define de entrada algunas características del alumado, ya señaladas anteriormente: bajos recursos económicos, un espíritu de servicio más acendrado y/o deseos de independencia familiar. También requiere reglas de convivencia, algunas de las cuales se encuentran contenidas en lo que llaman “el código disciplinario” originario de las primeras etapas de estas escuelas, y que formalmente rige el tipo de conducta que se espera del estudiantado, marcando reglas y sanciones. Ahí se encuentran aspectos diversos, como los requerimientos para permitir la salida de las alumnas del plantel, la conducta que deben observar en la escuela y fuera de ella, la relación entre alumnas y entre ellas y los maestros, y las sanciones correspondientes a la violación de sus preceptos.

En el código encontramos aspectos que se mantienen desde su creación, como es el caso del puntaje, explicado de la siguiente manera por una alumna:

A principio de año todas contamos con cien puntos, pero te van quitando puntos por cada falta que cometes... si llegas a cincuenta puntos te dan de baja. (Entrevista a alumna de 4to.)

Por ejemplo, no cumplir con las tareas asignadas por directivos, maestros o acuerdos de grupo implica perder diez puntos, lo mismo no estar presente a la hora de pase de lista nocturno, o no respetar los horarios de salida de la escuela.

Las sanciones a la violación del código van desde llamadas de atención, notas al expediente, suspender las salidas de la escuela (en fin de semana o entre semana), notificar a los padres, hasta la expulsión. En el caso específico de esta escuela, la baja debe ejecutarse también “Por no permanecer en estado civil de soltería... y por manifestar estado de gravidez” (Escuela Normal “Vanguardia”, 2000: 4).

El “viejo código” ha sufrido también cambios, pues las alumnas participan de su reformulación, y de acuerdo a algunos maestros “ellas son más duras que nosotros para imponer sanciones”. Así, en el proyecto que actualmente está discutiéndose entre alumnas y maestros, vemos sanciones como “no tiene

derecho a recibir sus alimentos si llega tarde al comedor” o “recogerles la cama asignada si no la ocupa”, es decir si falta a la escuela. Las alumnas van más allá, se inclinan por hacer más rigurosas las sanciones, y además una de sus exigencias es que el código sea aplicado también a los maestros, “pues ellos viven también aquí” dicen, cuestión a la que los docentes se oponen.

El código es el referente, con base en el cual se van construyendo reglas propias que pueden rebasarlo. Así, por ejemplo, una de las preocupaciones más presentes en el código es el de controlar la presencia de las alumnas en la escuela; ellas pueden salir sólo previa autorización de los directivos, pero en realidad y ante la necesidad de las muchachas de comprar material en la población, una vez terminadas las clases hay puerta abierta.

Los horarios de salida son otro ejemplo, pues a las ocho de la noche se cierra la puerta y nadie puede entrar o salir sin permiso, pero las muchachas dicen que “convencemos al de la puerta, o nos saltamos, eso es fácil”. De estas escapadas están conscientes los maestros y directivos:

Son tremendas... Se brincan las bardas para salir a bailar, yo sé por dónde se escapan, pero me hago de la vista gorda... A esa edad es muy difícil controlarlas, yo les digo a sus padres que esto no es un internado, es un albergue, no podemos cuidar a sus hijas, así que es mejor que sepan y les den consejos. (Entrevista a la directora)

Lo mismo sucede con los “aventones” que piden las alumnas cuando salen de la escuela para ir a sus casas, o trasladarse masivamente a algún acto político: están prohibidos porque “desprestigian la imagen de la escuela”, pero son práctica común que los maestros saben e “ignoran” al mismo tiempo.

