

CONFIGURACIONES DE GÉNERO DE MUJERES MAESTRAS EN LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO

GENDER CONFIGURATIONS OF WOMEN TEACHERS IN THE
SOUTHERN REGION OF THE STATE OF MEXICO

María Guadalupe Velasco Giles

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Correspondencia: maria.velasco@isceem.edu.mx

Resumen

El texto discute las configuraciones de género de mujeres maestras partir de la noción de configuración cultural expuesta por Grimson (2011), además de incorporar la propuesta de De la Garza (2000) sobre la configuración como resemantización, para explicitar los procesos sociales y culturales mediante los cuales van construyendo y significando ser mujer educadora. Se incursiona en las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012), basadas en encuentros dialógicos, como estrategia de investigación para recuperar sus experiencias, narrativas y relatos de vida, sentires, significaciones y sentidos. El Objetivo consistió en Reconocer las configuraciones de género de mujeres maestras en los itinerarios de vida personal, profesional, académica y de formación en la región sur del Estado de México. La investigación devela que las configuraciones de género emergen de la tensión entre elementos de orden estructural -cultura, política, economía, sociedad e ideología- y subjetivos -expectativas, valores, experiencias y posturas-.

Palabras clave: cultura, sistema social, feminismo, mujer, maestra

Abstract

The text discusses the gender configurations of women teachers starting from the notion of cultural configuration exposed by Grimson (2011), in addition to incorporating the proposal of De la Garza (2000) on configuration as resemantization, to make explicit the social and cultural processes through which they are constructing and meaning to be a woman educator. Horizontal methodologies (Corona and Kaltmeier, 2012), based on dialogic encounters, are used as a research strategy to recover their experiences, narratives and life stories, feelings, meanings and senses. The objective was to recognize the gender configurations of women teachers in their personal, professional, academic and training life itineraries in the southern region of the State of Mexico. The research reveals that gender configurations emerge from the tension between structural elements -culture, politics, economy, society and ideology- and subjective elements -expectations, values, experiences and postures-.

Key words: culture, social system, feminism, woman, teacher

Introducción

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe ([CEPAL], 2016), la región latinoamericana es una de las zonas más desiguales del mundo, en términos de la distribución de recursos económicos, el derecho a la salud, al trabajo, la educación y el uso de recursos tecnológicos debido a la condición geográfica, de género y edad de quienes la habitan. Justamente, las desigualdades de género siguen colocando a las mujeres en un lugar de inferioridad, asimetría y jerarquía con respecto a los hombres a través de prácticas sexistas en el contexto laboral, familiar y social. Así, desde la infancia las mujeres van naturalizando y asumiendo roles y estereotipos social y culturalmente asignados. En razón de ello, el texto discute las configuraciones culturales

de género de mujeres-maestras con el apoyo teórico de Grimson (2011) y de De la Garza (2000). En términos metodológicos, nos apoyamos en las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012) basadas en el diálogo con mujeres maestras para recuperar, develar y comprender sus configuraciones culturales de género, categoría que surgió en el proceso de la investigación y que no fue punto de partida, sino una construcción emergente en el encuentro e interacción con ellas durante la investigación.

El artículo se estructura en cuatro apartados. El primero, refiere a la posición teórica que se asume respecto a la categoría de mujer, ubicada en la perspectiva sociocultural del género (Scott, 2000, Lamas, 2000, Lipovetsky, 2007); desde la cual, éste se ubica como una construcción histórica, social, cultural y subjetiva, que se aleja de una posición opuesta o binaria entre “hombre” y “mujer” debido a sus características biológicas y psicológicas; de ahí que, lo masculino y lo femenino no son considerados como “características inherentes, sino construcciones subjetivas” (Scott, 2000, p. 283). Estas ideas serán fundamentales para comprender, en las narrativas de las profesoras, las significaciones, configuraciones, maneras de verse y significarse como mujeres y maestras.

En el segundo punto se describe, de manera sucinta, el proceder metodológico de la investigación, basado en el diálogo, como una propuesta metodológica horizontal; para, en el tercer apartado, compartir en las experiencias de vida de las maestras, las configuraciones culturales de género que han construido en sus contextos familiares, escolares, socioculturales y profesionales. En sus narrativas las mujeres maestras asumen posiciones ante el mundo, la sociedad y la educación que las “llevan a hacer elecciones morales contingentes a contextos y relaciones” (Scott, 2000, p. 285) en torno al género.

