La participación de la mujer en la educación: un camino escarpado

Patricia García Guevara

En México, la participación de la mujer en la educación ha sido un camino escarpado. Tuvo acceso a la educación primaria hace poco más de un siglo y tiempo después a la secundaria. Asimismo, obtuvo su derecho a la educación media y superior[1] después que el hombre y de manera condicionada.

Sin embargo, cursar estudios superiores fue un logro de una selecta minoría que se encontraba en circunstancias muy específicas. Este hecho lo sabemos hoy en día gracias a las historiadoras, quienes aun cuando su foco de atención no era analizar la participación de la mujer en el sistema de educación, desde hace varios años se dieron a la tarea de desempolvar las crónicas que relatan cómo se dio este gran paso al describir los preámbulos de las condiciones del acceso femenino a la educación.

A través de diferentes abordajes, como la problemática histórica femenina [Tuñón, 1987] o de estudios de la mujer y la familia en la historia de México [Rodríguez, 1987; Ramos, 1987], comenzamos a tener un bosquejo de lo que significó para la mujer ganar a cuenta-gotas el derecho a la educación superior. Vale la pena volver a estos y otros estudios para hacer una relectura desde la perspectiva de género y de la sociología de la educación, a fin de advertir sobre los hombros de quiénes descansamos y las barreras que hemos de seguir desafiando.

Mi hipótesis es que la educación y el ejercicio profesional para las mujeres en nuestro país han estado mediatizadas hasta la fecha por una serie de fuerzas sociales, religiosas, políticas y económicas. Es decir, tanto en el pasado como en el presente, estos factores han incidido en el tipo de participación que les ha sido permitido a las mujeres en ambos campos. Aquí podríamos establecer cuatro factores que han intervenido en el acceso de las mujeres a la educación y al ejercicio profesional: 1) el Estado, 2) la prensa y el clero católico, 3) los topes profesionales impuestos por gremios y organizaciones laborales, y 4) la falta de una política nacional que *de facto* considere la desigualdad en las relaciones de género en la educación.[2] Estas fuerzas han tamizado la entrada y el desarrollo de las mujeres en la educación.

El Estado mexicano: el acceso de la mujer a la educación

Tradicionalmente la única educación formal que podían recibir las mujeres mexicanas era la que brindaba la iglesia católica. El Estado, a mediados del siglo XIX, fue la iglesia católica, quien se constituyó en la fuerza política encargada de debatir y legitimar cuándo, cómo y en qué cantidades las mujeres podían acceder a la educación pública. El escenario de batalla por dar un contenido particular a la educación y lograr un control de la misma la libraron los grupos de conservadores y liberales. En términos generales, aunque con diferentes orientaciones, ambos grupos debatieron para qué servía una mujer con educación formal más allá de la primaria. Después, estos grupos acordaron aumentar el nivel de educación para las niñas al conceder el derecho de la mujer a la educación secundaria.

Un cambio lento comenzó a darse con la declaración de la obligatoriedad de la educación primaria en 1867. La *Ley de instrucción pública* en el Distrito Federal estableció ese mismo año la creación de la escuela secundaria para mujeres. Esto hizo aceptable así unos cuantos grados más de educación para ellas. La prometida escuela secundaria fue abierta finalmente dos años después, en 1869. Sin embargo, la relación de escuelas por sexo no se dio de manera pareja, pues en 1875 había 8 mil 103 escuelas primarias, que en proporción eran cuatro veces más las de hombres que las de mujeres [Macías, 1982].

Cabe subrayar aquí que la reglamentación para extender el nivel de educación para las niñas y las mu-



jeres no salió del vacío. Las mujeres habían hecho peticiones públicas desde 1856 para que se establecieran planteles de educación secundaria para mujeres. Otro logro sucede en 1889, cuando la Escuela Secundaria de Niñas en la ciudad de México se convirtió en la Escuela Normal de Profesoras, certificando a las mujeres graduadas allí para enseñar únicamente en las escuelas primarias.

En esos años, otras escuelas de este tipo fueron abiertas en los estados de provincia, incrementándose así las posibilidades de educación para las mujeres del interior del país. Esto no sólo amplió la educación de las mujeres al nivel medio, sino que abrió las oportunidades de trabajo para las mismas. Ya en 1910 la Escuela Normal de Profesoras tenía 401 estudiantes [Macías, 1982; Soto, 1990; Ramos, 1994].

Este avance nos lleva a reflexionar varias cosas. Por un lado, en el aumento de la oferta educativa para las mujeres, a las que se les imponían, sin embargo, ciertos topes educativos y profesionales. Primero sólo primaria, luego sólo secundaria, seguido por el de impartir docencia sólo en la escuela primaria. Todo ello avalado por el Estado. Por ejemplo, el titular del Ministerio de Educación Pública, Justo Sierra, quien poseía un reconocido prestigio en favor de la educación de las mujeres, declaró en esa época:

> No quiero [verlas] tomar su feminismo al extremo de quererse convertir ustedes mismas en hombres; ése no es nuestro deseo... No, dejen que los hombres luchen sobre las cuestiones políticas, [déjenlos] hacer leyes. Ustedes deben luchar la buena causa, la de los sentimientos, la de formar almas, eso es mejor que hacer leyes. [Citado por Macías, 1982: 17][3]

En este periodo encontramos que este tipo de pronunciamientos eran comunes. Un libro publicado por un político en 1910 hablaba de la "auto-abnegación" de las maestras de escuelas primarias y su oposición a que las mujeres se organizaran en grupos feministas [Macías, 1982: 17].

