



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Peraza Ojeda, Liliana; Keck, Charles S.; Evangelista
García, Angélica Aremy; Saldívar Moreno, Antonio
Experiencias de doble negación en la periferia. Maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas
Perfiles educativos, vol. XLIV, núm. 175, 2022, Enero-Marzo, pp. 112-129
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.59898>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13275462008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Experiencias de doble negación en la periferia

Maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas

LILIANA PERAZA OJEDA* | CHARLES S. KECK** | ANGÉLICA AREMY
EVANGELISTA GARCÍA*** | ANTONIO SALDÍVAR MORENO****

Proponemos la vivencia de una doble negación del sujeto de la educación en las mujeres maestras de Chiapas, México, evidenciada mediante la exploración de la paradoja “maternaje-maternidad”, y analizada con referencia a conceptos de la ética feminista. Las maestras participantes revelaron prácticas de maternaje que obedecen a lógicas estereotípicas de género, y también la preocupación por lucir en la dimensión relacional de la escuela para poder sobrellevar las condiciones laborales adversas. Paradójicamente, a la vez existe una incomprensión sistémica ante las necesidades propias de la maternidad. Las condiciones laborales orillan a la vivencia del “abandono de los hijos” y a estrategias remediales que intentan conciliar la vida laboral y personal. Concluimos que mientras el sistema educativo de México niega las tensiones que viven cotidianamente, estas vivencias son determinantes para su identidad profesional.

The present article describes the double denial experienced by education subjects in the case of female teachers from Chiapas, Mexico, evidenced by the exploration of the “mothering-motherhood” paradox, and analyzed from the perspective of feminist ethics. The participating teachers revealed mothering practices that adhere to stereotypical gender logics, and also the concern to stand out in their schools’ social dimension in order to cope with the adverse working conditions. Paradoxically, there is also a systemic misunderstanding of the needs of motherhood. Precarious working conditions lead to the experience of “child abandonment” and to remedial strategies that try to reconcile work and personal life. We conclude that while the educational system in Mexico denies the tensions experienced daily by these mothers, nevertheless these experiences are decisive for their professional identity.

Palabras clave

Maestras
Maternidad
Ética feminista
Vida docente
Identidad docente
Malestar docente

Keywords

Teachers
Maternity
Feminist ethics
Teacher life
Teacher identity
Teacher malaise

Recepción: 23 de abril de 2020 | Aceptación: 22 de marzo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.59898>

* Doctoranda en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable en El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (México). Maestra en Investigación Educativa. Líneas de investigación: evaluación de programas educativos; contexto institucional en la enseñanza; experiencias docentes y de estudiantes; ética feminista. CE: liperaza@ecosur.edu.mx

** Investigador en El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (México). Doctor en Educación. Líneas de investigación: ética profesional docente a partir del concepto foucaultiano de la ética del cuidado de sí y las prácticas de cuidado de sí. CE: ckeck@ecosur.mx

*** Investigadora en El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (México). Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas. Líneas de investigación: pobreza; derechos sexuales y reproductivos; VIH/SIDA; violencia de género; violencia social. CE: aevangel@ecosur.mx

**** Director de Posgrados en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (México). Doctor en Comunicación, Cultura y Educación. Líneas de investigación: educación intercultural; sistematización y evaluación de procesos educativos; educación e innovación social; participación social y desarrollo; desarrollo comunitario; educación ambiental; educación en valores. CE: antonio.saldivar@conacyt.mx

INTRODUCCIÓN

Este artículo recupera la experiencia subjetiva de nueve mujeres maestras que laboran en el estado de Chiapas, en el sur de México. De forma específica, busca proponer y comprender su vivencia de una “doble negación” que consiste, por un lado, en la negación sistémica del sujeto de la educación (Zemelman, 2006) y, por otro, la negación inherente a su condición de género. La investigación profundiza en la paradoja de dedicarse a una profesión feminizada, donde las características atribuidas a lo femenino son valoradas para el desempeño de las actividades de cuidado y atención que ésta implica, pero a la vez, el ser mujer conlleva una serie de discriminaciones y desigualdades que tienen lugar en las vivencias de las maestras (Acker, 1996; 2000). La exploración de esta paradoja la enfocamos a un tema reiterado en los relatos de las nueve mujeres maestras que tiene que ver con la vivencia de la práctica de maternaje en su labor docente, entendida ésta como un conjunto de intercambios afectivos asociados al constructo de maternidad; y, en relación con el ejercicio de la maternidad, como parte de la subjetivación femenina, en el ámbito de sus vidas privadas. Con base en lo anterior, formulamos interrogantes cuyas respuestas podrían dar un panorama sobre las tensiones en las experiencias de las participantes: ¿de qué manera se hace presente la práctica de maternaje en el desempeño profesional de las mujeres maestras?, ¿cuáles son las dificultades que enfrentan las mujeres maestras chiapanecas en relación con el ejercicio de la maternidad y el desempeño profesional?, ¿de qué manera concilian los roles asociados

al desempeño profesional y los relativos al ejercicio de la maternidad?

El duplo maternidad-maternaje constituye un tema crucial para entender la vivencia de la doble negación, de modo que encauzamos el trabajo hacia un estudio cualitativo que incluye valorar un acercamiento interpretativo a las experiencias relatadas por las sujetas. Explorar la convivencia cotidiana con maestras conlleva mirar y cuestionar lo que acontece más allá del desempeño en las aulas, e incluye la integralidad de sus vidas y el ámbito de lo personal-privado. Del mismo modo, reconocemos que el trabajo cercano y comprometido con las sujetas sitúa el estudio en el marco de la investigación feminista, pues además del concepto de la negación del sujeto educativo propuesto por Zemelman, acudimos a la ética feminista para desmenuzar y analizar el componente de la negación atribuible a la condición de mujer. Esta óptica crítica representa una herramienta importante para acercarse a las experiencias y subjetivaciones de “ser mujer” en la frontera entre la función docente y los papeles asumidos desde su condición de género, como es el caso del maternaje y la maternidad.

En el marco de continuas tensiones y contradicciones, parece que el maternaje genera ciertas ventajas para su práctica docente, sobre todo en las relaciones que se gestan en el aula, pero a su vez implica una entrega sacrificial que parece no ser retribuida. Aunado a ello se encuentran dificultades reales en el ejercicio de la maternidad en sus vidas privadas en tanto vivencian el abandono de los hijos. La conciliación¹ de la vida laboral y personal aparece como un anhelo que guía el

¹ La incorporación de las mujeres en la esfera del empleo remunerado ha puesto en evidencia las dificultades y tensiones para conciliar la vida familiar y laboral. Frente a esta realidad compartida en distintos ámbitos y contextos, instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas han expedido recomendaciones para la construcción de ambientes de trabajo flexibles. Particularmente la Oficina Internacional del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2009) enfatizan la puesta en marcha de estrategias conciliatorias para articular las demandas de uno y otro espacio, de modo que no quede en esfuerzos particulares y eminentemente efectuados por las mujeres. Y advierten “...el trabajo y la familia son esferas en apariencia gobernadas por lógicas distintas: una pública, otra privada. Sin embargo, las decisiones en una de ellas afectan necesariamente a la otra. Los seres humanos requerimos proveernos a nosotros mismos y a nuestras familias de bienes de subsistencia y, al mismo tiempo, mantener las condiciones de bienestar en los hogares, así como recibir y dar cuidados y afecto. El uso del tiempo, un bien escaso, tensa la relación entre estas esferas...” (OIT/PNUD, 2009: 13).

actuar de las mujeres maestras, quienes continuamente realizan movimientos y ajustes en su cotidianidad con el fin de atender las demandas de cuidado y atención que asumen desde distintos ámbitos. En el marco de un contexto precarizado, estos movimientos cobran particular interés, en virtud de que constituyen intentos aislados, naturalizados, que a nivel del sistema parecen ser ignorados, lo que resulta en la vivencia dolorosa de la invisibilidad (Rojas y Leyton, 2014).