El departamento de psicopedagogía, formado por maestros, en conjunción con el comité de alumnas se encargan de atender los problemas graves, que generalmente refieren a peleas entre las alumnas o robos que se dan con frecuencia. Otros asuntos como el lesbianismo, son asumidos como naturales, incluso aceptan que algunas son “pareja”, pues dicen que eso se da con frecuencia en los internados.⁸

Pero otras reglas creadas internamente por las alumnas (con base en el código o no) tienen un mayor peso, pues existe una organización que vigila que se cumplan y sanciona su violación. En la escuela normal rural, no podríamos entender la fuerza del alumnado sin referirnos al Comité Estudiantil que tiene una gran incidencia en todo lo que concierne a la escuela; participa en decisiones importantes (y también en las no tan importantes pero que tienen que ver con la vida cotidiana de la escuela), es consultado por los directivos

8. Incluso en el código, los casos que llaman “desviación sexual” no tienen un tratamiento tan rígido como otros aspectos. Se consigna como sanción: “Se hará una llamada de atención por parte de psicopedagogía, si reincide se le informará al padre o tutor y se llevará un seguimiento del caso específico, cuando ya no haya alternativa de superar el caso, será expulsada de la institución”. Aunque al parecer no se ha dado nunca esta última sanción.

o los grupos de maestros para obtener su apoyo en cualquier proyecto, vigila implícitamente el trabajo de los docentes y también el uso que se da a los recursos económicos, influye en el nombramiento de las autoridades escolares y también en su permanencia pues ha sacado de la escuela a algunos docentes e incluso directivos. Son en los hechos una autoridad con un peso considerable en las decisiones, no institucionalizada formalmente, pero con reconocimiento de facto; las encargadas de cuidar la subsistencia de un plantel constantemente amenazado por las autoridades educativas que consideran a las normales rurales como “conflictivas”.

También vigila a las alumnas, con base en una organización interna imprecionante, que está centralizada en el Comité Estudiantil, pero que tiene sus ramificaciones en todos los grupos a partir de las representantes de éstos, una alumna explica la manera en que el Comité se despliega y tiene presencia en todos los niveles:

Hay una jefa de grupo, además en cada uno se nombran varias representantes: de higiene, de acción social, de lucha, de módulos, etcétera, que coinciden con las carteras del Comité estudiantil, y ellas se encargan de organizar a todas las que tienen cartera similar en los 16 grupos; lo más importante es vigilar que se cumplan los acuerdos tomados en asambleas de “base”, que pueden ser plenarias o por grupos. (Entrevista a alumna de 4to. año)

Las sanciones que se aplican entre alumnas son muy rigurosas, pues pueden ir desde exigir un pago económico, hasta quitar el alimento. Otras más leves son asear los baños durante una temporada, o limpiar los chiqueros. Algunas alumnas dicen no estar de acuerdo con el rigor de sus propias compañeras, “pero hay que cumplir para que no te aíslen y te quedes sola”.

La vida de internado bajo estas condiciones va haciéndolas personas muy independientes, que aprenden a resolver sus problemas sin ayuda familiar, a convivir con personas de costumbres muy variadas y a protegerse de la dureza de las reglas implantadas por sus propias compañeras. Los primeros meses de estancia en el internado son la prueba de fuego, no solamente porque las recién llegadas son objeto de “novatadas”, sino también porque deben adaptarse a muchas situaciones nuevas, a veces hostiles, alejadas de su familia. Y sin embargo son muy pocas las que desertan.

Una alumna narraba que la primera semana que estuvo en la escuela la mandaron a la parcela, como parte de los aprendizajes que debía tener y para que se diera cuenta de las actividades que realizarían:

Nos cayó encima una tormenta, y no teníamos para donde hacernos, yo lloré, todas llorábamos... me di cuenta lo que era estar en una escuela rural. (Entrevista a alumna de 4to.)

A las aspirantes, se les da un “curso de introducción”, donde les explica las obligaciones que adquirirán si ingresan a la escuela: conservar un promedio mínimo de ocho y obedecer el código de disciplina, entre las más destacadas; pero de las reglas no escritas se enteran en la práctica misma, en el trato con sus propias compañeras, y entre los aprendizajes más notorios está lo político, como se verá a continuación.

La presencia de lo político en la normal rural y el servicio a la comunidad

Vivir en una escuela normal rural implica apropiarse o adaptarse a la presencia de la política como el eje que articula muchas de las actividades.