Por otro lado, la incidencia de aspectos de corte ideológico, de clase y salariales, ha formado parte integral de la relación que existe entre el género femenino y la educación formal. Por ejemplo, las mujeres de clase media fueron mayoritariamente encauzadas para ser profesoras de "primeras letras". La profesión era considerada no sólo una extensión "natural" de sus habilidades natas que requería paciencia y dedicación femenina, sino que también estaba de por medio el tipo de salario. En 1877 el salario en las escuelas primarias era menos de dos pesos diarios, sueldo que estaba a la par con el de los conductores de coches de alquiler [Kay Vaughan, 1982]. Suma con que difícilmente se sostenía una sola persona. No obstante, la población de normalistas siguió aumentando, y para 1907 las cifras muestran que el 78% del profesorado de las escuelas primarias estaba compuesto por mujeres. La atracción de este sector en expansión estribaba en que era una de las pocas alternativas laborales a la que las mujeres de clase media podían aspirar. Además, la mujer formaba una abundante reserva laboral barata.[4] [Galván, 1989; Cortina, 1989].

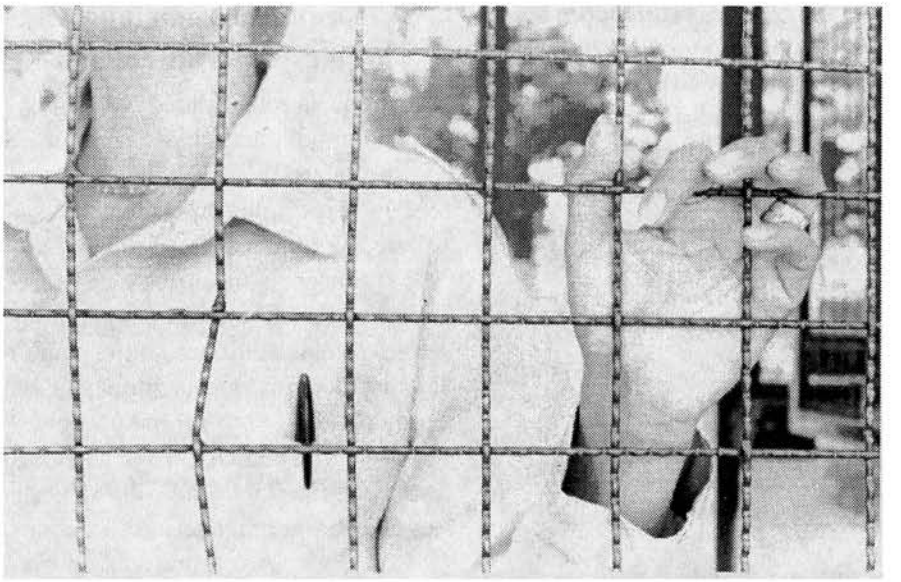
Contradictoriamente, el aumento cuantitativo del nivel educativo para las mujeres está vinculado principalmente con dos factores. Primero, con el avance de la industrialización en los últimos años del siglo XIX y principios del XX, en que el capital extranjero en México impulsó la creación del sistema ferroviario, la expansión de la minería, la ampliación de puertos, el telégrafo, etcétera. Segundo, con la movilización, desde 1856, de las mismas mujeres en favor de la educación, a la que siguió una serie de peticiones públicas para que se ampliara el currículum para las niñas y mujeres. La mayoría de sus activistas eran jóvenes maestras de escuela primaria. Este sector no estaba solo en sus peticiones, ya el sector de obreras comenzaba a tener un papel importante en las luchas y huelgas de las fábricas textiles. En un contexto de efervescencia de las ideas políticas de la época, ambas luchas capi-

talizaron logros en lo que se refiere a los derechos de la mujer.

La modernización del país en términos de desarrollo industrial y el surgimiento paralelo de organizaciones feministas condujeron a la apertura de escuelas vocacionales para mujeres de clase obrera. Esto abrió oportunidades laborales para un gran número de mujeres en la industria manufacturera. La Escuela de Artes y Oficios de Mujeres, establecida en 1871, ofrecía cursos en ciencias básicas, tejido, relojería, encuadernación, telegrafía, etcétera. En 1874 había 500 mujeres inscritas en esta escuela y en 1899 la cifra se duplicó [Soto,1990]. Así, en la primera década del siglo XX, las mujeres conformaban una tercera parte de la fuerza de trabajo, principalmente en la industria del textil y del tabaco, la manufactura del calzado y cristalería [Soto, 1990]. Su establecimiento reflejó la idea de que una mujer mejor educada podría contribuir a mejorar la sociedad. Ello suponía alejar a las mujeres pobres de la prostitución, ya que ésta era una de las pocas alternativas de retribución económica que tenían.

Las mujeres, la prensa y el clero

En el panorama de bajos salarios y las declaraciones de los políticos hacia las maestras de primaria, encontramos la acción de la prensa y del clero mediatizando su desarrollo profesional. Estas fuerzas sociales también desautorizaban la movilización feminista, así como el desarrollo de sus carreras profesionales dentro del magisterio. A principios del siglo pasado, la prensa sostenía constantemente y de diversas maneras que el "deber ser" de la mujer era, antes que nada, la procreación. Un diario publicó en 1904 que las mujeres que hablaban de feminismo no eran buenos seres humanos y que poseían una baja moral. El periódico *Excélsior* premiaba con regalos el Día de las Madres a aquellas mujeres que tenían el mayor número de hijos. Éste era un reconocimiento por su "coraje, dolor y esfuerzo" [Tuñón, 1987:155].



Algo similar establecía la iglesia católica desde el púlpito al predicar que el papel de la mujer debía ser de abnegación y sumisión. La jerarquía católica desautorizaba el más tenue de los feminismos de la época por ir en contra de los valores tradicionales.

Los topes profesionales: las pioneras universitarias

Con este contradictorio escenario social para la participación de las mujeres, su acceso a la educación superior no fue tarea fácil.