Para cerrar, se presentarán algunas reflexiones finales que nos permitan abrir el debate para pensar las configuraciones de género desde la especificidad de un contexto sociocultural y geográfico, mediadas por los valores, creencias, normas y prácticas instituidas y legitimadas por las instituciones de cultura.

1. Revisión teórica e histórica de las nociones de género y mujer

Aludir a la mujer, en tanto categoría de análisis, es parte de un complejo debate histórico que se ubica en los estudios sobre la perspectiva de género; “justamente porque «femenino» ya no parece ser una noción estable, su significado es tan problemático y vago como «mujer». Y puesto que ambos términos adquieren sus significados problemáticos únicamente como conceptos relativos” (Bluter, 2007, p. 38), por lo que resulta difícil comprender en su totalidad el debate sobre lo femenino, la feminidad y el género, dicho de otra manera, todavía en muchas culturas no se reconoce a la mujer en el dinámico proceso de particularidad de género que cruza la balanza del derecho humano; “el hecho de vivir en un mundo compartido por dos sexos puede interpretarse en una variedad infinita de formas; estas interpretaciones y los modelos que crean, operan tanto a nivel social como individual” (Scott, 2000, p. 2). En este mismo tenor, Lamas (2000) advierte que,

El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre (p. 1).

Cabe afirmar entonces, que las configuraciones de género responden a patrones de comportamiento social, cultural e individual en ciertos momentos históricos y contextos sociales; es decir, la “producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres es una función central de la autoridad social y está mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (Scott, 2000, p. 2). Por lo anterior, se pueden ubicar las más diversas miradas teóricas que discuten el género, que van desde enfoques históricos, sociológicos, feministas, antropológicos y psicológicos, entre otros. Las y los estudiosos han aportado interesantes puntos de vista acerca de cómo se ha configurado el género a partir de las experiencias de las mujeres con respecto a los hombres, mediante el establecimiento de jerarquías sexuales, la distribución desigual del poder y la designación de espacios sociales, laborales y culturales para ellos y ellas; cabe advertir que, con el tiempo, algunas de estas ideas se han replanteado y reformulado. Desde el punto de vista antropológico, las preguntas que motivan las elaboraciones teóricas son,

¿Cómo interpretar los rituales de los hombres y las mujeres dentro de las sociedades o sus modelos de comportamiento marcados por género y con los que no estamos familiarizados?
¿Existen sociedades en las que el género no es una de las formas principales para la organización de sistemas sociales?
Si los papeles de género no están determinados por la biología, ¿podemos determinar los factores sociales que los crean? [...]
Estas preguntas han recibido una amplia gama de respuestas de diferentes grupos a todo lo ancho del espectro político, de diferentes escuelas del pensamiento feminista, y de estudiosos conservadores y liberales. (Scott, 2000, p. 4).

La mirada antropológica enfoca su atención en las configuraciones simbólicas atribuidas a las mujeres mediante el establecimiento de roles y estereotipos sociales y culturales como parte de una construcción histórica que organiza la distribución del trabajo tanto en el ámbito de público como del privado; así como las normas morales que regulan el comportamiento social de las personas de acuerdo con su sexo. Desde esta posición,

Cada cultura realiza su propia simbolización de la diferencia entre los sexos, y engendra múltiples versiones de la dicotomía hombre/mujer [...] la cultura es un resultado, pero también una mediación. Lo simbólico es la institución de códigos culturales que, mediante prescripciones fundamentales como las de género, reglamentan la existencia humana (Lamas, 2000, p.1).

En tanto, en la perspectiva psicológica, los estudios sobre las mujeres refieren a las características conductuales que determinan las relaciones y el trato de éstas con los demás, estableciendo diferencias psicológicas con respecto a los varones, que suelen relacionarlas con la idea de cuidadoras, protectoras y amorosas, de acuerdo con su constitución psicológica y emocional.

Ésta argumenta en favor de un análisis explícito del desarrollo psicológico de las mujeres [...] afirman que las fronteras entre el yo y los otros son más difusas para el sexo femenino que para el masculino, y por lo tanto en esta interpretación las mujeres están más relacionadas con los demás y tienen una capacidad mayor para razonar de modo empático (Scott, 2000, p. 4).

De esta manera, el campo disciplinar desde el cual se discuten las categorías de género y mujer, va definiendo su lugar teórico; además, del lugar en que se le ha colocado en la vida social, cultural, política, laboral y económica. Independientemente del periodo histórico, los sistemas de género han sido sistemas binarios, pues oponen al hombre y a la mujer, lo masculino a lo femenino, no desde una relación de igualdad sino una relación de jerarquía. Lo que ha resultado un desafío para los estudiosos y estudiosas del género es lo que ocurre al interior de los sistemas sociales y culturales; quienes buscan comprender “cómo el peso relativo de cada género puede cambiar en relación con los conjuntos opuestos de valores culturales y fronteras sociales establecidos, impulsando a su vez el reordenamiento de todas las demás categorías sociales, políticas y culturales” (Scott, 2000, p. 5).