No es sólo su participación en el funcionamiento de la escuela, que ya se señaló, sino una lucha permanente: tienen que luchar para evitar que reduzcan la matrícula y con ello las becas que tiene la escuela, pues en la lógica de la SEP es necesario disminuir el número de alumnos para evitar el problema de falta de plazas al egreso; pero en la lógica del alumnado de las normales rurales esto implica atentar contra la existencia misma de la escuela. Por ello, el mismo número de alumnos que egresan es el que debe ingresar, ni uno menos, con ello han logrado mantener su matrícula y sus becas durante varios años a diferencia del resto de las normales. La misma situación de lucha se da para la obtención de plazas. Casi cada año, meses antes de fin de cursos, realizan movilizaciones frente a las autoridades estatales a fin de garantizar el empleo de los egresados, situación que no se da en las otras normales, que finalmente se benefician de los logros obtenidos por las rurales.

Otro aspecto de la vida política intensa de estas escuelas se deriva de la organización nacional que tienen y a la que casi todas pertenecen. Agrupadas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM),⁹ los problemas que enfrenta cualquiera de las normales rurales se convierte en problema de todas, y acuden donde hay un conflicto. Así, de manera escalonada y por grupos, se desplazan a otras normales rurales para brindar apoyo.

Entre las normas creadas por las estudiantes, destaca por su importancia la de “acatar los acuerdos de base”. Generalmente se toman en asambleas, a las que los docentes no tienen acceso (y ninguna otra persona, excepto los de la FECSM). Existe un Comité de Honor y Justicia estudiantil, que juzga los casos de violación a los acuerdos.

La fuerza del Comité está basada en primer lugar en sus ramificaciones organizativas, que llegan hasta los grupos a partir de sus numerosas repre-

9. La FECSM se fundó en 1935, y su nombre está ligado al hecho de que durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas (1934-40) se reformó el artículo 3º de la Constitución estableciéndose en el mismo la educación socialista.

sentantes. De entre ellas se va detectando a las futuras líderes, que pasarán a ocupar posteriormente las carteras ejecutivas.

Les van echando ojo desde que entran, las que más hablan, participan, se comprometen. Además, en los círculos de estudio van ubicándolas... así siempre habrá quiénes sustituyan a las que se van. (Entrevista a alumna de 4to.)

En segundo lugar, brinda fuerza a la política de esta organización, la permanente amenaza de desaparición de estos planteles, que justifica su actitud defensiva. Incluso durante vacaciones dejan guardias para “resguardar la escuela”. Los continuos conflictos en las distintas normales rurales alimentan la idea de defender la supervivencia del sistema de internado, y para ello es necesaria la disciplina política, pues piensan que “si cada quién hace lo que quiere, la escuela desaparece” (Entrevista a la presidenta del Comité Estudiantil).

En tercer lugar, las irregularidades que suelen darse en la administración del plantel, y la vigilancia de las alumnas sobre los maestros, sobre todo los directivos, fortalecen al alumnado como un bloque demandante.

Así, todas las alumnas deben participar y aprenden en los hechos lo que implica ser estudiante rural: movilizarse, pelear, exigir sus derechos, pues estas actividades son parte obligatoria de la vida en el plantel:

A mí me tocó ir a Chilpancingo a apoyar la lucha de los de la normal de Ayotzinapa... a las de mi grupo no nos había tocado ir a nada, porque siempre se rifa la asistencia a este tipo de eventos, pero en esta ocasión nos tocó... Yo tenía miedo de ir, pues no sabía qué era eso, pero Silvia [la presidenta del Comité y paisana de esta alumna] me dijo que no fuera miedosa, que no me iba a pasar nada... pero sí pasó, nos echaron a los granaderos, nos golpearon, todavía tengo los moretones en el cuerpo... Pero después de esto, en lugar de miedo, quiero seguir participando. (Entrevista a alumna de 1ro.)

La participación política se constituye de facto en una materia cocurricular, que en la visión de algunos maestros afecta su formación, pues la suspensión de clases, ya sea total o parcial (por grupos), es continua.

En la normal rural, hasta sus paredes nos hablan de la ideología que le dio sustento. Los murales pintados en sus edificios nos remiten a campesinos luchando, obreros combativos, maestras enseñando al pueblo, jóvenes muchachas marchando con un cartel al frente que dice “Por la unificación de la juventud y la clase obrera”. Al fondo casi siempre aparece la imagen de la normal, un libro, algo relacionado a la educación. El mensaje implícito (a veces no tanto): Redimir al pueblo explotado a través de la lucha y la educación.