La nueva e incipiente demanda de las mujeres para entrar a las universidades debió ser una encrucijada no sólo financiera sino ideológica para el modelo de escuelas de un solo sexo que en general sostenía el gobierno de Porfirio Díaz.[5]

En 1880 se da por primera vez el hecho insólito de permitirle a una mujer —Matilde Montoya—, bajo permiso especial, la entrada para tomar clases en la Escuela de Medicina. Las condiciones que permitieron dar este paso a las pioneras las ilustra la primera mujer dentista, graduada en 1886, quien tuvo la ventaja de ser hija y asistente de su padre odontólogo [Tuñón, 1987]. Para 1910 había ya cinco mujeres doctoras, dos dentistas, una abogada y una química. Cabe resaltar que estas mujeres pertenecían a la clase económicamente privilegiada. Ellas procedían de familias de extracción europea con ideas liberales y, sobre todo, logran obtener su educación gracias a la solvencia económica y la asistencia de tutorías privadas [Tuñón,1987]. La norma era más bien lo opuesto: las mujeres de clase media o baja o del medio rural tenían escasas posibilidades de acceder a la educación universitaria.

Queda claro hasta aquí que el lento ingreso de las mujeres pioneras a la educación estuvo atravesado tanto por las vicisitudes de clase como por la ideología dominante de la épo-

ca. Para ellas éstas no fueron las únicas limitantes en el camino del saber. El desempeño profesional de las pocas universitarias recién egresadas, aún siendo de clase alta, fue problemático. En los pliegues de la historia se esconden los confinamientos o topes profesionales a los que tuvieron que subordinarse.

El Estado y los gremios profesionales masculinos establecieron restricciones al ejercicio de ciertas profesiones que no consideraban "propias" para las mujeres. Del mismo modo, frenaron la entrada hacia ciertos niveles jerárquicos o directivos en el sistema de educación básica por no considerarlos "pertinentes" para las mujeres.

Por ejemplo, Montoya y Rivera, las primeras médicas, tuvieron que especializarse en enfermedades de la mujer. Esta opción profesional les quedó libre cuando los médicos se enfrentaron a la renuencia de algunas mujeres a ser examinadas por ellos.[6]

Otro caso que refleja mejor la "férula" profesional para las mujeres es el de María Sandoval de Zarco, la primera abogada del país. Ella fue constreñida a practicar el derecho civil exclusivamente. La barra de abogados en ese tiempo dictaminó que el derecho criminal era impropio de una "mujer decente" cuando ella aceptó defender el caso de un hombre en el juzgado de lo criminal [Macías, 1982: 12].

El panorama bosquejado hasta aquí nos describe que el camino en el sistema educativo y profesional para las mujeres ha sido desigual en comparación con los hombres.

Desde la educación primaria hasta la universidad, y aún más en su vida profesional, las mujeres han encontrado celadores que controlan su acceso.

La política nacional sin perspectiva de género

Sin duda, las posibilidades de educación universitaria para la mujer se multiplicaron con la expansión masiva que experimentó la educación superior durante los años setenta. Desde entonces, la proporción de mujeres ha crecido en forma gradual y constante. De quienes conforman la población económicamente activa, las mujeres tienen un promedio de 1.3 años más de educación que los hombres [Gomariz y Valdés, 1994]. En la enseñanza media superior, en algunos casos, obtienen los mejores promedios. Una encuesta entre estudiantes sobresalientes del CCH en la Ciudad de México, reporta un 68% de mujeres con los más altos promedios [De Anda Munguía, 1994].

Las explicaciones sobre la conformación de la matrícula y las profesiones en las mujeres las podemos encontrar, como hemos visto, en algunos de los procesos estructurales del sistema mexicano. Por primera vez en su historia, la distribución en México por sexo en el sistema de educación media superior tiende al equilibrio. Incluso para 1998-1999, la población de mujeres en este nivel rebasa el 50% en dos de las universidades más grandes del país —UNAM y UdeG—. De aquí surge la interrogante de por qué en el nivel de licenciatura los porcentajes se trastocan. Las mujeres se concentran mayoritariamente en las carreras humanísticas mientras que las llamadas ciencias exactas siguen siendo un terreno masculino.

En la opción disciplinaria la variable de género es crucial. Por ejemplo, en las áreas de biología y medicina de la UNAM la proporción de mujeres es de 55%, en odontología del 67% y en psicología de 75%. Ya mucho se ha dicho que estas carreras generan en las mujeres expectativas de independencia y ejercicio libre de la profesión, lo cual les permite flexibilidad de horarios en consultorios, laboratorios o la docencia, con lo que se evitan la disyuntiva de tener que optar o bien por la familia o su carrera [López Trujillo y Vargas Martínez, 1994; García Guevara, 1992].

Ello nos habla, una vez más, de que el ejercicio profesional en las mujeres está mediatizado no sólo por su capacidad intelectual, sino por la intervención de otros agentes. El reducido interés de las mujeres por ciertas áreas del conocimiento que no son consideradas "tradicionales" está ligado, en parte, a la exclusión histórica de ciertas profesiones y a la producción misma del conocimiento.

Mucho se ha dicho también de los contenidos de los libros de texto, donde los personajes encargados de actividades científicas y de papeles activos son asignados a los hombres, mientras que las mujeres son representadas en actividades pasivas, como maestras y madres [CEPAL/UNESCO, 1991]. Esto refuerza el estereotipo de que las mujeres no son para la ciencia y la tecnología, lo cual a su vez profundiza las diferencias de género en la producción científica.

Ahora bien, ¿cuál es la situación de las profesoras universitarias? En términos generales podemos decir que la planta docente en las universidades está compuesta mayoritariamente por hombres. Es decir, a pesar de algunas variaciones y fluctuaciones a nivel nacional, aproximadamente dos tercios de la población académica es de hombres. Por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara, en el ciclo 1998-1999, encontramos que el porcentaje de profesoras docentes y de asignatura descendió a un 22 y 25%,



respectivamente. Al parecer, se produjo un desplazamiento hacia la investigación con un 38% de mujeres. Sin embargo a éstas, una vez más, las encontramos concentradas en el área de ciencias sociales, con un 45% que contrasta con un 16% en ciencias de la salud.