2. Las metodologías horizontales y el diálogo como propuesta para reconstruir las configuraciones de género

Se incursiona en las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012) basadas en el diálogo con mujeres maestras para recuperar, develar y comprender sus configuraciones de género, categoría que surgió en el proceso de la investigación y que no fue punto de partida, sino una construcción emergente en el encuentro dialógico, en tanto “espacio interdisciplinario de la palabra y de la acción dialéctica, experimentada a partir de juicios reflexivos del cual emerge y se muestra un mundo de sentido colectivo; es un escenario común, compartido por los actores” (Barbera y Malavé, 2012, p. 437).

Estas discusiones han suscitado un amplio consenso de que ya no se trata de hablar sobre el otro, ni de una manera advocatoria para el otro. En su lugar, la ética investigativa parte del ideal de llegar a un diálogo con el otro. De esta

manera, el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo. (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 12)

En razón de lo anterior, se reconoce que, como investigadores e investigadoras, formamos parte del contexto y experimentamos los momentos en que se desarrolla la indagatoria, lo que posibilita “visualizar realidades ocultas, [...] incursionar en lugares del mundo antes inaccesibles a la mirada científica” (Maffesoli, 1995, p. 83). Aunado a ello mi condición de mujer, maestra y madre me coloca con ellas en una relación horizontalidad, reciprocidad y alteridad, en donde las resonancias con sus relatos de vida se constituyen en un ejercicio constante para revisar mis propias configuraciones de género. Para la investigación se establecieron diálogos con tres profesores que desarrollan su práctica profesional en diferentes niveles educativos de la Región Sur del Estado de México.

Nos alejamos de la idea de la entrevista estructurada, formal y sistemática para proponer los encuentros de diálogo como estrategia metodológica para el encuentro con las maestras, de tal forma que permitiera conocer sus experiencias, significados y sentires en torno a sus configuraciones culturales de género en los escenarios sociales y profesionales en los que se desenvuelven, interactúan y se mueven.

3. Configuraciones culturales de ser mujer y maestra desde un contexto sociocultural

La noción de configuración cultural propuesta por Grimson (2011) entendida como “un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad,

que [...]busca enfatizar tanto la heterogeneidad como el hecho de que ésta se encuentra, en cada contexto, articulada de un modo específico” (p. 28); permitió comprender cómo las mujeres de la región sur del Estado de México van construyendo y resemantizando sus significaciones, mediadas por los contextos sociales, culturales, religiosos y escolares, además de sus valores, creencias y prácticas morales y éticas.

Aunado a ello, De la Garza (2000) plantea que la noción de configuración “opera entre la lógica formal y el razonamiento cotidiano [en] las funciones de resemantización, rejerarquización entre conceptos, reenganches, asimilaciones, mimetismos y sobre todo el papel de la argumentación como vinculante conceptual” (p. 20), lo que implica que una configuración potencia en las maestras la construcción de nuevos significados y reposicionamientos sobre el género en diferentes momentos de su historia personal y profesional, las cuales se entretajan con la historia social y cultural en un contexto más amplio.

De acuerdo con los planteamientos de Grimson (2011), las configuraciones de género, son “construcciones e invenciones históricamente situadas en relación y tensión conflictiva con otras prácticas humanas [...] a partir de relaciones sociales sedimentadas que pueden ser modificadas (y de hecho lo son) por sus propias intervenciones (p. 29). En los relatos de las mujeres maestras se van articulando estas ideas sobre las configuraciones culturales de género construidas histórica y socioculturalmente y sus luchas cotidianas por modificarlas.