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Estela Quintar (2018) afirma que los sistemas educativos invisibilizan a los sujetos y pasan por alto el “estar siendo” que acontece en el presente y atraviesa las experiencias particulares. Enfatiza que lo que se “promueve es una fuerte política de olvido, de subalternización colonial como lógica de razonamiento patriarcal, pensamiento mono-cultural y teórico-explicativo” (Quintar, 2018: 223). Hugo Zemelman (Rivas, 2005) plantea la existencia de una negación del sujeto que conlleva un cumplimiento de roles y consignas en atención a una direccionalidad institucional e instituida en el actuar. La consecuencia ineludible radica en la imposibilidad de mirar la condición auténtica y las potencialidades de cada sujeto. Esto da lugar a lo que Zemelman denomina “pedagogía del olvido”, a través de la cual los profesores se olvidan de sí mismos.

En el marco de esta negación, podemos suponer matices que dependen de la población específica; este artículo argumenta que en el caso de las mujeres maestras existe una doble negación que tiene su “razón de ser” en el fenómeno histórico del patriarcado y su condición enajenada dentro de una cultura institucional y laboral masculinizada (Apple, 1989). Esto da pauta a la vivencia cotidiana de tensiones que no experimentan, o no lo hacen de la misma manera, los hombres maestros (Acker, 1996; Moreau *et al.*, 2007; Drudy, 2008). Estas contradicciones tienden a mantenerse

invisibilizadas al interior de la estructura educativa mediante mecanismos que naturalizan las prácticas y permean en la visión individual de quienes conforman la población magisterial. Es así que la doble negación muchas veces pasa desapercibida, porque las problemáticas relacionadas con la docencia son miradas sin el reconocimiento cabal de las implicaciones de la condición de género. López (2006: 4) señala que “estamos ante un fenómeno de discriminación social de la mujer que se traslada, se expande y se objetiva en las condiciones de un grupo socioprofesional en que participan las mujeres”. Sus estudios en México la han llevado a criticar las ideologías de género que minimizan a las mujeres maestras, y señala que es necesario situar la problemática que viven en su justa dimensión, y reconocer las condiciones laborales y redes de poder que permean su actuar diario.

Los estudios sobre la feminización del magisterio ponen en evidencia el esencialismo que enraíza la incorporación de las mujeres en la enseñanza, en tanto que su condición de género está relacionada con actividades de cuidado y atención a niños y jóvenes (Acker, 1996; Tamboukou, 2000). De este modo, la presencia mayoritaria de mujeres y el vínculo enseñanza-cuidado son reconocidos como una de las causas de la desvalorización de la docencia, hasta el grado de ser considerada una semi profesión (Acker, 2000). Esto, según Steedman (1986, cit. por Drudy, 2008) se ha identificado como uno de los factores desencadenantes de frustraciones en las maestras. Aunado a ello, la misma institución educativa ha promovido discursos en los que se apuntala la construcción de un modelo de ser maestra desde los estereotipos de género, particularmente en la enseñanza básica (Ailwood, 2008; Palencia, 2009).

Ser mujeres ubica a las maestras en un continuo ir y venir ante el cumplimiento de responsabilidades de diferentes roles, que puede ser entendido desde lo que Evans (1982), citada por Acker (1988), reconoce como “ambigüedad del yo” o “ambigüedad de sí misma”.

Esta denominación permite nombrar las contradicciones que genera la identificación con los roles tradicionales de género y la “identificación competitiva” como mujeres profesionales dignas de condiciones igualitarias en relación con sus colegas hombres. El punto crítico de esta situación radica en que los espacios laborales se han conformado a partir de la consideración de los estereotipos masculinos (Gannerud, 2001), y en que, particularmente los sistemas educativos, pueden ser analizados como estructura y estructurante patriarcal, dado que existe una cultura masculinizada que regula el gremio magisterial, indistintamente de la condición de género (Martel, 2003). Entonces, la condición de ser mujer determina y complejiza la totalidad de la experiencia subjetiva de las maestras.

En este artículo hemos enfocado el análisis hacia la “paradoja de ser maestra” en un sistema que privilegia la inserción de mujeres en el magisterio, pero que, al mismo tiempo, configura un ambiente de desigualdades desde una estructura y dinámica relacional anclada en lógicas patriarcales. Una paradoja encarnada y naturalizada en las experiencias de las mujeres, quienes han sido educadas para responder a las demandas de los demás y resumir sus vidas en el cuidado y atención de los otros (Lagarde, 1996), pero que al mismo tiempo son “frenadas”, invisibilizadas y negadas en un sistema educativo que privilegia el orden y la disciplina.

De forma particular, parece relevante abordar estas contradicciones a través de una temática que ha resultado recurrente en la experiencia de mujeres maestras: las prácticas de maternaje en el aula y el ejercicio de la maternidad en el ámbito de sus vidas privadas. Esta cuestión cobró énfasis y visibilidad en las primeras décadas del siglo XX en México, cuando las mujeres se incorporaban a la labor de enseñanza y la instancia oficial educativa, por su parte, pretendió establecer la incompatibilidad entre la actividad profesional y la atención de los deberes asociados a la maternidad

y el matrimonio (López, 2013). Aunque este señalamiento pudo ser superado, queda claro que las tensiones y contradicciones alrededor de ello aún están presentes en la experiencia de las mujeres maestras.

En este sentido, el trabajo de Ada Abraham (1986) constituye uno de los referentes más importantes, pues no sólo manifiesta la presencia del fenómeno del maternaje en la docencia, sino que señala los conflictos que ello trae consigo en la condición de las mujeres maestras, quienes se ven inmersas en un “multimaternaje” a través de sus diferentes roles y jornadas cotidianas. Entonces, cuando se habla de maternaje hacemos alusión al “fantasma” adherido a la identidad construida por las maestras (García, 2005), mismo que se manifiesta a través de intercambios afectivos asociados a la “maternidad”, que a su vez tiene que ver con la práctica del cuidado de otros. Como afirma Hierro (1998), la maternidad —o maternalidad— está fuertemente vinculada al “ser para otros”, en tanto que se configura una subjetividad caracterizada por la renuncia de sí para la priorización de las necesidades e intereses de las otras personas. Por tanto, la práctica de maternaje en la docencia tiende a fundarse en estereotipos de género y no en la conformación de una competencia académica, razón por la cual esto puede abonar a la desvalorización de la profesión de enseñanza (Palencia, 2001; García, 2005; Ailwood, 2008).