El problema de la disparidad en los porcentajes de participación académica se ha llegado a relacionar con mecanismos organizacionales de subordinación. Numerosos estudios establecen que las organizaciones académicas producen y reproducen mecanismos de control y exclusión de las mujeres en los colegios departamentales, en el gobierno de estas instituciones, en el manejo del financiamiento, en la normatividad, etcétera [Stiver Lie y O'Leary, 1990; Acker 1994, García Guevara, 1999]. Por ejemplo, resultados recientes obtenidos por Rueda Beltrán [1999], en México, identifican cinco características claves en el perfil con mayores probabilidades para obtener estímulos, una de ellas es el ser de sexo masculino. Otro estudio arroja que en las pocas mujeres directivas de escuelas y centros o departamentos de investigación, la obtención de recursos y apoyos económicos se da de manera diferencial y desigual respecto a su contraparte masculina [García Guevara, 1999].

Igualmente, en la ocupación de puestos las mujeres no llegan en la misma proporción al nivel ejecutivo que los hombres. Las redes de trabajo de tipo clientelar pertenecen al sector masculino. Si bien muchas podrían obtener mejores puestos, ya que tienen la formación y el conocimiento para lograrlo, en la práctica esto no ocurre. El penúltimo Censo Nacional nos da un 5% de mujeres en puestos de toma de decisiones, representando a los 41 millones de mujeres mexicanas [Jeannetti Dávila, 1994].

Esto apunta hacia la necesidad de implementar una política educativa nacional que incluya una perspectiva de género que evite la segregación en la participación de las mujeres en la educación. La marginación de las mujeres en el sistema educativo, desde la educación básica hasta la superior, parte de los funcionarios hacia el profesorado y las investigadoras, permeando la organización de contenidos curriculares y la normatividad laboral.

El reducido ingreso de mujeres en áreas como la ciencia y la tecnología requiere de la implementación de programas que incidan en ello. El proceso enseñanza-aprendizaje debe incluir una crítica a los contenidos escolares así como a los enfoques y materiales a utilizar para que involucren a ambos sexos. La llamada co-

♦♦♦

educación busca impulsar estrategias que no subvalúen y devalúen las habilidades y talentos femeninos.

La batalla por dar un contenido particular a la educación no es cosa del pasado. La incorporación de un cuestionamiento crítico a la currícula escolar por género más allá de los estereotipos tradicionales es un debate actual. El orden que el Estado le da a la subordinación de la mujer se da a través de una política sexual dentro de la división del trabajo y —aquí agregaría— dentro del currículo educativo [Franzway, *et al.*, 1989]. Baste recordar las declaraciones del Secretario del Trabajo. O los topes profesionales, las características que tienen la obtención de estímulos, las pruebas de ingravidez, el hostigamiento, etcétera. En contra de las prácticas patriarcales dirigidas a discriminar a las mujeres está lo que tienen que decir los grupos interesados, en este caso, las organizaciones de mujeres.

En el VI Congreso Nacional de Educación Educativa del COMIE,[7] celebrado en noviembre de 2001 en la Universidad de Colima, se puso en evidencia la falta de impulso a la investigación en educación como parte del campo de la investigación educativa en México. Cabe mencionar que en agosto de ese mismo año se realizó el primer foro para discutir un proyecto de ley universitaria con perspectiva de género en la UNAM, el cual fue organizado por el recién conformado Colegio de Académicas Universitarias. Ahí se planteó por primera vez en la historia de la educación superior la promoción de políticas afirmativas de equidad al interior de la universidad, la redefinición de instancias evaluadoras conformadas por al menos un 50% de mujeres, sanciones para la discriminación por raza, género y que se tipifique el acoso sexual al interior de estas instituciones educativas. Si bien, esta propuesta universitaria responde a la recién decretada Ley del Instituto Nacional de las Mujeres (enero, 2001), su promoción, implementación y seguimiento está en nuestras manos. Nuevamente las mujeres estamos desarrollando acciones para incidir en un proceso en el que se redefina la educación y el género en nuestras universidades. ♦

Notas

[1] El acceso femenino a la universidad tiene 121 años. Los hombres lo obtuvieron desde la fundación de las primeras instituciones de educación superior mexicanas en 1553.

[2] Aún cuando el año pasado fue decretada la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, ésta hasta la fecha no ha sido "ratificada" por las instituciones educativas; ver más adelante.

[3] La historia se repite con las recientes declaraciones sobre la participación de la mujer realizadas por el actual Secretario del Trabajo, Carlos Abascal Carranza.

[4] Particularmente las profesoras de clase media y solteras que vivían con sus padres conformaban una población funcional al sistema escolar primario.

[5] Esto no quiere decir que no hubiera algunas escuelas mixtas en esa época.

[6] Tradicionalmente, desde tiempos pre-coloniales, a la mujer se encargaba la atención de los partos; sin embargo, a finales del siglo XIX el gremio de médicos se resiste a que las mujeres tomen el mismo entrenamiento gineco-obstétrico que los hombres. [Macías, 1982]

[7] COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Bibliografía

Acker, Sandra [1994]. *Gender Education* (Great Britain: Open University).

CEPAL-UNESCO [1991]. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad.* Cepal-Santiago de Chile.

Castañeda, Carmen [1984]. *La educación en Guadalajara durante la Colonia 1552-1821.* México: El Colegio de Jalisco / El Colegio de México.

IV Informe de Actividades 1998-1999. Universidad de Guadalajara, Víctor Manuel González Romero, rector general. México: UdeG.

De Anda Munguía, María L. [1994]. "Influencia del bachillerato en el desarrollo universitario", en Galeana P. (comp.). *La mujer del México de la transición.* México: FEMU-UNAM.

Ferguson Khaty E. [1984]. *The feminist case against bureaucracy.* USA: Temple University Press.

García Guevara, Patricia [1992]. "Notas sobre la participación de la mujer académica en la Universidad de Guadalajara", en: *Tiempos de Ciencia,* n° 28, jul-sep., pp. 33-36.

García Guevara, Patricia [1999]. *Gender and systems of privilege and power in higher education in Mexico.* Tesis de doctorado, South Bank University.

Jeannetti Dávila, Elena [1994]. "La presencia de la mujer en la actividad pública", en: Galeana, P. (comp.), *op. cit.*

López Trujillo Arlette y Vargas M. R. [1994]. "La mujer mexicana en la educación superior", en: Galeana, P. (comp..), *op. cit.*

Macías, Anna [1982]. *Against all odds: The feminist movement in Mexico to 1940.* USA: Greenwood Press.

