

La presencia histórica de las mujeres en puestos de dirección en educación básica

Sonia I. Hernández Frausto*



El agua de los sueños, Lucía Maya

La presencia y participación de mujeres en la educación escolarizada se ha transformado a través del tiempo, de forma que han construido un recorrido que va desde la docencia hasta llegar a puestos directivos escolares. Con el propósito de comprender de mejor manera como se ha dado este proceso, se presentan análisis relacionados con el mismo; para tal efecto, el presente trabajo se divide en los siguientes apartados: la docencia como una carrera femenina, las Escuelas Normales y la participación de las mujeres dentro del magisterio, y el proceso en convertirse de maestras a directoras.

La educación fue un espacio lleno de oportunidades laborales y esta adherencia estaba —o está— muy relacionada a los estereotipos de género. Por consiguiente, resulta pertinente revisar la historia de los esfuerzos femeninos “para abrirse paso en la profesión docente, así como en el caso de los estereotipos que dominan el imaginario social, en torno a lo que debe ser una educadora”¹

Durante el Porfiriato, se desarrollaron creencias que permiten observar cómo las mujeres se adentraron a la docencia. De manera que el magisterio

era una de las pocas opciones que tenía la mujer para acceder a la vida profesional. La opinión pública y algunos ideólogos, entre ellos Justo Sierra, reafirmaban la creencia de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia las tareas educativas y el cuidado maternal y moral de los niños [y] difundieron la idea de que la mujer estaba particularmente dotada para la docencia.²

Era tan fuerte esta idea que relacionaba a las mujeres con la educación que “en 1900, al parecer, 91% de los estudiantes de normal en el país eran mujeres. En 1907, de los 15 mil 525 profesores, sólo 23% eran varones” (pp. 135-136). Las mujeres empezaron a tener más presencia, por



Obediencia ciega, Lucía Maya

lo que “por lo menos habían desaparecido los obstáculos legales que impedían a las mujeres el ingreso a las instituciones de estudios superiores y profesionales” (p. 147).

Dicho lo anterior, se describe brevemente la historia de las Escuelas Normales en México: “las escuelas normales rurales fueron creadas como parte del programa educativo popular de la revolución de 1910. Fueron instituciones que ofrecieron nuevas opciones de vida a estudiantes pobres del medio rural, especialmente a las mujeres”.³ Desde 1920 se fueron formando en Escuelas Normales Rurales a profesores “para poder orientar su acción educativa al mejoramiento de las formas de vida de los campesinos” (p. 2).

En el desarrollo de las Escuelas Normales en México, entre 1940 y 1968, se abrió paso a “un cambio social y cultural importante para las mujeres, así como un desplazamiento migratorio de las áreas rurales a las ciudades. Una institución importante en este sentido para las mujeres de medios rurales fue la Escuela Normal Rural” (*idem*).

Después, señala Civera, durante los años 40 y 50, las mujeres tuvieron más oportunidades de trabajo como profesoras en las zonas urbanas, esto provocó su emigración, de ahí que, en las escuelas, “se incrementó el presupuesto y se abrieron planteles” (p. 5).

Debido a la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1943, hubo cierta jerarquización del sistema educativo y del magisterio, y las Escuelas Normales Rurales se encontraban en malas condiciones, aunque seguían funcionando como

importantes medios de ascenso social para los estudiantes, que en su mayoría eran hijos e hijas de campesinos, y de manera especial para las mujeres.

Las escuelas ofrecían una nueva opción de vida como vía para estudiar y trabajar, ya que al egresar se les otorgaba una plaza como maestros, pero también como medio de sobrevivencia, ya que ofrecían becas para que los estudiantes vivieran en sus internados por siete años (p. 5).

Como ya se ha observado, se ha vinculado a la mujer con la docencia pues “existe el mito de que así debe de ser, debido al cuidado que las profesoras pueden ofrecer a los estudiantes de estas edades [preescolar y primaria]”.⁴ Si observamos más atrás en las prácticas de las maestras, desde las primeras apariciones de datos estadísticos de docentes femeninas en Chihuahua, según Hinojosa, se distinguen claramente las condiciones laborales diferenciadas por sexo, por ejemplo, que ellos ganaban más, registraban abundantes renunciaciones y licencias, y los puestos directivos recaían en ellos.