Si bien la práctica de maternaje se halla reconocida como una tendencia en el quehacer de las mujeres maestras, es preciso problematizar las vicisitudes y matices de tensión y contradicción que se vivencian a la par con el ejercicio de la maternidad y las configuraciones tradicionales en torno al cuidado de otros: mientras existe un afán por mirar como virtuosa la práctica de maternaje en la labor de enseñanza, parece no existir un pleno reconocimiento y comprensión de las implicaciones del ejercicio de la maternidad que desempeñan las mujeres maestras.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se deriva de un estudio más amplio sobre las experiencias de mujeres maestras chiapanecas que han participado en un proceso de formación socioemocional denominado “ser docente, ser persona: hacia una ética del cuidado de sí” (SDSP). La selección de las maestras buscó diversificar los perfiles, de modo que se realizó un acercamiento a 19 mujeres que laboran en diversos niveles educativos en el estado de Chiapas. Algunas de ellas asumen abiertamente una adscripción étnica tseltal, tsotsil, chol o tojolabal. Su participación en SDSP no ha sido simultánea, sino que han formado parte de distintas generaciones del mismo proceso. En este documento, basado fundamentalmente en el estudio de corte cualitativo, retomamos testimonios de nueve mujeres maestras, donde se destacan los temas del maternaje y la maternidad. Al momento de las entrevistas, tres de ellas no eran madres de familia; del grupo de quienes sí lo son, cinco señalaron ser solteras con hijos, pues se habían separado de sus parejas pero continuaban con la responsabilidad del cuidado directo de sus hijos e hijas. Por otro lado, cuatro de ellas destacaron que su centro de trabajo se ubica en el mismo municipio donde se encuentra su residencia, mientras que las restantes se ven en la necesidad de desplazarse hacia otras localidades o municipios. De este modo, no sólo se contempla a aquellas mujeres maestras que laboran en un contexto urbano, sino a quienes se desempeñan en sectores rurales donde la población es mayoritariamente indígena. Cabe mencionar que se encuentran adscritas a niveles educativos distintos: preescolar y primaria indígena, secundaria técnica, telesecundaria, educación media superior y superior. El rango de antigüedad en el servicio docente oscila entre 9 y 25 años.

Consideramos que, desde una orientación interpretativa, la atención a las subjetividades de las maestras contribuye a “la obtención de la situación real y verdadera de las personas a

las que se investiga” (Álvarez-Gayou, 2003: 31). No obstante, es preciso reconocer que los datos corresponden a la reconstrucción que las participantes hacen de las experiencias vividas. Como señala Appel (2005: 5), cada testimonio se trata de una “aproximación máxima a los hechos realmente experimentados”. Así, los relatos representan una construcción discursiva y una primera interpretación de quien los narra, de acuerdo a las condiciones y la forma particular de posicionarse en el momento de la comunicación (Klein, 2009).

Encontramos correspondencia con la investigación feminista, no sólo en lo referente a mirar experiencias de las mujeres maestras, sino por la atención a tres características fundamentales expuestas por Sandra Harding (1987): en primer lugar, este estudio da cuenta de la pluralidad de las experiencias que viven las mujeres maestras; como segunda característica, aporta al campo de las ciencias sociales desde un estudio a favor de las mujeres y en la documentación de las realidades inherentes a sus situaciones; y por último, se ha construido a partir de una interacción dialógica y horizontal entre las investigadoras y las mujeres maestras participantes. Esto ha sido crucial en el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas que han desencadenado un encuentro donde el fluir de la conversación facilita que puedan construirse a sí mismas desde el discurso que ellas comunican reflexivamente (Delory-Momberguer, 2009).

Como marco de análisis retomamos el pensamiento y la crítica de las teorías y la ética feminista porque proveen elementos importantes para comprender las vivencias en torno a las prácticas de cuidado, maternidad y maternaje. De este modo, el análisis de los testimonios se centra en conceptos tales como la “ética de la entrega”, “incompletud”, “yo fragmentado”, “moralidad femenina tradicional”, “omnipotencia-impotencia”, “enemistad genérica”, que permiten desmenuzar las experiencias cotidianas de las mujeres maestras. Del mismo modo, se pretende abordar las experiencias desde la

idea de generar conocimiento situado, pues cada una de las vivencias viene desde un lugar diferente de enunciación y aporta elementos sustantivos para el análisis y la construcción de la argumentación sobre lo estudiado.

ÉTICA FEMINISTA COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

La doble moral tradicional que condiciona las vidas de las mujeres ha sido denunciada a través de los planteamientos de las teorías feministas, y ha dado paso a la propuesta de una ética que posibilita la creación de formas alternativas de ser y estar en el mundo (Hierro, 1992). De acuerdo con Mendiola (1994), la ética feminista prioriza la deconstrucción de los preceptos sociales que niegan a las mujeres la condición de sujetas y limitan sus vidas no sólo en lo social, sino en sus vidas personales-privadas.

Pisano (1994) asevera que las limitaciones en la vida de las mujeres trascienden en ámbitos como el íntimo, el privado y el público. En ellos se pueden construir nuevas realidades, desde la conciencia de cómo se coarta la libertad y la autonomía como personas. En este sentido, habría que reconocer que la “feminidad” constituye una de las creaciones patriarcales que limita y condena a las mujeres a conducirse de una manera subalterna, casi en complicidad con el sistema de dominación (Pisano, 2015: 30).

Lagarde (2005) presenta distintos mecanismos que actúan en la opresión de las mujeres en variados espacios e instituciones sociales. Esta autora pormenoriza cómo es que nacer en un mundo eminentemente patriarcal configura las subjetividades y coloca a las mujeres en una posición donde la reproducción de los preceptos sobre “ser mujer” representa una posibilidad de subsistir. De ahí que gran parte de la población de mujeres se

encuentre atrapada en lo que ella denomina el “ser-para-otros”.

La reducción de “ser mujer” al cuidado de los demás se ve concretada de manera especial en la maternidad, donde alcanza el punto cúlmine de lo que Lagarde (2012) denomina “ética de la entrega”, una ética sacrificial que deja como resultado un “yo fragmentado” desde la inconsciencia sobre la propia vida, la desconexión con las potencialidades y el cuerpo (Lagarde, 1997). Según Hierro (2003), existe una marcada asignación de cualidades que las mujeres deben manifestar con base en una “moralidad femenina tradicional”, que genera una subjetivación anclada en los juicios que desacreditan las propias acciones, pues el sentido de inadecuación persiste mientras las expectativas parecen inalcanzables e incompatibles con los propios intereses. Así que, para Hierro (1992), las mujeres se vuelven “seres carentes”, y es entonces que la maternidad se posiciona como la salvación, la dadora de una imagen bondadosa en tanto se es responsable de los cuidados y el servicio hacia los otros.

Existe, por tanto, en la experiencia de las mujeres, un vaivén entre sentirse omnipotentes e impotentes, que se traduce en un afán de cumplir las encomiendas que les son adjudicadas. Esta misma situación adquiere una condición especial en los tiempos actuales,² en que las mujeres parecen ir más allá de los mandatos tradicionales y se han insertado en distintos ámbitos, como el laboral. La diversificación de las actividades las posiciona en el pensamiento utópico de ser quienes pueden con todo, pero que, cansadas por la intensificación y la vivencia agitada de sus deberes, indefectiblemente llegan a un estado de impotencia y frustración (Lagarde, 2012).

Más allá de la complejidad de las batallas que viven consigo mismas, existen subjetivaciones que se manifiestan en la interacción con otras personas. Es el caso de la “enemistad

² Una configuración que trae consigo la modernidad es lo que Lagarde (1997) nombra como “mujeres sincréticas”, en alusión a que, aun impregnadas por los estereotipos tradicionales, las mujeres se ven en la necesidad de asumir un imaginario de mujeres competentes y que responden a las demandas del mundo moderno.

genérica”, la deslegitimación que las mujeres realizan hacia otras mujeres, en tanto que se encuentran educadas desde la sobrevaloración de lo masculino y la inferiorización de la condición de mujer (Lagarde, 2012); esto, debido a que se asume que todo lo que tenga que ver con los hombres, el orden o lo institucional, tiene un peso mayor sobre sus vidas (Pisano, 2004).