Rueda Beltrán, Mario [1999]. "La evaluación académica vía los programas de compensación salarial", en: Rueda Mario, *et al.* (coord.). ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? México: UNAM-CESU.

Soto, Shirlene [1990]. *Emergence of the modern mexican women: her participation in revolution and struggle for equality, 1910-1940.* Colorado: Arden Press.

Stiver Lie, Sussane and O'Leary V. [1990]. *Storming the tower: women in the academic world.* London: Kogan and Page.

Tuñón Pablos, Julia [1987]. *Mujeres en México: una historia olvidada.* México: Planeta.

Valdés Echenique, Teresa y Gomariz M. E. [coord.]. [1993]. *Mujeres latinoamericanas en cifras.* Chile: Instituto de la Mujer-FLACSO.

Witz, Anne [1992]. *Professions and patriarchy.* London: Routledge.

El maternaje: ¿espejo de la formación magisterial en México?[1]

Vietnina Echeverría Echeverría

Presentación

En el magisterio mexicano, donde hoy más del 85% somos mujeres, el maternaje se presenta como una característica esencial de la profesión; pero ¿cómo llegamos las mujeres al magisterio? ¿Por qué nos consolidamos en esta profesión? y ¿cómo hemos resignificado el maternaje en esta tarea? Éstas son las preguntas centrales que intento responder en este artículo. Las hipótesis podrían ser varias; sin embargo, en este trabajo se presenta de la siguiente manera: dentro de la historia del magisterio la característica del maternaje es la que permitió a las mujeres transitar del espacio privado al espacio público. Y ya dentro de éste último, las profesoras han resignificado el maternaje como un valor esencial del ser humano.

Para llegar a ello presento tres elementos: en el primero se conceptualiza el maternaje; en el segundo apartado se pretende fotografiar algunos de esos espacios y tiempos, dentro de la formación docente, que sirvieron como ejes de edificación del maternaje y, por último, en la tercera sección se describe cómo, por medio del imaginario social, el maternaje magisterial se resignifica en la sociedad actual.

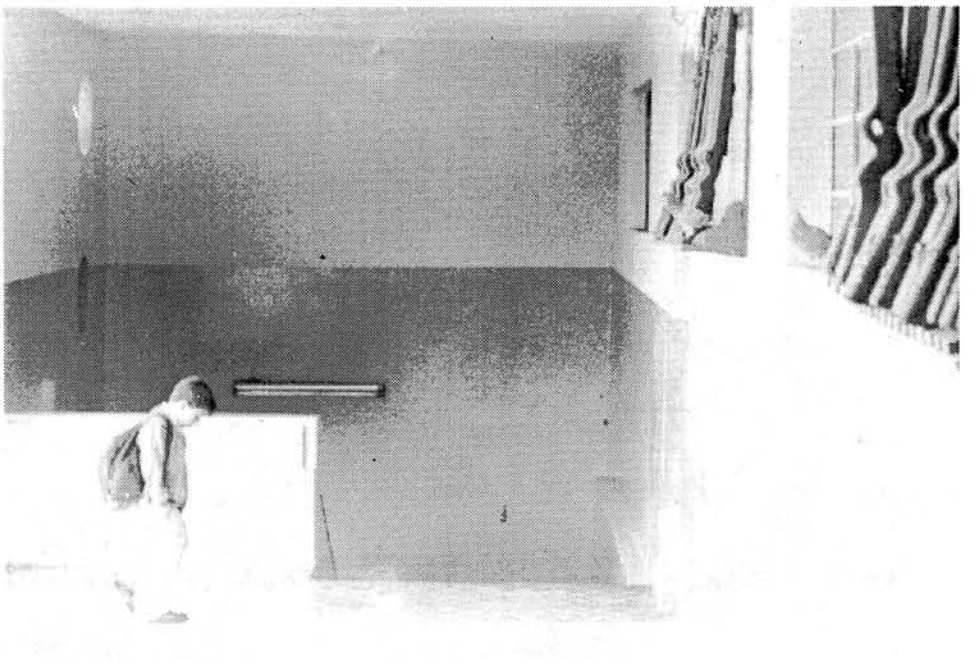
El maternaje: ¿el deber ser de la mujer?

El maternaje es un concepto que se deriva gramaticalmente del lexema *mater* (madre), y que se diferencia de éste no sólo por la derivación del gramema, sino porque el maternaje es una construcción histórica y sociocultural que denomina el "deber ser de toda mujer", mientras que ser madre es un proceso biológico que algunas mujeres han experimentado. Ser mujer, como lo planteó Simone de Beauvoir en su libro *El segundo sexo*, es construirse individual y socialmente; hacerse, no derivarse "naturalmente", no nacer. Es decir, una persona no es mujer por nacer con una vulva, sino por su conjunto de características sociales y subjetivas. De ahí que podamos afirmar que la identidad de todo ser humano es, también, una identidad de género.

El ser madre o la maternidad es un aspecto que se define social y culturalmente como algo "natural", como algo que glorifica a la mujer, puesto que a las mujeres se les consideró y considera "[...] casi exclusivamente con relación a sus funciones familiares". [Acker: 1995, 107]

Históricamente, ser mujer ha implicado proteger a la otra persona, al ser para el cual los cuidados "maternos" son necesarios. Bajo esta afirmación, ser mujer (constructo cultural) y madre (constructo biológico) se sobreponen, significando a la mujer como alguien condescendiente, amable, servil, cariñosa, dedicada, disciplinada, sumisa, etcétera. Sin embargo, el maternaje no implica tener hijos, sino la internalización consciente y/o inconsciente del "deber ser" de ser mujer (constructo bio-cultural) y las acciones que a partir de ella realizamos.