En cambio, las mujeres tenían menor sueldo, solicitaban menos licencias o había menos casos de abandono, comúnmente, permanecían solteras para cumplir con la jornada laboral y no ocupaban puestos administrativos (p. 91). Claramente, siempre han existido diferencias entre los maestros y las maestras que aluden a situaciones de injusticia, además, el proceso de feminización docente “fue lento y gradual [...] y estuvo mediado por transformaciones que se fueron generando en el mercado laboral y por el alumnado” (p. 92).

Por otro lado, en la dirección escolar, Rincón apunta que, “—la planta docente mayoritariamente resulta femenina y en puestos de directores o supervisores de plantel predominan los hombres— las escuelas también reproducen el rol que se da en las familias ‘tradicionales’” (p. 238).

Actualmente, las mujeres directoras, aunque han logrado alcanzar ese cargo, siguen teniendo dificultades ligadas a los estereotipos de género. Pontso coincide con esta postura y alude que en las contrataciones “sigue presente el planteamiento de que los directores (varones) son los mejores candidatos para el puesto, lo cual es de por sí, una desventaja sistemática para las mujeres”.⁵

De la misma manera, como señalan A. Gómez y E. Moreno en la revista *Clepsydra*, 10, los pues-

tos directivos en mujeres se han visto afectados por “una serie de patrones culturales asentados en el predominio masculino sobre el femenino” (p. 81). En general, las mujeres siguen enfrentando “barreras sociales en forma de estereotipos de género, y las diferentes influencias políticas, tradicionales e históricas tienen un impacto incluso más negativo sobre el desarrollo profesional de la mujer”.⁶

En conclusión, al observar cómo las mujeres fueron introduciéndose y consolidándose en este campo, se permiten redescubrir historias y la importancia de las mujeres en la educación. Es significativo reconocer que “la mujer es construida socialmente más que biológicamente”.⁷ Esto podría explicar porqué las mujeres se ven relacionadas a la educación de una manera maternal.

Estas construcciones afectan en el rendimiento laboral porque “las directoras [y maestras] no cuentan con apoyos. Se espera que realicen el papel de madre y esposa tradicional”.⁸ De la misma manera, Briones (1996) apunta que “consideran la responsabilidad de la maternidad como uno de los principales determinantes de la más amplia división sexual del trabajo, que vincula a las mujeres en general con las funciones de esposa, madre y ama de casa”.⁹

Para finalizar, el acceso y el desempeño de las mujeres en la docencia y en la dirección escolar, se ven afectados por las condiciones en las cuales se encuentra el sistema educativo con relación a la formación de las directoras y maestras, y la falta de atención a las necesidades de las mujeres que se ven inmersas en una carga profesional diferente debido a los estereotipos de género.



Sacrificio, Lucía Maya

*Maestra en Investigación Educativa Aplicada y Licenciada en Educación, ambas por la UACJ. Docente en la Licenciatura en Educación.

¹ R. Hinojosa (coord.), *Miradas a la educación desde el género*. FOMIX, México, 2010, p. 97.

² Tanck de Estrada et al., *La educación en México*. Mínima, México, 2010, pp. 134-135.

³ A. Civera, “Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta”. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 4 (2010), p. 1.

⁴ R. Rincones (comp.), *Mujeres y educación en Chihuahua*. Instituto Nacional de las Mujeres. Congreso de la Unión, México, 2011, p. 237.

⁵ M. Pontso, “Carrera profesional de las directoras en Sudáfrica: comprendiendo la brecha de género de la dirección escolar”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 4 (2014), p. 216.

⁶ *Ibid.*, p. 222.

⁷ S. de las Heras, “Una aproximación a las teorías feministas”. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9 (2009), p. 56.

⁸ Pontso, art. cit., p. 220.

⁹ G. Briones, *Epistemología de las Ciencias Sociales*. ICES, Colombia, Bogotá, 1996, p. 219.

Fecha de recepción: 2017-09-05

Fecha de aceptación: 2017-09-12