HALLAZGOS

La experiencia del vínculo entre la figura maternal y la docencia

No es preciso que las maestras sean madres de familia para que se asocie su capacidad maternal de atención y cuidado hacia los demás, sino que basta con ser identificadas como mujeres. Desde la configuración tradicional del género, este hecho se afianza en la educación de las mujeres, quienes son vistas como las que cuidan de los otros (Lagarde, 1997). El relato de Mariana³ ejemplifica los dilemas, dificultades y sinsabores que la práctica docente genera desde su condición como mujer. Ella expresa cómo es que de forma sutil experimenta el vínculo entre “ser mujer” y la práctica docente:

...yo creo que, a nosotras, como mujeres, nos ven como la figura materna, por parte de los niños, y eso es lo que siempre he visto con ellos, porque, de repente, en lugar de decir “maestra”, salen diciendo “mamá”. Entonces, este, saber que tienen ese apego hacia ti y, este, generar también esa confianza... (Mariana, 28 años de edad, docente en una escuela primaria indígena).

Para Mariana, la “figura materna” no es motivo de disgusto, sino que representa la puerta de entrada para relacionarse más cercanamente con los estudiantes. Al asumirse mujer, afirma tener una mayor sensibilidad en comparación con sus compañeros hombres, y

señala que “...ver a una maestra en lugar de ver a un maestro, cambia esa figura, porque pues quieras o no a los hombres como que los ven un poquito más duros, menos sensibles...” (Mariana). La apreciación de la sensibilidad como atributo natural de las mujeres coloca a Mariana en un estado de receptividad sobre el vínculo creado entre la docencia y la figura maternal. Al mismo tiempo, tener claridad de esta caracterización le posibilita situarse en una posición ventajosa con los estudiantes. Según Pisano (2011), acomodarse en este lugar de ventaja puede generar un “espacio estanco” que atrapa a las mujeres, al enmarcar una cualidad casi estática asociada a la construcción social de la feminidad. El trasfondo de su experiencia subjetiva, por tanto, podría ser entendido como una configuración de elementos sociales que cobran fuerza en la definición de estereotipos sobre “ser mujer” y que se entremezclan al reforzar sus interpretaciones personales (Alcoof, 2002).

Felicia, con 17 años de servicio, describe cómo es que asume ciertas actitudes maternas con los estudiantes:

...hay que tener mucha paciencia, mucha humanidad con los alumnos, los tienes que ver como a tus hijos, como a tus propios hijos, con esa ternura, con ese amor, para que tú puedas entregar lo mejor de ti día a día, en el aula, en la escuela, en tu vida, sin que te sientas, este, desilusionada, porque va a haber muchas cosas que posiblemente tendrás que verlas desde la perspectiva de la tolerancia... (Felicia, 39 años de edad, docente de bachillerato).

Al igual que Mariana, Felicia se mueve desde la aceptación del maternaje como una condición necesaria en su quehacer; desde lo que Lagarde (2012) nombra como la “ética de la entrega”, caracterizada por la atención a las necesidades de otras personas en detrimento de las propias. Como una respuesta a

³ Todos los nombres de las mujeres maestras son pseudónimos.

los mandatos patriarcales, la ética de la entrega determina que las mujeres no pueden ser egoístas en el marco de sus relaciones con los demás (Lagarde, 1997).

En el caso de Felicia, parece ser que esta entrega le ayuda a subsanar y “soportar” sus múltiples inconformidades profesionales. La posibilidad de desilusionarse a la que alude tiene que ver con experimentar condiciones que no cubren totalmente sus necesidades y que no corresponden con la carga y demanda de mayor implicación en el trabajo docente. Ella misma afirma que “ser maestro es como un trabajo altruista casi casi; o sea, tu trabajo sólo te da para vivir al día”. La remuneración dista mucho de ser la idónea y más para una madre soltera que se responsabiliza de la crianza y manutención de tres hijos. De este modo, el maternaje se constituye en un elemento central para una parcial satisfacción con el trabajo realizado (Aguilar y Sandoval, 1988), pero al mismo tiempo llega a representar una entrega que implica dar de sí sin ser retribuida en la justa medida. La consciencia sobre esta condición parece resultar un peso con el cual carga en la cotidianidad de su ejercicio docente, ya que parecen no existir otras posibilidades, lo cual genera un atisbo de resignación. En dicha entrega, “dando lo mejor de sí”, coexiste una moralidad femenina tradicional que se congratula en soltar los intereses personales para responder a las demandas externas (Hierro, 2003).

Entonces, asumir una figura maternal representa la posibilidad de “desprenderse de” sus necesidades no satisfechas en el magisterio y da paso a una implicación más desinteresada, a una entrega sacrificada y a un conjunto de cualidades que Hierro (1990: 77) destaca como “condiciones de tinte maternal” y que han sido retomadas por la Secretaría de Educación Pública para dar respuesta a la necesidad de educar a la población mexicana. Así, ser maestra implica un compromiso de índole emocional, más que de competencia académica, que

dirige su actuar desde una preocupación afectiva y moral, situación que Oplatka (2003) señala como una condición desde la que se pone en duda el profesionalismo de las mujeres maestras. Aquí cabe mencionar a Mallozzi y Galman (2012), quienes observan que las docentes aportan a la infantilización de la profesión cuando sitúan la satisfacción del trabajo en los progresos relativos a los aprendizajes del alumnado y en la dimensión relacional de sus experiencias, en lugar de la autorrealización y el desarrollo de sus habilidades profesionales. No obstante, recurrir a la dimensión relacional-pedagógica de la profesión es la única opción que Felicia tiene desde su “impotencia” frente a un sistema discriminatorio y tendencioso.

Más allá de los movimientos y responsabilidades individuales, existen también predisposiciones institucionales que explicitan la necesidad de actuar conforme a ciertas actitudes maternales. Rosalba se refiere a los gestos normalizadores, ya que en los mismos espacios formativos y en las interacciones con sus compañeras prevalecen los discursos donde se solicita a las educadoras tener un trato maternal hacia las y los estudiantes:

...cuando me platicaban de que hay que querer a los niños en los cursos que se daba, siempre recomiendan que hay que atender a los niños, quererlos, darles atención y todo eso, y ya de ahí poco a poco se fue metiendo a mi mente. Y tal vez porque no tenía yo hijos los quería mucho a ellos... (Rosalba, 43 años de edad, responsable de supervisión en el nivel preescolar indígena).

Para Palencia (2001), en el sistema educativo persiste la “maternidad por obligación”, desde una valoración muy grande a las prácticas de maternaje en las escuelas. No obstante, se desconocen y niegan las tensiones entre las condiciones laborales burocráticas y las responsabilidades que ellas asumen como mujeres-madres en el ámbito de sus vidas privadas.

Maestras mamás - incomprensión generalizada sobre las implicaciones de la maternidad

En el caso de Sandra, es posible mirar variaciones sobre la valoración de su experiencia como madre y maestra, ya que a través por un periodo de rechazo hacia las actividades tradicionales vinculadas a las mujeres, principalmente las asociadas al cuidado y la crianza. En este sentido, y con base en lo expresado por Riquer (1992), la subjetividad individual de Sandra ha sido trastocada por sus experiencias y su misma capacidad reflexiva. Ella afirma lo siguiente:

...antes tenía la idea de: “ser mamá es desvalorizarte; ser ama de casa te ven como de fuchi: ‘¿a qué se dedica usted?’ ‘Ama de casa’. ‘¡Ay, no hace nada...!’”. Entonces sí me daba coraje. Dije: “Yo no quiero ser una mamá que vean así, sino alguien que admiren” (Sandra, 38 años de edad, docente de telesecundaria).