El "deber ser" de las mujeres, construido histórica y bio-culturalmente, que aquí llamaremos maternaje, se compone de elementos aprendidos y enseñados a partir del nacimiento. Se dice que desde pequeños, tanto niñas como niños comienzan un proceso de construcción identitaria por el cual se reconocen con su género mediante el uso de colores, su forma de vestir, de comportarse, entre



otros, que irán definiendo su vida. Algunos otros elementos que han fortalecido y consolidan el concepto de maternaje son: el "ideal mariano", que estableció las pautas para la vida femenina en un proceso que transita de niña a novia, esposa, madre, abuela. El matrimonio, que era y es en muchas ocasiones el espacio óptimo para ejercer lo aprendido durante la infancia, cuyo fin debía ser la maternidad. [Tuñón: 1998]

Hoy en día, las creencias populares, ideas o imágenes aceptadas del maternaje han sufrido algunos cambios; entre ellos, y tal vez el más importante, es que todos estos elementos del maternaje se han construido originalmente dentro del espacio privado (la esfera doméstica, el mundo del hogar y la familia), pero históricamente han sido trasladados al espacio público (espacio del Estado y sus instituciones, de lo político, del mercado, sus agentes y organizaciones).

Siguiendo lo anterior, el maternaje es un elemento identitario de ser mujer, es un elemento que parte de un constructo biológico resignificado en la historia cultural de las mujeres y de la sociedad en general.

¿Cómo el magisterio se convierte en uno de los espacios donde el maternaje tiene su cuna?

En el siglo XVI, la mujer no sólo debía formar hijos respetuosos de la moral social sino, sobre todo, debía transmitir los ideales del "ser humano civilizado"; en otras palabras, el propósito de las madres era formar ciudadanos buenos y trabajadores; para ello requería adiestramiento. "[...] de este modo, la educación de las mujeres no se centró en su desarrollo autónomo sino en el logro de un destino que la sociedad le impuso: hacer la felicidad de su esposo y de los hijos, ser la transmisora del sistema de valores y contribuir con ello a formar buenos ciudadanos, realizar tareas propias de su sexo, en fin, cumplir con una función mantenedora y reproductora del orden social; orden que se basaba en la desigualdad."[Yuren: 1986, 81] En este momento histórico, el maternaje se iría convirtiendo no sólo en la construcción socio-cultural de las mujeres, sino que indicaba que los aspectos biológicos de éstas formarían parte de él.

Una posible explicación para comprender este momento de la historia pudiera encontrarse en la influencia ejercida en el ámbito mundial por ideas como las planteadas por Immanuel Kant; aquí se retoma un párrafo de su libro *Lo bello y lo sublime*, escrito en 1764, en el cual menciona que: "El sexo bello tiene tanta inteligencia como el masculino, pero la suya es una inteligencia bella; la nuestra [refiriéndose a los hombres], en cambio, ha de ser una inteligencia profunda... Por mucho que la mujer pueda llegar a abordarlas con solvencia, la indagación concienzuda o la reflexión ardua disuelven las singulares virtudes de su sexo; y si bien la rareza que pudieran albergar tales aptitudes las convertiría en objetos dignos de fría admiración, son cualidades que debilitan lo turbador de los encantos que emplean para desplegar su poderosa influencia en el sexo opuesto... Su filosofía no es la de razonar, sino la de sentir... No necesitarán conocer nada más del cosmos que lo necesario para convertir el crepúsculo nocturno de un bello atardecer en el reflejo de sí mismas". [Jones: 2000, 133]

Con la cita anterior, Immanuel Kant interpreta y refuerza el imaginario social que se tenía de la mujer y del hombre, dejando a la primera como un objeto de admiración y al segundo como un ser racional y activo.

Estos elementos influyeron en México, pues para 1832 el plan de estudios de las escuelas elementales estaba dividido para cada sexo. Las asignaturas comunes eran:



contar, leer, escribir, principios de religión y reglas de urbanidad. Para las mujeres se les unían las materias de moral, costura, bordado y labores femeninas y para los hombres las nociones de constitución. En 1861 los hombres cursaban historia, derecho, álgebra y economía política, anexándole en 1867 la geografía, elementos de la ciencia, estilo epistolar, dibujo y artes. Sin embargo, para los mismos años las mujeres estudiaban jardinería, declamación, construcción de flores, dorado de cuadros, costura, bordado, música, baile y posteriormente se le incorporaron higiene práctica y labores manuales. [Yuren cita a Meneses: *Ibíd.*, 86]

Con base en lo anterior, el maternaje se fortalece y se reproduce en los espacios donde se desarrollaba la niñez de entonces; es decir, el espacio privado (el hogar) y el público (la escuela elemental); así, bajo esta educación, las mujeres aspiraban poco a ingresar al mercado de trabajo. Sus expectativas se limitaban a laborar *en* y *para* el hogar. Y en caso de emplearse en el magisterio "se centraban en torno a las habilidades domésticas como el coser, bordar, además de la lectura, la escritura y la aritmética" [Apple: 1989, 77], arrastrando con ellas sus saberes aprendidos en el espacio privado y llevándolos hacia el espacio público.