3.1. Formación y educación desde el hogar, configuración cultural de la buena mujer

En sus relatos biográficos Iraís, Arlene y Camelia destacan la importante presencia de sus madres a quienes atribuyen el papel de formadoras, desde el modelo y las creencias de ser una buena mujer, la que va a crecer y se va tener que dedicar a su hogar, aprender a conducir una casa, el aseo, saber cocinar, planchar, lavar, atender al marido, ser mamá; y no solo eso, sino también una mujer que sepa defenderse y luchar frente a las adversidades que la vida le presentara; una formación de lucha. Al respecto Lamas (2000) señala que “desde la infancia vamos percibiendo las representaciones de “lo femenino” y “lo masculino” mediante el lenguaje y la materialidad de la cultura (los objetos, las imágenes, etc.)” (p. 2). Por otra parte, Maturana y Verden-Zöler (2017), desde una perspectiva biológico-cultural plantea que,

Nuestras madres nos enseñan, sin saber que lo hacen, y nosotros aprendemos de ellas, en la inocencia de una coexistencia no reflexionada, el emocionar de su cultura, simplemente viviendo con ellas. El resultado es que, una vez que hemos crecido miembros de una cultura particular, todo en ella nos resulta adecuado y evidente, y, sin que nos demos cuenta, el fluir de nuestro emocionar (de nuestros deseos, preferencias, rechazos, aspiraciones, intenciones, elecciones...) guía nuestro actuar en las circunstancias cambiantes de nuestro vivir, de manera que todas nuestras acciones son acciones que pertenecen a esa cultura. (Maturana, 2017, p. 43)

De entrada, reconocen que significarse como mujeres a través de las palabras, resulta ser un ejercicio de provocación para pensarse y

reflexionarse. Al plantearles el eje de diálogo Qué significa para ti ser mujer y cómo podrías resumirlo en una sola palabra, hacen alusión a la responsabilidad, la tenacidad y al propio nombre, pues como señala Iraís “lo resumo en mi propio nombre, porque éste encierra todo lo que soy, todo lo que he construido desde mi infancia hasta hoy”. Los siguientes relatos dan cuenta de ello:

Más allá de las características biológicas y anatómicas que nos diferencian de los varones o de cómo cada persona defina su sexualidad; creo que mi idea de mujer tiene que ver con la manera en que a mí me formaron, desde las ideas y creencias de mi mamá, desde un modelo tradicional, de aquella mujer que va a crecer y se va a tener que dedicar a su hogar y ser mamá; pero, además como mujer debía tener una independencia económica y esa la iba a lograr a través de una profesión. Si yo pudiera resumir en una palabra el ser mujer yo diría mi nombre, Iraís, por todo lo que he construido desde mi infancia hasta hoy (Iraís).

El ser mujer lo refiero a la identidad de lo femenino; desde niña yo crecí usando vestido, tengo bastante claro que la mujer se identifica con el amor, con el respeto a sí misma, con el cuidado a sí misma y el cuidado del otro. El ser mujer es una responsabilidad social, he crecido con esa idea de que la mujer es amor, es cuidado; desde ese momento en que te conviertes en madre tienes ese espíritu de lucha y de fortaleza. Desde mi condición de madre y profesora, siempre veo al otro como una extensión de mí; resumo mi ser mujer con la palabra responsabilidad (Arlene).

En mi configuración de ser mujer me he hecho mucho al modo de las estructuras: proviniendo de una familia muy conservadora, hija de un matrimonio donde somos 4 mujeres y 3 hombres, crecí con la idea de que tenía que aprender cosas del hogar -¡te toca hacer cosas por tus hermanos y por tu papá!-, pero en mi trayecto por la vida he ido aprendiendo otras formas de ser mujer, de verme a mí misma como alguien que no va a estar solo para servir, sino que podemos sobresalir en otros ámbitos, sin la necesidad de una figura masculina; he tenido que adaptarme a las circunstancias y a pesar de las circunstancias. Ser mujer es sinónimo de tenacidad. (Camelia)

Una experiencia de vida que han enfrentado las tres profesoras es el divorcio, evento que las ha llevado a configurar otras formas de ser mujer y asumir la responsabilidad del hogar y los hijos; más allá de los modelos, roles y estereotipos adjudicados por sus madres, la familia, la sociedad y la religión; rompen la configuración cultural de la mujer que solo es madre, esposa y ama de casa; sin dejar de ser protectora, amorosa y cuidadora de los hijos, además de dedicarse a las tareas propias del magisterio: planeaciones didácticas, reuniones colegiadas, desarrollo de sus clases, evaluaciones, seguimientos, asesorías, entre otras.

En mi historia de vida, en mi trayecto fui aprendiendo otras formas de asumirme como mujer, de verme a mí misma no solo como alguien que va a cuidar un hogar o de un hijo o ser esposa; ¡no me veía yo rompiendo esquemas o creencias! Pensé que iba a ser una esposa para toda la vida (Camelia).