Para Sandra, tal como ocurrió en los inicios de la incorporación de mujeres en el trabajo de enseñanza, el magisterio fue concebido como una vía para ir más allá del ámbito doméstico y trascender a un lugar de prestigio (Yannoulas, 1992). Pero después ella parece asumir una mirada distinta:

...estoy empezando a resignificar cómo el valor de ser mujer es algo bonito... ahora que veo en las comunidades digo: “no, si el calorito de esas familias es la mamá”, o sea, la que está atenta a la comida, la que está atenta al cuidado, la que está atenta a todo lo que hay en esa casa ¿no? Entonces, este, ahora sí me nace como el deseo de ser esa mamá, independientemente de cómo lo juzguen.

El contacto con estas mujeres “otras” le permitió redefinir sus deseos y apreciaciones del “ser mujer” y la maternidad. Si bien la maternidad puede ser cuestionada como uno de los cautiverios de las mujeres (Lagarde, 2005),

también es cierto que para muchas representa una vía para reivindicarse (Sancho, 2016). Sin embargo, por más que se pueda lograr una revaloración de la maternidad a nivel individual, existe en el magisterio una continua segregación y poca sensibilidad hacia las necesidades que las maestras mamás manifiestan. Mariana menciona que: “...[si] tuvieras que irte porque tus hijos están enfermos... los maestros se quedan enojados...”. La reacción de los compañeros parece ser una muestra de la incomprensión generalizada que Mariana percibe ante las circunstancias que enfrentan las mamás. Su apreciación es que se viven dificultades que parecen ser sorteadas de manera individual, sin obtener apoyo o solidaridad de algún tipo. Una situación similar es expresada por Sandra:

...a veces hay directores varones, que... no asumen el cuidado del rol del hogar; que suelen ser sumamente estrictos. Entonces no dan ese permiso para ir y cuidar al bebé, o para ir y atenderte a ti misma incluso... O sea, que realmente están desde esta burocracia: “si no traes el papel de la incapacidad y te estás muriendo, no te creo y te descuento el sueldo”. Entonces, desde esa dureza, desde esa insensibilidad, a mí me encantaría que ninguna tuviera que pasar por ahí. O sea, es muy desagradable y es muy doloroso. Y a veces el colmo es que suele venir también de mujeres, pero suele ser de mujeres que no han sido mamás; en cuanto son mamás cambia la perspectiva.

Sandra revela una ausencia de prácticas solidarias que se fundan en la incomprensión y la falta de empatía, lo que hace pensar en la dificultad de convivir en el marco de las diferencias (Pisano, 2015). Rosalba también parece sorprenderse de no encontrar comprensión en el mismo grupo de mujeres maestras que asumen puestos de autoridad. Refiriéndose a una compañera que recién asumió el cargo de responsable de supervisión, comparte que “a veces, a un personal docente que su criatura no tiene quién lo cuide en casa y lo llevaba [a la reunión], no

la dejaba entrar, la regañaba...”. Parece ser que, como señala Pisano (2011: 87) “algunas mujeres adquieren poder sobre el colectivo de mujeres, pero no hacen política de mujeres y desde las mujeres”. Quizás también podría hablarse de que tiene lugar una deslegitimación intragénica (Lagarde, 2012), en el sentido de que las necesidades y las dificultades que viven las compañeras maestras son negadas o infravaloradas; prevalece el anhelo de ser reconocidas como defensoras del orden institucional establecido para, así, saberse merecedoras de la función que se les ha conferido (Pisano, 2011).

Más allá de señalar las acciones de personas específicas, o preocuparse por quién debería empatizar con la condición vivida por las maestras mamás, es a nivel del sistema educativo que las dificultades en torno al ejercicio de la maternidad no sólo son desatendidas, sino también negadas. La aprobación de la licencia por maternidad en el año de 1933 ha intentado subsanar algunas complicaciones, pero, como señala Felicia, aun en este punto tan nuclear existe una negación de la experiencia real:

La mujer es muy golpeada porque, o sea, eres madre; apenas te dan mes y medio antes y mes y medio después de licencia por gravidez para que te recuperes. ¿Tú crees que te recuperas efectivamente? No te recuperas, y te tienes que ir así. Si tuviste cesárea peor, y así te tienes que integrar a trabajar otra vez... ¿Y tú crees que vas a dar una buena labor de enseñanza, una buena docencia? No va a ser así.

Como puede verse, la vivencia de la maternidad es trivializada y se asocia a lo que Badinter (1981: 12) menciona como un “estado fisiológico momentáneo”, refiriéndose al embarazo y parto. Prevalece una conceptualización ambigua, en la que se desconocen las implicaciones que sobrevienen con la labor de crianza, cuidados y trabajo doméstico.

El abandono de los hijos

Como afirma Badinter (1981), aunque el cumplimiento de la maternidad se idealiza, también existe un componente de culpabilización cuando el ser madre no se concreta en las formas esperadas, ya que existen condiciones que imposibilitan una vivencia gozosa, colmada de derechos y oportunidades. En el caso de Diana, la decisión de asumir un cargo distinto a la docencia representa un incremento en las dificultades para dar cumplimiento cabal al deber de madre. Ella relata cómo desde que se desempeña como auxiliar técnica de preescolar, el tiempo que destina a sus responsabilidades se incrementó, lo que trajo una mayor culpabilidad, así como la preocupación latente y permanente de haber abandonado a su hija:

Abandonaba mucho a mi hija, sí, porque hay que atender a las compañeras, lo administrativo, lo pedagógico. Ahí sí está fuerte, está fuerte... Lo resentía, porque a veces teníamos que ir a recibir curso en Tuxtla, despertarse más temprano, regresar tarde, y luego a mi hijita no la veía... Pero sí, siempre corazón de madre, ya ve que no es fácil, que siempre late más fuerte; “¿será que ya comió...?”. O sea, siempre había una preocupación... (Diana, 45 años de edad, docente y responsable de la dirección en un preescolar indígena).

Para Diana, asumir un cargo con mayor demanda de tiempo implicó el apoyo familiar para las actividades de cuidado; pero, maestras como Clarisa, que no cuentan con ese tipo de ayuda, viven el abandono como una de las mayores dificultades: “...siempre estoy muy alejada de ellos por cumplir con mi trabajo. Siento que abandono a mis propios hijos por cumplir con mi trabajo. Sí, es un sacrificio bastante grande...” (Clarisa). En algunos momentos la preocupación y el dolor ante esta vivencia parecen agudizarse:

...hace como tres años para acá, estaba yo en una comunidad donde se camina tres horas. Y allí no puedes decir “saben qué, denme permiso para mañana y luego pasado mañana porfa”, no se puede decir, porque ahí tenemos que entrar todos juntos, porque en el camino hay asaltos, violación, o quizás te matan, porque son montañas donde pasa uno. Un día se enfermó mi niño, se le hinchó el estómago y tenía mucho dolor de estómago, tenía vómito... pero lo dejé así, porque pues es que ahí no te pueden dar permiso igual, pero claro es como arriesgar mucho ¿no? Pero, bueno, lo dejé con una señora que pues confíe en ella. Pues sí me lo cuidó, pero sí me sentí así con mucha tristeza, lloraba yo allá, porque ahora sí que ni cómo comunicarme, para decir “¿cómo está el niño?”. No hay cómo, pues, “¿cómo estará mi niño, ya mejoraría o empeoró?” (Clarisa, 33 años de edad, docente en una escuela primaria indígena).