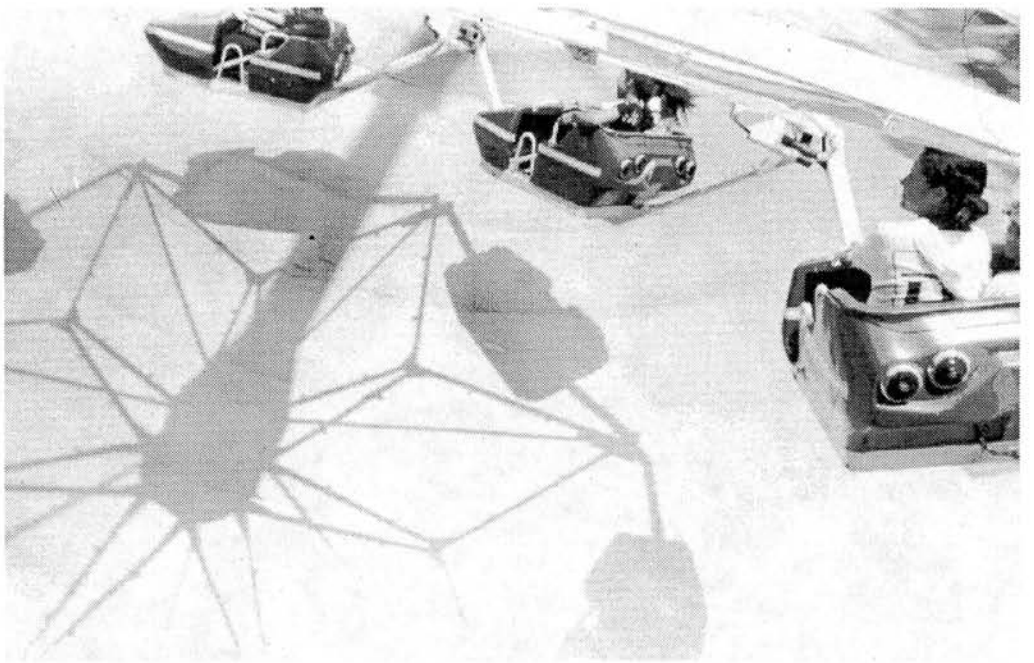
La experiencia del movimiento lancasteriano, que inició en 1822, demostró la necesidad de formar maestros-hombres, derivando así la fundación de las Escuelas Normales para del país, fundando en 1849 la primera Escuela Normal en San Luis Potosí, siguiéndole, años después, las Escuelas de Guadalajara, Puebla, Nuevo León, Jalapa, Distrito Federal, Michoacán, Veracruz y Querétaro. [Bazant: 1993]

Para estas fechas, las escuelas normales basaban su pedagogía en lo escrito por Enrique Rébsamen, quien postulaba que "el maestro debe formar, por medio de la enseñanza, no sólo hombres ilustrados e inteligentes, sino que también hombres nuevos y de elevados y nobles sentimientos. Debido a esto la educación debe tener un fin ideal y regulador". [Larroyo: 1947, 322] Elemento que, como mencionó Francisco Larroyo, "[...] intercedió por la educación profesional de la mujer y, consecuentemente, por la emancipación económica de ésta". [Larroyo: *Ibíd.*, 337]

Otro elemento que pudiera ser clave para considerar que la política educativa en México se conformó como cuna para recibir a las mujeres en 1890 fue el señalamiento realizado, en 1889, por Federico Froebel en su libro *La educación del hombre*: "Cuanto más completamente [se dedicaba] a la primera infancia, tanto más [se percataba] de que no puede ser hecha por hombres, sino que debe ser asistida por el sentimiento femenino materno, por el amor maternal de las mujeres". [Palencia cita a Froebel: 1998, 23][2]

Así, el ingreso de las mujeres en el magisterio conformó "[...] socialmente una gran aceptación porque era un sobre-entendido que ciertos rasgos de su carácter, como el amor, la bondad y la paciencia [así como el] factor económico del sueldo bajo, la carrera corta, y el requerimiento de sólo la primaria para ingresar" [Bazant cita a AGNM: Ibíd., 89], eran magníficas oportunidades para este género. "En efecto, durante mucho tiempo ser madre y esposa era el único destino de la mujer" [Alborch: 1999, 206], el cual, aunado con el ser profesora quedaba como el "[...] lugar propio de la mujer, en el que la enseñanza se definía como una extensión del trabajo productivo y reproductivo que las mujeres realizaban en el hogar". [Apple: *Ibíd.*, 67]

Al participar las mujeres en el espacio público, la visión del mundo las llevaría a cambiar "[...] la fisonomía de las mujeres mexicanas de hoy, a través de su acción



revolucionaria" [Hierro: 1998, 71]. En sí, la vanguardia femenina se encontraba en el magisterio, puesto que esta formación fue de la primera que le brindó a las mujeres un trabajo formal fuera del espacio privado.

Para inicios del siglo XX, las Escuelas Normales eran mixtas; sin embargo, "los planes de 1902 y 1908 desarrollaron áreas comunes: la científica, la humanista y la tecnológica y a la vez tuvieron clases apropiadas para cada sexo. Para los hombres ejercicios militares, y para las mujeres, economía doméstica, corte y confección". [Bazant cita a AGNM: *Ibíd.*]

Ya en la década de los años veinte del siglo pasado, José Vasconcelos mencionaba que las mujeres "[...] poseían más que nadie las cualidades que requiere el magisterio, entendido como un apostolado. Éstas son la moralidad, la sensibilidad, la espiritualidad y la entrega sacrificada. En suma, todas las condiciones de tinte maternal apropiadas a juicio del Ministerio de Educación para la Niñez Mexicana" [Hierro: *Ibíd.*, 76], lo cual fortaleció el incremento masivo de mujeres en esta profesión.

Durante todo este tiempo se continuó confirmando que "la pedagogía para la formación de las mujeres normalistas se fundamentó en la psicología y la fisiología; [es decir] el estudio de la naturaleza femenina. [Para ello] se descubrió en las mujeres las siguientes características: mayor capacidad afectiva, discutible capacidad creadora, comportamiento más instintivo que reflexivo, predominancia de las emociones por encima de la actividad intelectual, mayor capacidad de imaginación y fantasía". [Rojas: 1986, 60] "Ante la feminización de la carrera, la institución educativa refuncionalizó la concepción del magisterio, haciendo de ella un polo de identidad para las mujeres maestras" [Aguilar y Sandoval: 1994, 143].

Así, el maternaje no sólo fue asumido por las profesoras como una autoevaluación, sino que se conformó como una exigencia de parte de la institución, los compañeros de trabajo, los niños, los padres y las madres de familia. Con base en lo anterior, se puede asegurar que el maternaje siguió ocupando el espacio privado, al tiempo que se consolidó en el espacio público, ya que las maestras continuaron enseñando en ambos espacios, haciendo así del magisterio su cuna.