Como ya se dijo, las normales rurales fueron creadas para vincularse a la comunidad y/o región donde se ubicaban, y esto continúa vigente a través de ciertas prácticas que nuclean buena parte de las actividades de la escuela. El

servicio social de las alumnas se traduce en mejorar y pintar escuelas primarias de la localidad, además de prestar otros servicios como alfabetización. La escuela apoya los eventos de la comunidad y además organiza semanalmente actos culturales para la población. Los grupos de danza, música y estudiantina, están presentes donde se les convoca y son reconocidos y apreciados por la gente. Además, como parte constitutiva de las prácticas que los estudiantes realizan en escuelas primarias, los maestros impulsan actividades de tipo social comunitario.

Servir a los demás a través de la escuela, sería la frase que sintetizaría el espíritu que anima a este tipo de planteles. Los nuevos programas para la formación de maestros han eliminado materias con estos contenidos, pero en las zonas rurales, la danza, la música, los talleres, la banda de guerra, siguen teniendo un lugar importante en la formación de los futuros maestros, y lo viven como algo indispensable para poder desarrollarse en lugares donde, dicen, “el maestro tiene que hacer de todo”.

Las alumnas hacen suyo el discurso de servir a la comunidad, apoyar a los que más lo necesitan. Asumen que trabajarán en comunidades aisladas y muestran gusto por ello, pues afirman “ahí es donde nos necesitan”.

No puede saberse hasta qué punto esta disposición de servicio se mantendrá ya en su vida laboral, pero sí es un rasgo distintivo que forma parte del contexto situacional en el que se van formando estas futuras docentes.

Pude entrevistar brevemente en el contexto de la elaboración de este artículo a una de las jóvenes que conocí mientras hacía el trabajo de campo y que cursaba en ese momento el 4^o semestre de la normal rural. Ahora es una profesora con quince años de servicio y una innovadora y entusiasta directora de una escuela primaria enclavada en la Sierra Juárez. Ella me reafirmó lo que varias de sus compañeras me habían dicho: decidió estudiar ahí por cuestiones económicas, pues ella quería ser enfermera pero sus padres no tenían recursos. “Mis papás son del campo, varios hijos y no había dinero”. Perdió un año de estudios por esa situación y decidió postular en dos normales: una urbana, otra rural y en ambas pasó el examen. Se decidió por la rural pues sus padres no podrían pagarle los pasajes para ir y venir de la normal urbana. En la rural le daban alojamiento y comida y solo iba a casa en vacaciones.

Se dice “orgullosa de haber egresado de la Normal Rural de Tamazulapam”, pues le enseñaron a empeñarse, esforzarse para lograr las cosas, saber adaptarse a situaciones difíciles y nunca conformarse con lo que le decían. Afirma que la normal rural fue “Un pequeño mundo en la que todas decidimos qué queremos”.

Algunas reflexiones

De lo hasta aquí expuesto, quedan algunas reflexiones:

- 1) Si bien es difícil negar la existencia de estereotipos de género en la profesión docente, no tienen un peso tan fuerte en las circunstancias que hemos mostrado a lo largo de este escrito. Las mujeres-estudiantes son chicas decididas que enfrentan condiciones difíciles que van sorteando. Al paso del tiempo, valoran esto como un ingrediente de formación en la fortaleza que les es necesaria para su trabajo en zonas de vulnerabilidad social.
- 2) La del magisterio mexicano, y en particular la del magisterio rural, es una profesión que se constituye en una alternativa de superación para las mujeres de las clases subalternas. Es entonces una alternativa liberadora, más que una cuestión que limita el reconocimiento profesional o una decisión solo por motivos de género como algunos estudiosos afirman.
- 3) La misma condición de estas maestras, las hace construir vínculos de empatía con las condiciones de pobreza de sus estudiantes y tratan de dar lo mejor de sí mismas ante estas circunstancias. Es importante reconocer esta situación ahora que el discurso educativo habla de “evaluar el trabajo docente” bajo estándares pre-establecidos y homogéneos.
- 4) En el marco de la política educativa modernizadora, la figura del maestro rural y la de las normales rurales con su especificidad y rasgos característicos, trata de minimizarse, pretendiendo en aras de una supuesta “profesionalización del magisterio”, borrar de un plumazo todo lo que estas escuelas han construido y pretendiendo también con ello suplir la formación específica de magisterio con un examen de ingreso que supuestamente definirá quiénes son los “mejores maestros”. Es importante entonces, recuperar esta historia no escrita del proceso real de formación de las maestras y maestros en México.

Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, A. y SHABARI, A. (1986) “Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes”. En: Abraham, A. (coord.) *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Narcea.
- AGUILAR, C y SANDOVAL, E. (1991) “Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”. En: Salles, V y Mc Phail, E. (coords.) *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer*. México: El Colegio de México.
- APPLE, M. (1989) *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- CIVERA, A. (2015) “Normales rurales. Historia mínima del olvido”, *Revista Nexos*. Disponible en: [<http://www.nexos.com.mx/?p=24304>], consultado el 20 de mayo de 2015.
- CONALTE (1984) *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. Cuadernos (8). México: SEP.

- ESCUELA NORMAL "VANGUARDIA" (2000) "Código disciplinario" (reformulación, documento mimeo).
- ESCUELA NORMAL "VANGUARDIA" (1976) "Memoria 1925-1975 Bodas de Oro". Tamazulapam, Oaxaca.
- INFORME TALIS (2013) *La creación de entornos eficaces para la enseñanza y el aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. OCDE-Santillana. Disponible en: [www.oecd.org/edu/school/43057468.pdf] consultado el 15 de mayo de 2015.
- MARTÍN DEL CAMPO, J. (2013) "Perspectivas del normalismo", Conferencia dictada en Casa Lamm, México, (inédito).
- MORGAGE, G. (2007) "Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen 'poniendo el cuerpo'", *Revista Educacao & Sociedade*, Brasil, Centro de Estudios de Educación y Sociedad. Disponible en: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=873137050006>], consultado el 30 de mayo de 2015.
- NAMO DE MELLO, G. (1985) "Mujer y profesionista". En: Rockwell, E. (comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El Caballito.
- SANDOVAL, E. (2005) "Aprendiendo a ser maestro", en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SANDOVAL, E. (1998) "La formación inicial de maestros de primaria en México: Un estudio comparativo", Proyecto de investigación Conacyt 28168-S, México, CONACyT.
- SANDOVAL, E. (1992) "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente", *Revista Nueva Antropología* 42. México: CONACyT- Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- SEP-CONALTE (1984) "Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos", *Cuadernos* (8). México: SEP.
- VÁZQUEZ, R. (2012) "De maestra cuida-niños a profesionista de la educación. Co-construcción de signos heredados, nuevas formas de valorización del trabajo docente en preescolar". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México-UPN.

Mujeres, trabajo y educación superior en México

Gina Zabudovsky Kuper¹

El aumento de la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo y su incremento en la matrícula universitaria constituyen cambios sociales sin precedentes que transformaron radicalmente las sociedades a partir de la segunda mitad del siglo XX. En la actualidad, más de 40% de los puestos de trabajo en el mundo están ocupados por mujeres, a la vez que en los últimos veinte años la matrícula universitaria aumentó siete veces, de tal forma que para el año 2009 51% de los estudiantes de educación superior eran del sexo femenino (Mendoza, 2012).

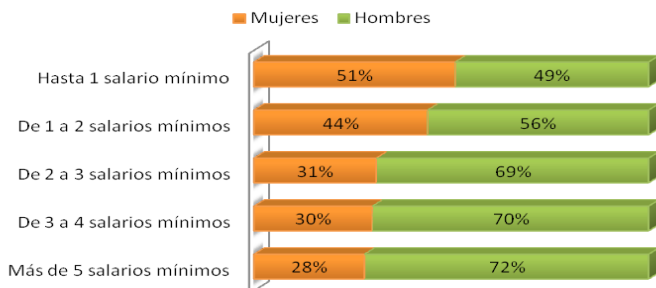
A pesar de esta importante tendencia, las mujeres están lejos de alcanzar índices paritarios en profesiones socialmente consideradas como masculinas, que a menudo se vinculan con los sectores tecnológicos de punta, y aún tienen una baja participación en los niveles ejecutivos de las grandes compañías. En el presente trabajo se analizan las características de estas tendencias en México a partir del análisis de la información cuantitativa que da cuenta de la creciente participación económica de las mujeres, su acelerada incorporación como estudiantes a las universidades y las áreas de dirección que ocupan en las grandes corporaciones del sector privado.