La experiencia de Clarisa deja entrever la impotencia y resignación al saberse imposibilitada para dar cumplimiento a las expectativas idealizadas sobre la maternidad desde el lugar de maestra (Badinter, 1981; Lagarde, 1997). Más aún, se enfrenta a ciertas condiciones que caracterizan de forma distintiva el trabajo educativo en el contexto geográfico de Chiapas, donde las distancias largas, los terrenos accidentados y las precarias vías de comunicación y transporte (Pacheco, 2010) mantienen a las maestras confinadas en lugares donde no sólo es difícil el acceso, sino que se hallan desprovistas de la oportunidad de contactar a sus familias, ya que no cuentan con señal de teléfono celular. Así, lo que Clarisa relata es uno de los “detalles” de la experiencia docente a los que el sistema educativo no pone atención, pero que resulta determinante, sobre todo cuando, dada la distribución de los centros escolares, parece ineludible el desplazamiento hacia localidades dispersas o de difícil acceso.

En el caso de Clarisa, es imaginable la angustia vivida al dejar a su hijo enfermo con otra persona y ausentarse por toda la semana.

Esta situación la comparte con otras docentes, quienes se ven en la necesidad de viajar a sus escuelas cada semana o cada 15 días, por los motivos antes expuestos. Entonces, en la experiencia de Clarisa podemos advertir la interpelación afectiva desde su sentimiento de culpabilidad (Badinter, 1981) y la impotencia que coarta su posibilidad de accionar y encontrar una solución más satisfactoria: “¿qué puedes hacer, más que ponerte a llorar?” (Clarisa) (Lagarde, 2012). Esto, por tanto, la posiciona en un “espacio estanco” (Pisano, 2011), donde parece no haber ninguna alternativa viable que aligere la condición que vive.

La búsqueda de conciliar la función docente y el rol de madres de familia

Angélica, quien trabaja en una institución de educación superior, revela las preocupaciones que vive en atención a los diferentes roles que asume:

...el hecho de que yo sea mujer [exige] que hay un rol, aunque impuesto o como le llamemos. Finalmente, yo lo asumo todavía como parte de mis obligaciones, como parte de que lo tengo que dar. Y el hecho de no darlo también me estresaba. El no disponer de tiempo para mi hija, para mi esposo, el ver mi casa desordenada, ver mi ropa no lavada, o no hacer cosas para mí... (Angélica, 35 años de edad, docente de educación superior).

Esta vivencia de desequilibrio es un ejemplo de la “ambigüedad del yo” (Evans, 1982, cit. por Acker, 1988), pues describe las complicaciones de hallarse en dualidad. En términos de Lagarde (2012), esto tiene que ver con el sincretismo en la experiencia de las mujeres modernas. Además, esta vivencia es un ejemplo del duplo “omnipotencia-impotencia” (Lagarde, 1997): por un lado, Angélica anhela cumplir con todo lo que implica cada uno de sus papeles y, finalmente, se halla frustrada y preocupada por la imposibilidad de lograrlo. La misma preocupación es compartida por Felicia:

...el conflicto más grande es poder lograr el equilibrio. Y es un reto del día a día, donde trato de dar lo mejor de mí en todos los aspectos, tanto el de docente, como el de madre, como el de persona, como el de hija, como el de pareja, o sea... Y es muy difícil, porque son áreas distintas totalmente, pero que las tengo que combinar...

Esta preocupación adquiere un carácter permanente en su vida y ante ciertas circunstancias se intensifica, sobre todo cuando Felicia debe llevar el trabajo a su casa:

Yo he tenido la fortuna de estar aquí en la ciudad y poder estar con mis hijos el mayor tiempo posible, y al menos que ellos sientan mi presencia... aunque yo esté haciendo una planeación, o calificando exámenes, o preparando una clase, pero estoy aquí, en la casa, y estoy con ellos, acompañándolos. ...es una cosa muy difícil y es un tanto estresante también, y un tanto desgastante y demandante, pero siento que vale la pena, porque tampoco puedo dar toda mi alma por un lado y abandonando la otra parte, entonces no, no me sentiría completa...

Felicia ejemplifica lo que desde la ética feminista se reconoce como una subjetivación de la incompletud y como visión carenciada, en tanto no se atiende a todos los requerimientos y expectativas de los demás (Lagarde, 2012). Mientras tanto, Marisol, si bien no es madre de familia, ha tenido contacto cercano con compañeras maestras que tienen que solucionar situaciones estructurales adversas mediante la búsqueda de medidas de índole personal:

Tenía una compañera que estaba conmigo... Entonces tenía que hacer media hora más de viaje que yo, o sea, dos horas y media, porque tenía que regresar a su casa y tenía que atender a sus hijitos... Entonces es doble trabajo que se tiene que realizar. Y al otro día otra vez salir temprano y la misma rutina... (Marisol, 36 años de edad, docente de secundaria técnica).

Si bien la compañera de Marisol sobrelleva una situación bastante incómoda, sería preciso comprender la magnitud de los efectos en su vida en tanto que destina aproximadamente cinco horas para desplazarse todos los días entre casa y escuela. Es frente a esta misma condición que las maestras permanentemente intentan cambiarse a un centro de trabajo más cercano a donde viven sus familias. No obstante, cuando esto no sucede y el desplazamiento diario no es posible, algunas mujeres maestras viven el hecho de llevarse a los hijos a las comunidades donde trabajan y residen, o bien, como se ha expuesto en el caso de Clarisa, deciden dejar a los hijos a cargo de otras personas. Estas "soluciones" resultan ser bastante complejas y trastocan el quehacer docente desde sentimientos de insuficiencia y autoculpabilidad (Martel, 2003). En la experiencia de Victoria se puede identificar una imposición de las dos "soluciones":

...mi varón ya cuando tenía más del año lo anduve, un año nada más, quise andarlo más tiempo, pero después cuando me cambié a otra comunidad ya no le pareció, ya fue decisión de él que dijo "ahí ya no quiero ir mami..." (Victoria, 38 años de edad, docente y responsable de la dirección en una escuela preescolar indígena).

Parece relativamente fácil para Victoria relatar esta situación, quizás porque son realidades que están repetidas innumerables veces a lo largo de la población de maestras chiapanecas, pero el hecho de que sean vivencias naturalizadas no debe distraernos de la carga emocional que subyace en estas adaptaciones. Para Victoria, Felicia y la compañera de Marisol, la cercanía del centro de trabajo aminora estas complicaciones para atender a sus hijos. No obstante, existe un conjunto de situaciones que complejizan la experiencia hasta en los contextos urbanos. En el caso de Victoria, después de muchos años de trabajo ha conseguido laborar en el municipio donde

vive, ahora como responsable de una escuela de reciente creación. Su situación adquiere un tono distinto:

...siempre he buscado la forma de estar cerca [de mis hijos] para no abandonarlos tanto. Pero sí, incluso en este proceso de mi centro de trabajo actual, también fue un tiempo en que los abandoné demasiado, aunque ya estaban un poco grandes, pero sentí que los abandoné, porque me absorbió mucho tiempo, en que tenía que ir a la presidencia, tenía que ir a Tuxtla, o sea, andaba en muchas partes y a veces ya regresaba tarde, muy tarde a casa.

Si antes la negación de su subjetividad se manifestaba mediante políticas de adscripción de lugar de trabajo, ahora ha vivido una negación desde los procesos burocráticos complejos:

...hubo un momento... en que le dije a los compañeros “yo ya no quiero seguir”, incluso recuerdo que lloré, de impotencia, de desesperación, porque no había vivido un proceso así, fue mi primera experiencia. Como que no me había dado cuenta de las dificultades de exigir nuestros derechos en esta parte educativa, el de exigir que los niños sean atendidos, que tengan derecho a la escuela como marca nuestra Constitución. Hay muchas barreras realmente (Victoria).