En sus relatos las profesoras refieren algunas prácticas con las que se contraponen a los estándares sociales de la mujer con vestido, maquillada, bien peinada y con tacones, Iraís destaca su gusto por el deporte, Arlene por la danza y Camelia por los libros. Como ellas advierten, a lo largo de la vida van configurando una idea propia de asumirse y ser mujer.

A mí desde la adolescencia me gustó el basquetbol. Mi madre me decía usa tus tacones déjate crecer las uñas y yo decía: ¡nooo porque me estorban para jugar!, ¡yo soy feliz con mis tenis, bermudas y playeras! Todo esto, me fue moldeando en una idea "mía" de ser mujer: ¡la que estudia, la que atiende la casa la que ahora es mamá, la que juega basquetbol también! (Iraís)

En las narrativas de Camelia e Iraís se advierten rupturas de patrones culturales que adjudican ciertos comportamientos sociales de las mujeres, situaciones que las conducen a construir su propia identidad y significación de ser mujer, experiencias formativas para las maestras; "un proceso por el cual el sujeto se apropia de la cultura en la que nace y se desarrolla [...] para emprender el esfuerzo de superarla, negándola, renunciando a ella." (Yurén, 1999, p. 26), emergiendo otras configuraciones de ser mujer con aficiones, gustos y comportamientos que superan los patrones socioculturales impuestos principalmente por sus madres.

La configuración cultural de la buena mujer se encuentra mediada por las lógicas de pensamiento y comportamiento marcadas por el entorno familiar y social; en el que, la presencia de las madres de familia, suelen ser determinantes en las construcciones y significaciones de género durante las primeras etapas de vida; las cuales ellas replantean con el paso

de los años y las experiencias que, como mujeres, van experimentando en los espacios sociales en que se desenvuelven; tomando distancia de las creencias y normas impuestos social y culturalmente, configurando sus propias formas de concebir y vivir el género.

3.2. Ser maestra, configuración cultural de la mujer profesionista

Un elemento que emerge fuertemente en sus relatos fue la elección de la carrera profesional, la cual se encuentra definida por determinantes familiares. En el caso de Iraís y Arlene ingresan a la escuela normal de Tejupilco para estudiar y ser profesoras; ambas hijas de padres maestros, por ello consideran que el magisterio es una herencia familiar, que además representaba una posibilidad de estabilidad económica. El caso de Camelia es distinto, pues advierte en su relato que “¡No quería ser maestra!”.

Iraís considera el magisterio como una posibilidad para adquirir estabilidad, libertad y autonomía económica, palabras que recupera de su madre, cuando de joven le advirtió que tener una profesión era indispensable para no depender económicamente de un hombre. Hija de padres divorciados, Iraís encuentra en el magisterio una opción profesional que le permitiría estar al lado de su madre y hermano, además de que económicamente era su única opción.

¡Por fortuna fui maestra! El magisterio me dio, como mujer, mi independencia económica, hacer valer mi libertad y autonomía. Sabía que al entrar a la normal iba a tener un trabajo seguro. Económicamente no era posible estudiar otra cosa, mi mamá era divorciada y tuvo que sostenernos a mi hermano y a mí (Iraís).

En tanto Arlene señala que su inclinación por el magisterio se manifestó desde la infancia, - “¡Yo quiero ser profesora, como mi papá! Crecí entre planeaciones y libros. Pero también mi mamá me dejó claro ¡tú no vas a salir a ningún lado a estudiar, porque eres mujer!”-. Bourdieu (1967), mediante la categoría de condicionamiento social, estima que "en las probabilidades de acceso a la enseñanza superior se observan los resultados de la fuerte selección que se ejerce a lo largo del recorrido escolar de los individuos, según su origen social" (p. 25). Sostiene además que las posibilidades reales de escolarización "se reflejan de distintas maneras en el ámbito de las percepciones cotidianas donde los estudios superiores se imaginan [...] como un futuro imposible, posible o normal" (Bourdieu, 1967, p. 26). En este sentido, la elección de la carrera de las profesoras estuvo definida por su status económico, social, cultural y de género; reconociendo en el magisterio una posibilidad de formación profesional y de estabilidad económica.

A lo largo de sus trayectorias profesionales, las maestras enfrentan tensiones con respecto a la convivencia y relación con los compañeros varones. Como se advertía en otro apartado, el nivel medio superior está fuertemente habitado por hombres, tanto en cargos administrativos como en las funciones docentes. Arlene relata la tensión vivida en su entorno familiar, con su exesposo, quien también es maestro, al trabajar en un mundo de hombres.