1. Doctora en Sociología y profesora-investigadora de tiempo completo de la UNAM (México). Sus líneas de investigación son: teoría sociológica y política; desarrollo conceptual en ciencias sociales; género y poder; estado de las ciencias sociales en México; gobiernos, empresas y empresarios en México. Autora de más de noventa artículos y capítulos y de más de quince libros de autoría única entre los que se encuentran: *Intelectuales y burocracia* (Anthropos-UNAM, 2009); *Modernidad y globalización* (Siglo XXI-INAM, 2010); *Empresarias y ejecutivas en México* (IPADE-Plaza y Valdés, 2013) y el libro de cuentos *No entiendo a las mujeres* (Colofón, 2014) Dirección de correo: ginaza@unam.mx; ginaza@unam; twitter:@ginazabudovsky. La autora agradece el valioso apoyo de Alejandra Zaldivar en la preparación del documento y el de Ricardo Sanginés en la elaboración de algunos cálculos estadísticos.

El ámbito laboral

Como en otras partes del mundo, durante las últimas cuatro décadas, la participación de las mujeres en el trabajo extra-doméstico prácticamente se ha duplicado pasando del 19% en 1970 a 38% en 2013. A pesar de los avances en este sentido, aún existen disparidades en las percepciones económicas en relación con el sexo. Según los informes del Banco Mundial, la brecha salarial entre hombres y mujeres en México era de 80 centavos por cada dólar para el año 2012 (Mendoza, 2012). Por otra parte, como lo muestra el gráfico 1, la presencia de las mujeres disminuye a medida que aumentan los salarios mínimos mensuales.

Gráfico 1. Presencia de las mujeres en el mercado de trabajo extra-doméstico en relación con los salarios mínimos mensuales percibidos



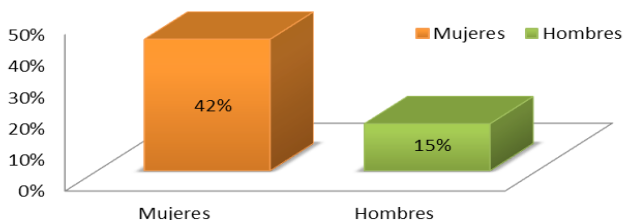
Fuente: Elaborado por Gina Zabłudovsky con base en INEGI, Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2014.

En parte, esta diferencia podría explicarse debido a las responsabilidades no retribuidas asumidas por las mujeres dedicadas al cuidado de sus familias. En promedio ellas trabajan nueve horas semanales menos que los hombres en el empleo extra-doméstico (36 y 45 horas, respectivamente).² En términos generales, como se muestra en el gráfico 2, las mujeres en México dedican

2. Nuestros cálculos muestran que si se toma en cuenta el salario mínimo por hora trabajada (a partir de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo realizada por el INEGI para el 2012) no se encuentran diferencias importantes en las retribuciones económicas por sexo. Esta situación contrasta con la que se observa en años anteriores, ya que en 1995 los hombres ganaban cuatro pesos más por hora trabajada que las mujeres (lo equivalente a 35 y 31, a pesos de mayo de 2013). Dato deflactado a partir del Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) y con datos de la consulta interactiva (INEGI, 2013).

hasta cuarenta y dos horas semanales a las tareas del hogar, mientras que entre los varones este número se reduce a tan sólo quince.³

Gráfico 2. Horas de trabajo doméstico por semana, hombres y mujeres



Fuente: Elaborado por Gina Zabudovsky con información de la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (INEGI, 2009).