Entonces, la demandante dedicación que implican las gestiones la ha llevado a vivir una nueva variante del desequilibrio vida-trabajo en su vida que conlleva una carga emocional distinta, aunque igual de intensa. La experiencia de Victoria es compartida por otras mujeres maestras que asumen cargos directivos y que, si bien representan un ascenso en el marco de su desarrollo profesional, también complejizan sus quehaceres asumidos desde su subjetivación como mujeres. Estas implicaciones tienen que ver con lo que Moreau *et al.* (2007) describen como puestos estructurados desde

estereotipos masculinos, definidos por hombres para el ejercicio de los mismos hombres, y en los cuales las mujeres tendrían, en todo caso, que adaptarse. No obstante, para el caso de estas mujeres maestras en Chiapas, los intentos de adaptación hacen mella con la concepción tradicional sobre las obligaciones que tienen las mujeres y madres de familia. Asimismo, muchas maestras optan por permanecer en la docencia y no moverse a una posición directiva donde la demanda de tiempo y dedicación sea mayor. Estos movimientos posibilitarían escalar a una posición de poder y de responsabilidad dentro del sistema educativo, lo que representaría estar en espacios de toma de decisiones, pero parecen no existir las condiciones que hagan esta transición más atractiva y menos cargada de tensiones o dificultades para conciliar la vida profesional y familiar.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva panorámica de los resultados, lo que emerge es una experiencia de vida que tiene coincidencias con las vidas de las mujeres maestras a finales del siglo XIX y principios del XX. Como afirma López (2008: 289), “el peso de dignificar el trabajo magisterial implicaba un alto costo para las mujeres, no se les permitía combinar el matrimonio y el magisterio”. Esta aparente incompatibilidad tenía mucho que ver con la idea de que habría un descuido importante en una de las esferas de la vida de las mujeres, o en ambas. La conciliación no era percibida como una posibilidad, y a nivel institucional se tenía como requerimiento la soltería o el celibato (López, 2013). Si bien hay diferencias respecto de esa maestra histórica del siglo XIX, soltera y célibe, es una diferencia de magnitud o de forma, pero el fondo —la tensión entre vida profesional y vida de madre/esposa— sigue siendo vigente para las mujeres de la modernidad chiapaneca.

Esta dificultad para conciliar la vida laboral y personal va más allá de no contar con las

habilidades personales que permitan alcanzar el equilibrio; es preciso considerar que las condiciones estructurales, y el gesto institucional de negación del sujeto de la educación, generan tensiones permanentes que resisten una resolución individual. Mientras que no llega una respuesta estructural-institucional, el intento de resolver a nivel individual resulta en la configuración de lo que Lagarde (2012) nombra como mujeres sincréticas sobremodernas. Esta figura “heroica” ocupa el mayor tiempo posible para atender infinidad de cuestiones no sólo del orden profesional, sino de lo familiar-doméstico y los cuidados hacia los demás. Retomando el relato de Mariana podemos identificar el hecho de que, a pesar de sus esfuerzos, la balanza se inclina siempre hacia un lado: “en muchas ocasiones sí siento que hay personas que, o se olvidan de ser mamás por enfocarse de lleno aquí en el trabajo, o se olvidan de su responsabilidad en el trabajo por dedicarse mucho a los hijos”. Para quienes optan por el cumplimiento profesional, existe una carga emocional asociada con la culpabilidad y la sensación de haber fracasado en su quehacer como madres de familia. En el caso particular de las maestras que laboran en un contexto como Chiapas, la vivencia de “abandonar” llega a niveles que son difíciles de imaginar en contextos del “primer mundo”.

Al mismo tiempo que las mujeres maestras sufren la práctica de la maternidad, tienen la tendencia de entregarse con naturalidad a la práctica del maternaje con sus estudiantes. Esta valoración de la dimensión relacional en la docencia puede ser entendida desde la concepción tradicional sobre la mujer y las cualidades que definen el ser-para-otros (Lagarde, 2005), o bien, desde lo que Acker (1996) afirma como el autosacrificio docente por la falta de límites claros en los alcances de la enseñanza. Entonces, las mujeres maestras chiapanecas viven una sobrecarga en el deber ser (Lagarde, 2012) que consiste en un coctel de exigencia y autoexigencia y que conlleva una “crisis” permanente de lo que la ética feminista llama el

“yo fragmentado” que dista de lograr un equilibrio real en sus vidas.

Además de mapear la vivencia de las mujeres maestras de Chiapas, queremos argumentar que la ética feminista proporciona conceptos relevantes para analizar las experiencias de la doble negación. En cuanto a la paradoja entre la valoración-demanda del maternaje y las dificultades del ejercicio de la maternidad, existen conceptos, como la “ética de la entrega”, el “yo fragmentado” o “la incompletud” que permiten acercarse críticamente a los testimonios. También los argumentos de la ética feminista en torno a la moralidad femenina tradicional (Hierro, 2003) sirven para identificar las formas en que el vínculo entre ser maestra y ser madre se halla atravesado por el cuidado y la procuración de bienestar de los demás. En el espacio público y privado se suele buscar la mirada aprobatoria, el saberse cumplidoras de las expectativas que sobre ellas se vierten. Esto puede ser ejemplificado en el caso de Matilde, quien, en repetidas ocasiones, durante nuestras conversaciones, enfatizaba, desde una mirada enjuiciadora sobre sí misma, el hecho de no ser “una mamá normal”, abnegada y atenta a las necesidades de los hijos.

Si bien aquí ponemos ejemplos de la función analítica de la ética feminista, esperamos que su utilidad para desmenuzar la vivencia de las docentes haya quedado clara desde la sección de hallazgos. Lo que sí queremos subrayar es que no sólo sirve para mapear la vivencia de las mujeres maestras, sino al mismo tiempo asegura que esta topografía quede desnaturalizada y denunciada, en tanto que así se posibilita la disminución de exigencias y autoexigencias y se contribuye a los movimientos sociales transformativos. Queremos sugerir que las mujeres maestras de este estudio son representativas en su tendencia de no problematizar su experiencia a partir de la denuncia de la estructura “patriarcal” latente en los sistemas educativos. Por su parte, la ética feminista invita a desarrollar una mirada sistémica-histórica que desnaturaliza el

presente. Si bien en este artículo quedamos sólo a nivel de una desnaturalización, argumentamos que la visión de cambio y el esbozo de un paisaje otro para las mujeres maestras queda implícita en la misma denuncia.

Cabe señalar que no queremos argumentar que el género es lo único determinante en las vidas de estas mujeres maestras. Como mencionamos en la introducción, la doble negación ocurre en el contexto de una negación de todos los sujetos de la educación. Poco le importan al sistema las experiencias y la interioridad de los hombres maestros, pero nuestro argumento es que ellos se acomodan más “naturalmente” en una institución patriarcal. Además, en las vivencias de las maestras salen a flote condiciones adversas diversificadas que no obedecen sólo al hecho de ser mujeres, sino a una realidad compleja y trastocada por el fenómeno territorial-socioeconómico conocido como “la periferia”. En la periferia chiapaneca las mujeres maestras participan en el fenómeno de la pobreza generalizada de la población, pero también en la pobreza del mismo sistema educativo, que obliga a vivir un contexto de *extreme teaching* (Keck, 2016). Este concepto engloba un conjunto de características que se derivan de una falta de recursos, o de la pobreza en la formación profesional. Las mujeres enfrentan esta realidad de *extreme teaching* no por ser mujeres, sino por ocupar un lugar dentro una institución empobrecida.