Cuando ingreso a media superior mi exmarido me dijo -¡No es correcto que una mujer conviva con puros hombres!- Eran 6 profesores y yo como coordinadora de módulo en la preparatoria de Almoloya de las Granadas; en el cual me tocó hacer todas las gestiones para su apertura en esa comunidad, desde censar,

hacer y entregar solicitudes para materiales construcción de las primeras aulas a nivel municipal y estatal, así como la carretera para tener acceso a la escuela; ¡a mí me tocó hacer la escuela, crear la escuela! Después, en la preparatoria 108 de San Simón de Guereño, a la cual me cambian tiempo después, eran también 11 varones, una profesora horas clase y yo. Tenía un puesto de mayor rango como subdirectora y posteriormente como directora comisionada (Arlene).

La maestra Arlene relata las vicisitudes que, como mujer enfrentó en un nivel educativo que está fuertemente habitado por varones; desde su función como directora y subdirectora asumió la responsabilidad no solo de dirigir y administrar la escuela, sino también de gestionar su construcción, ya que como ella expresa —“¡me tocó crear la escuela!”—; acciones que en otro momento hubieran sido pensadas para los directivos varones. Camelia, pese a no tener formación profesional como maestra también encontró en el ámbito educativo una posibilidad de desarrollarse profesionalmente, primero como orientadora y después como asesora metodológica en educación media superior en la modalidad de preparatoria oficial. Sus experiencias como estudiante no fueron gratificantes, cuestionando las formas de conducirse y la falta de compromiso de sus profesores de preparatoria.

No soy maestra de formación. Debo decir que mi paso por la preparatoria ¡fue una etapa muy frustrante!, faltaba rigor académico, faltó orientación vocacional, ahora entiendo que la figura del orientador no era solo para los alumnos que representaban un problema y me sentí frustrada porque siempre fui obediente, destacada y sobresaliente y nadie volteó

la mirada hacia mí. En ese momento vivía una crisis familiar y el ambiente no era nada bueno e iba a la “prepa” porque era mi obligación salir bien en numeritos; entonces dije ¡yo no quiero ser maestra, seguramente los maestros de la normal son iguales a los de preparatoria! En ese momento no sabía qué iba a estudiar, lo que sí tenía claro era que no quería ser maestra y que tampoco me iban a dejar que estudiara fuera de Tejupilco, ¡eso era imposible! Tenía que pensar en algo que se ajustara al presupuesto familiar (Camelia).

La experiencia vivida en la preparatoria fue decisiva en la elección de Camelia; quien se decide por la licenciatura en Psicología en un módulo de la Universidad Autónoma del Estado de México ubicado en el municipio de Tejupilco, al concluirla se incorpora como orientadora en una escuela preparatoria y posteriormente como asesora metodológica en el mismo nivel educativo. En los relatos narrados por las profesoras se advierte que el magisterio es una carrera que requiere compromiso, ética y responsabilidad; se convierten en gestoras no solo de la enseñanza y el aprendizaje, sino que ocupan puestos directivos y académicos que requieren de la organización y gestión institucional, la asesoría académica y el trato hacia maestros varones.

3.3. La formación en el posgrado, la configuración cultural de la negación y desvalorización hacia el reconocimiento social y laboral

Las maestras mencionan en sus relatos, sus apuestas de formación académica en el posgrado, reconociendo una posibilidad de crecimiento personal y profesional. Las tres coinciden en que realizar estudios de posgrado amplió sus perspectivas y miradas ante la vida y la educación, su

relación y trato con las demás personas, hijos, parejas, padres o compañeros de trabajo. Reconocen la motivación y el compromiso para ser mejores personas y profesionistas, generando apertura, crecimiento y satisfacción.

La motivación ha sido mía, es una formación de vida, no solo en lo profesional, sino como mujer; los textos revisados me hablaban a mí como persona y después como profesional, en mi modo de relacionarme con los chavos, con mis compañeros maestros o con autoridades y otra manera de relacionarme con mis hijas. La formación genera apertura (Iraís)

Mi papá dijo: -esta niña si me va a superar-, el hecho de estudiar un posgrado surge de reconocerte incompleta, inacabada. El haber estudiado en el ISCEEM y después el doctorado en otra institución, me ha dado muchas posibilidades en lo profesional. Me hizo crecer; ¡yo salí a comerme el mundo! Lejos de denostar el trabajo de los hombres, era sumar, hacer equipo (Arlene).

El ISCEEM ha sido un parteaguas en mi vida. Los compañeros te ven con otros ojos, te respetan más; en el ámbito laboral te da tablas. He recibido invitaciones para participar en proyectos estatales y eso me hace sentir satisfecha (Camelia).