Así, como lo han mostrado varios estudios, el notable incremento de las mujeres en la fuerza laboral y la existencia de pautas más co-participativas en el sustento familiar (donde el ingreso ya no depende básicamente del hombre) no han llevado a un replanteamiento de las funciones reproductivas de los miembros del hogar. Por lo tanto, la incompatibilidad entre las esferas domésticas y extradomésticas del trabajo sigue condicionando negativamente la actividad económica de las mujeres (Ariza y De Oliveira, 2006).⁴

De hecho, una investigación llevada a cabo en el 2011 a partir de una encuesta aplicada en veintiún países, mostró que el 54% de las mexicanas consideraron vivir bajo presión y sin tener tiempo para relajarse debido a sus múltiples responsabilidades (Nielsen, 2011). En este tipo de respuestas, las mujeres de México sólo fueron superadas por las de la India (Nielsen, 2011; Vargas, 2011).

Los niveles educativos

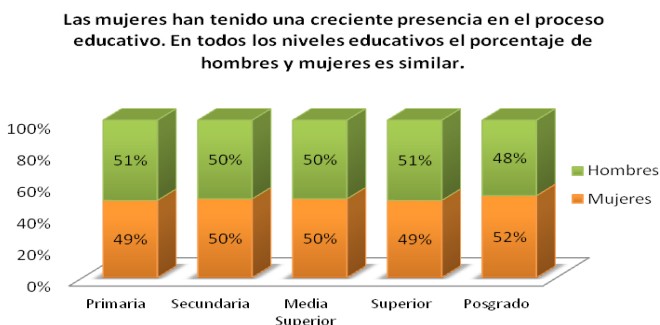
Si bien es cierto que la incorporación de las mujeres en el ámbito laboral muestra cambios sin precedentes, las transformaciones más drásticas se han dado en la esfera educativa en donde –en todos los niveles desde la primaria hasta la universidad– el porcentaje de hombres y mujeres es similar.⁵

3. Cálculos realizados a partir de los datos la Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo (INEGI, 2009).

4. Véase: Zabudovsky, 2007a, 2007b, 2013 y 2014.

5. Es proporcional; en todo caso la variación más representativa la podemos ver en el nivel de posgrado, en donde la diferencia entre mujeres y hombres alcanza un 4% (INEGI, 2014).

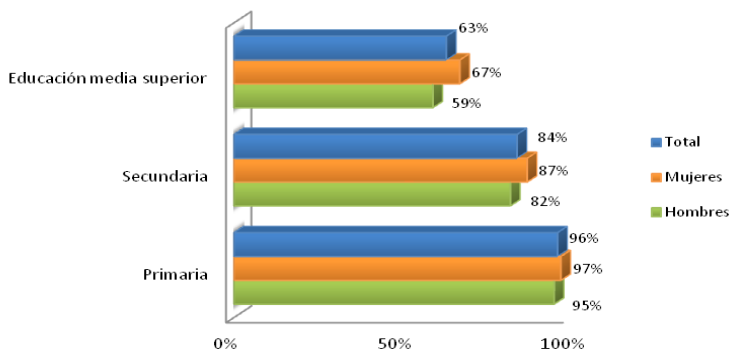
Gráfico 3. Presencia de las mujeres según nivel educativo



Fuente: Elaborado por Gina Zabłudovsky con información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Ciclo escolar 2013-2014.

Además, como lo muestran los siguientes gráficos, tanto en la educación primaria como en la secundaria y media superior, las mujeres tienen un índice de rezago inferior y una eficiencia terminal superior a la de los hombres.

Gráfico 4. Porcentaje de eficiencia terminal por nivel educativo y sexo, ciclo escolar 2012-2013



Fuente: INEGI (2015) *Hombres y mujeres en México, 2014*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Lo mismo ocurre en la educación superior, como lo muestra el gráfico 5. En México el número de estudiantes de sexo femenino en las universidades ha aumentado a pasos acelerados, pasando de 17% en 1970 a 49% en 2014. Si sólo tomamos en cuenta a los(as) egresados(as), su porcentaje asciende a 55%.⁶

6. Estos cálculos se hicieron sobre una matrícula de tres millones cuatrocientos mil estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2013-2014.

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo puede adquirirlo en:

www.bibliotechnia.com

www.e-libro.net

www.interebook.com

MIÑO y DÁVILA
♦ E D I T O R E S ♦