La resignificación del maternaje en el actual magisterio

La feminización del magisterio o el apoderamiento del espacio público —la escuela— por las mujeres, ha hecho que se siga conformando el imaginario social de la profesión magisterial como "sembradoras de semillas que germinarán"; es decir, tal como lo mencionó Rosa María Zúñiga, "[...] las profesoras no aspiraban a construir o transmitir conocimiento, aspiraban a algo más ambicioso: a formar hombres [y mujeres], a hacerlos como éstos deben ser". [Zúñiga: 1993, 24]

Así, el imaginario social construido alrededor del magisterio se basó en las experiencias y expectativas para establecer socialmente esta profesión.

Por lo tanto, el imaginario social construido por las maestras y la historia educativa de México se ve plagada de símbolos, códigos, imágenes, discursos y prácticas que se resignificaron, conformando con ello una concepción de la educación.

Esta concepción nueva de la educación conlleva a tener en cuenta que los saberes privados y públicos parten de distintos orígenes, es decir a que "[...] ambos mundos tienen códigos, lógicas, criterios de valoración y cri-

terios de prioridades absolutamente distintos que exigen formas de pensar, sentir y actuar muy disímiles, por no decir opuestas" [Fernández: 1993, 148]. La disimilitud de estos saberes, según Ana María Fernández, se encuentra "[...] entre razón/sentimientos, que se desdobla en: inteligencia/intuición,palabra/emoción,poder/afecto, producción/consumo, eficacia/donación. Todos los últimos términos de esas polaridades se hallarían regidos por el principio constitutivo de la moderna vida privada" [Fernández: *Ibíd.* 151]. Sin embargo, la relación de los saberes privados y públicos se reconstruye en el magisterio al considerar que ser profesora implica ser educadora, enfermera, amiga, psicóloga, administradora y, hasta como diría Rosalba L. Vargas, "mujer gallina" o "mujer persona" [Vargas: 1997]. Así, pertenecer al magisterio no sólo significa o simboliza para las mujeres ser amable, sencilla, dar amor y tener una relación estrecha con las personas más vulnerables dentro de la sociedad —la niñez—, sino que contribuye a que el maternaje sea visto como algo "natural", pues permite que este constructo bio-cultural actúe en la escuela como parte de la formación valoral, para todo ser humano. Es decir, este imaginario social ha llevado a pensar el espacio público de la escuela como el nicho donde los niños se forman como seres humanos y no sólo donde se informan.

En 1999, el Sistema Educativo Mexicano refuerza en el currículum los valores universales, tales como libertad, tolerancia, respeto, equidad entre los sexos, solidaridad, afecto, responsabilidad e independencia personal, comenzando en los nuevos libros de quinto y sexto de primaria, y continuando hasta el tercero de secundaria; además de materiales complementarios para maestros, padres y madres de familia. Esto lleva a las profesoras a reconstruirse como mujeres, revalorando el maternaje como valor que todo ser humano debiera construir, pero ya no pensando a éste como aquel constructo bio-cultural "obligatorio" o como un saber únicamente privado, sino como un constructo diacrónico, netamente cultural y resignificado en el espacio público.

Con base en lo anterior podemos concluir que no todas las maestras visualizan el "ideal mariano" como la norma a seguir, sino que se reconstruyen como otras mujeres distintas a sus abuelas, pero con el maternaje como un valor esencial de ser mujer y profesora. ♦

Notas

[1] Ponencia presentada en el Primer Foro Interdisciplinario de Identidad y Estudios de Género, celebrado del 22 al 25 de mayo del 2001, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

[2] En Yucatán la Escuela Normal Urbana, actualmente llamada "Rodolfo Menéndez de la Peña", fue fundada en octubre de 1881 y abrió sus puertas en enero del siguiente año, permitiendo el ingreso a las primeras mujeres treinta años después (1911) de su fundación. Y ya recorridos 63 años de iniciada la política educativa nacional por la creación de Escuelas Normales, en Yucatán es creada la Escuela Normal de Yucatán para Profesoras de Educación Primaria Inferior y Superior [Rosado: 1987, 33].

Bibliografía

Aguilar, Citlali y Sandoval, Etelvina (1994). "Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical", en: *Textos y pretextos, once estudios sobre la mujer.* México: Colegio de México.

Alborch, Carmen (1999). *Solas. Gozos y sombras de una manera de vivir.* España: Temas de hoy.

Apple, Michael (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* España: Paidos.

Bazant, Milada (1993). "La popularidad del magisterio", en: *Historia de la educación durante el porfiriato.* México: El colegio de México.

Fernández, Ana María (1993). "Hombres públicos-mujeres privadas", en: *La mujer de la ilusión.* España: Paidos.

Hierro, Graciela (1998). *De la domesticación a la educación de las mexicanas.* México: Torres y asociados.

Jones, Constance (2000). *Las 1001 historias de la historia de las mujeres.* España: Grijalbo.

Larroyo, Francisco (1947). *Historia comparada de la educación en México.* México: Porrúa.

Palencia, Mercedes (1998). "Las metáforas en la construcción de la identidad de géneros de las educadoras", en: *Revista Educar.* México: Educación Jalisco, n° 7.

Rojas, Ileana (1986). "Las maestras mexicanas en el siglo XIX", en: *Revista Pedagogía.* México: UPN, vol. 3, n° 8.

Rosado, Nidia (1987). *Introducción de la enseñanza Normal en Yucatán.* México: Gobierno del Estado de Yucatán.

Tuñón, Julia (1998). "Las mexicanas en el siglo XIX", en: *Mujeres en México. Recordando una historia.* México: CONACULTA.

Vargas, Rosalba (1997). "La mujer gallina", en: *Filosofía de la educación y género.* México: UNAM / Torres y asociados.

Yurén, C. María Teresa (1986). "La educación de las mujeres mexicanas en el siglo XIX: un desafío a la política androcéntrica", en: *Revista Pedagogía.* México: UPN, vol. 3, n° 6.

Zúñiga, Rosa María (1993). "Un imaginario alienante: la formación de maestros", en: *Revista Cero en Conducta.* N° 33. México: Educación y Cambio, A. C.