Sin embargo, estas apuestas por la formación y el crecimiento personal y profesional también han representado tensiones; en algunos casos se menosprecia y se desvaloriza el esfuerzo, el tiempo y el compromiso que un posgrado implica. Iraís expresa que ha sido motivo de comentarios despectivos por haber estudiado la maestría y el doctorado y continuar como maestra de telesecundaria;

Me han dicho ¿para qué estudias, qué ganas, si estás frente a grupo? Y de pronto escucho también comentarios de mis compañeros, sobre todo hombres, que dicen ¡Ahí viene la que ya estudió! Aunque no todos porque también hay quienes reconocen y valoran que estudiar un posgrado no es nada sencillo y que lo que ahí aprendes te da elementos para ser mejor persona y docente”

El caso de Arlene y Camelia es distinto, la desvalorización y la falta de reconocimiento se hizo evidente en su propia casa, pues sus exesposos cuestionaban su interés y deseo por estudiar el posgrado, sintiéndose rebasados profesional, económica y socialmente por ellas. Camelia expresa “Tenía que cuidar un perfil bajo; mi esposo se sintió rebasado. Cuando estudié el doctorado ¡No tenía por qué seguir cuidando la autoestima de nadie, pues ya estaba divorciada!”.

En tanto Arlene vivió una situación semejante,

Para mi ser estudiante y esposa representó malestar e incomodidad; mi exesposo se sintió rebasado por la formación que yo tenía y los trabajos que yo desempeñaba como subdirectora y directora en la preparatoria. Mis calificaciones eran buenas y él lo atribuía a otras cuestiones, pero no a mi capacidad. ¡Nunca celebró mis logros! (Arlene)

En los relatos de las profesoras se puede identificar las configuraciones culturales del género en el que las mujeres son desvalorizadas y devaluadas, tanto en el ámbito laboral y familiar, a partir de una lucha constante por defender sus ideales, metas y apuestas de formación; sin embargo, no se subsumen a los mandatos culturales y sociales de desempeñarse

laboralmente solo como maestras que habían concluido sus estudios como normalistas o universitarias y dedicarse exclusivamente al cuidado de sus hijos y las tareas domésticas. Desde estas ideas, señalan Maturana y Verden-Zöler (2007), “¿Podemos transformar en nuestro presente el linaje que heredamos? La respuesta es sí. Si deseo transformar mi modo de vivir porque me genera mal-estar y dolor en este presente puedo hacerlo siendo consciente de cambiar mis conductas” (P. 43). La ruptura de linajes en tanto repetición de patrones de comportamiento, prácticas y discursos heredados desde las estructuras familiares, culturales y religiosas conlleva a la configuración de otras formas de ser mujer y maestra. La búsqueda de espacios para la formación profesional es una de las posibilidades para replantear sus configuraciones culturales de género.

Las narrativas de las profesoras develan las configuraciones culturales de género, desde sus propias significaciones y resemantizaciones de ser mujer al plantearse retos y desafíos que contravienen las estructuras familiares, religiosas y socioculturales. Para ellas ser mujer representa la fortaleza, la responsabilidad, el cuidado de sí y del otro.

La remuneración masiva de las mujeres, la apertura de las carreras a uno y otro sexo, el derrumbamiento del ideal de la mujer de su casa no impide en modo alguno que se prorrogue, en lo concerniente a hombres y mujeres, una diferencia estructural en la articulación vida profesional/vida familiar. En el hombre, los polos profesional y doméstico se hallan separados, y en la mujer están unidos. (Lipovetsky, 2007, p. 224)

Las experiencias de vida personal y profesional las han conducido a construir sus propias significaciones sobre el género. Por ello, “la experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo que a lo que no se lo habíamos encontrado. (Contreras, 2010, p. 25).

De esta manera, en las experiencias de vida de las maestras se presentan situaciones que las llevan a tomar decisiones contundentes para redireccionar y dar otro sentido a su existencia, a reconocer el valor de otras mujeres, a romper mitos y estigmas para seguir configurando el género. En este sentido, las profesoras a lo largo de su trayectoria de vida y profesional enfrentan situaciones que las desestabilizan y las colocan en crisis; estas situaciones las forman, las descolocan de sus certezas, las llevan a reconocer su incompletud e inacabamiento, conduciéndolas a la búsqueda de otros horizontes y utopías, “la desestabilización se manifiesta cómo duda cómo insatisfacción o cómo necesidad de actuar e interactuar con otros para resolver algo”. (Yurén, 2017, min: 10.00-10:26)

Reflexiones finales: re-configuraciones de mujeres maestras

Las configuraciones culturales de género de las mujeres maestras emergen de la tensión entre elementos de orden estructural -cultura, política, economía, sociedad e ideología- y la propia subjetividad -apuestas, valores, experiencias y posturas ante el mundo y la realidad- ; como ellas lo expresan, una postura argumentada, con bases, en la que resulta necesario reconocer al otro diferente y que, al reconocerlo, no se insiste en ser iguales, porque justo en las asimetrías podemos estar en posibilidad de aceptar la diferencia. La tensión entre estos elementos genera otra forma de concebirse y conducirse como mujeres,

Cabe reconocer que, en los encuentros de diálogo con las maestras, mi condición de mujer, maestra y madre siempre se hizo presente, y me colocaba frente a ella en horizontalidad, reciprocidad y alteridad, en donde las resonancias con sus relatos de vida se constituyeron en un ejercicio constante para revisar mis propias configuraciones.

Las formulaciones teóricas que Lamas (2000), Scott (2000) y Lipovetsky (2007) han construido en torno a la mujer y al género permitió su resemantización hacia las nociones de configuraciones culturales de la mujer maestra, quedando enunciadas de la manera siguiente: 1. Configuración cultural de la buena mujer; 2. Configuración cultural de la mujer profesionista; y 3. Configuración cultural de la negación y desvalorización hacia el reconocimiento. Estas configuraciones son emergentes y recolocan el ser y el hacer de las mujeres maestras.

Los momentos de quiebre, ruptura, tensión, condujeron a las maestras a configuraciones de género, a resemantizar su hacer y su ser mujer. Las experiencias de vida profesional y personal, aquello que les pasa las conduce a asumir posturas ante la vida y ante el mundo; en este sentido, las experiencias son formativas, pues posibilitan otras significaciones, formas de actuar, ser, estar y relacionarse con los otros. Al reconocer su incompletud e inacabamiento como sujetos, las mujeres maestras buscan y construyen espacios para configurar su género y feminidad a través de prácticas como el deporte, la danza y la lectura; momentos que resultan para ellas placenteros, de satisfacción y de cuidado de sí mismas. Con todo lo dicho, se sostiene que las configuraciones de ser mujer maestra es un proceso histórico, subjetivo y experiencial.

Es necesario puntualizar que las configuraciones culturales están mediadas por los valores, creencias, normas y prácticas producidas e instituidas en el

contexto, las instituciones, las relaciones e interacciones del grupo social de pertenencia; De esta forma, la religión, la familia, la escuela, como principales instituciones de la cultura van definiendo y delimitando el comportamiento, las maneras de ser y estar en el mundo; las cuales son formas emergentes y contingentes de construir el género.

Referencias

- Barbera, N. y Malavé, L. (2012). Hacia el encuentro dialógico como estrategia metodológica: una lógica de acción cualitativa. *Multiciencias*, Vol. 12, No. 4, pp. 434 – 440.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Contreras, J. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. Morata.
- Corona, S. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona. Gedisa.
- Daros, W. (2014). La mujer posmoderna y el machismo. *Franciscanum* 162, Vol. LVI. 107-129.
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, Cultura y Estructura*. Universidad Autónoma Metropolitana. DCSH/UAM, División de Ciencias Sociales y Humanidades. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura, Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.
- Lamas, M. (2000). *El género es cultura*. www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/El_genero_es_cultura_Martha_Lamas.pdf
- Lipovetsky, G. (2007). *La tercera mujer: permanencia y revolución de lo femenino*. Anagrama.
- Maffesoli, M. (1995). *El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. Fondo de Cultura Económica.
- Maturana H. y Verden-Zöler, G. (2017). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. 7ma. Edición. JC Saénz Editor.
- Scott, W. (2000). “El género: una construcción útil para el análisis histórico”. En Lamas, M. *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Yurén, M. (1999). *Formación horizonte del quehacer educativo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Envío a dictamen: 22 agosto 2024

Reenvió: 8 octubre 2024

Aceptado: 6 noviembre 2024

María Guadalupe Velasco Giles. Doctora en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la educación del Estado de México. Adscrita al Instituto Superior de Ciencias de la educación del Estado de México. Entre sus diversas publicaciones se encuentran temas como: alfabetismo digital, jóvenes, vulnerabilidad educativa, inclusión social. Cuenta con Perfil PRODEP 2023-2026.
Correo electrónico: maria.velasco@isceem.edu.mx