El factor pobreza también está asociado a la condición de clase social o identidad étnica, y representa un condicionante que subsume a las mujeres maestras chiapanecas, como si se encontraran atadas de manos y tuviesen que vivir desde el autosacrificio no por ser mujeres, sino porque necesitan el salario. En la mayoría de los casos su elección de ser docente no se debe a su necesidad de maternar a estudiantes “adoptados”, sino a una preocupación por su seguridad económica. Lo que sí es que a partir de encontrarse “atrapadas” en la función docente, existe la tendencia de

constituirse profesionalmente con relación a este gesto maternal.

Entonces, lo que determina la experiencia de las mujeres maestras son factores entrelazados y sobrepuestos, por lo cual merecería un trato interseccional para captar adecuadamente sus matices. La relevancia del enfoque interseccional nos queda claro en las entrevistas, ya que la experiencia de una mujer maestra indígena, por ejemplo, es diferente que la de una mujer maestra mestiza. Sin embargo, la intención del artículo es llamar la atención a un ingrediente de la intersección que ejerce un efecto sustantivo en la vida de más de la mitad del magisterio. Así que, tomando en cuenta las características socioculturales y económicas de Chiapas, el género tendría relevancia dentro de un conjunto de factores a considerar, incluyendo clase, etnia, sexualidad, estado civil y edad. De este modo, como ha señalado Acker (1996), si las experiencias de las mujeres maestras se encuentran diversificadas, habría que pensar si se podría preservar la noción de “lo común” o compartido en las vivencias. Quizás es precisamente aquí que surge la importancia del tema de la maternidad en el enfoque de este artículo. La tensión y conflicto que las mujeres maestras viven entre ser docente y ser madre es una problemática transversal que marca fuertemente las experiencias.

El acercamiento a las vivencias de una paradoja asociada al maternaje y la maternidad da cuenta de cuántos sucesos que impactan la vida de las maestras de la periferia son ignorados o minimizados. Entonces, para el sistema educativo no importa quiénes y lo que vives, pues existe un deber que asumir y responsabilidades que cumplir. A modo de reivindicación de estas sujetas de la educación, consideramos prioritario seguir investigando sobre las vivencias de las mujeres maestras, y para ello no sólo recurrir a herramientas analíticas como la ética feminista, sino también a otras ópticas que podrían ayudar a desmenuzar los tejidos de experiencia

que encontramos al escuchar lo que ellas nos cuentan y, así, contrarrestar la condición histórica de doblemente negadas. Asimismo, parece justo reconocer no sólo las formas en que su participación se acomoda a las dinámicas

burocráticas, machistas y patriarcales, sino que el trabajo cercano con ellas invita a mirar la otra cara de la moneda: su valentía y fortaleza en el hecho de sostenerse cada día, intentando aportar al sector educativo.

REFERENCIAS

- ACKER, Sandra (1988), "Teachers, Gender and Resistance", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 3: Teachers' Work and Teacher Education, pp. 307-322, en: <http://www.jstor.org/stable/1392795> (consulta: 23 de mayo de 2017).
- ACKER, Sandra (1996), "Gender and Teacher's Work", *Review of Research in Education*, núm. 21 (1995-1996), pp. 99-162, en: <http://www.jstor.org/stable/1167280> (consulta: 10 de diciembre de 2019).
- ACKER, Sandra (2000), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea Ediciones.
- AGUILAR, Citlali y Etelvina Sandoval (1988), "Ser mujer – ser maestra: autovaloración profesional y participación sindical", en Vania Salles y Elsie McPhail E. (eds.), *La investigación sobre la mujer: informes en sus primeras versiones*, México, El Colegio de México, pp. 331-372. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv8bt31j.13>
- AILWOOD, Jo (2008), "Mothers, Teachers, Maternalism and Early Childhood Education and Care: Some historical connections", *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 8, núm. 2, pp. 157-165. DOI: <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.2.157>
- ALCOFF, Linda (2002), "Feminismo cultural vs. post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista", *Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat*, núm. 76, pp. 18-41, en: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/2.PDF (consulta: 23 de julio de 2019).
- ÁLVAREZ-Gayou, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- APPEL, Michael (2005), "La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los otomíes en México", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>.
- APPLE, Michael (1989), *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós.
- BADINTER, Elisabeth (1981), *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, Barcelona, Paidós/Pomaire.
- DELORY-Momberguer, Christine (2009), *Biografía y educación: figuras del individuo proyecto*, Buenos Aires, UBA-FFyL/CLACSO.
- DRUDY, Sheelagh (2008), "Gender Balance/Gender Bias: The teaching profession and the impact of feminisation", *Gender and Education*, vol. 20, núm. 4, pp. 309-323. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- GANNERUD, Eva (2001), "A Gender Perspective on the Work and Lives of Women Primary School Teachers", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 45, núm. 1, pp. 55-70, en: DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830020023393>
- HARDING, Sandra (1987), "¿Existe un método feminista?", en Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, UNAM-PUEG, pp. 9-34.
- HIERRO, Graciela (1990), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, México, Editorial Torres Asociados.
- HIERRO, Graciela (1992), "La mujer y el mal", *Isegoría*, núm. 6, pp. 167-173. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.332>
- HIERRO, Graciela (2003), *La ética del placer*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades.
- KECK, Charles (2016), "Extreme Teaching and the Politics of Teachers' Working Conditions at the Peripheries of the Mexican Education System", *Sinéctica*, núm. 46, pp. 1-15, en: <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455015/html/> (consulta: 12 de abril de 2017).
- KLEIN, Irene (2009), *La narración*, Buenos Aires, Eudeba.
- LAGARDE, Marcela (1996), *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Editorial Horas y Horas.
- LAGARDE, Marcela (1997), *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, México, Puntos de Encuentro.
- LAGARDE, Marcela (2005), *Cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM-PUEG.

- LAGARDE, Marcela (2012), *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*, México, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- LÓPEZ, Oresta (2006), "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles", *Sinéctica*, núm. 28, pp. 4-16, en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002 (consulta: 15 de agosto de 2019).
- LÓPEZ, Oresta (2008), "Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas", en Luz Elena Galván y Oresta López (coord.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, UNAM-PUEG/Centro de Investigaciones en Antropología Social/El Colegio de San Luis, pp. 275-306.
- LÓPEZ, Oresta (2013), "Women Teachers of Post-revolutionary Mexico: Feminisation and everyday resistance", *Paedagogica Historica*, vol. 49, núm. 1, pp. 56-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.746714>
- MALLOZZI, Christine y Sally Galman (2012), "Gender doesn't Matter. Why women and gender are ignored in research on elemental level teachers (and what it will cost us)", *Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 35, pp. 11-27, en: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC35/ESC35_Mallozzi.pdf (consulta: 21 de marzo de 2019).
- MARTEL, María del Carmen (2003), *Entre el silencio y los afectos. Etnografía sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela*, Tesis de Doctorado, Universidad de la Laguna (España), en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1117> (consulta: 18 de julio de 2019).
- MENDIOLA, Salvador (1994), "Lo que me hace pensar el enunciado ética y feminismo", en Ximena Bedregal (coord.), *Ética y feminismo*, México, La Correa Feminista, pp. 40-47.
- MOREAU, Marie-Pierre, Jayne Osgood y Anne Halsall (2007), "Making Sense of the Glass Ceiling in Schools: An exploration of women teachers' discourses", *Gender and Education*, vol. 19, núm. 2, pp. 237-253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250601166092>
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT)/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009), *Trabajo y familia: hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*, Santiago, OIT/PNUD, en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101161.pdf (consulta: 20 de mayo de 2019).
- OPLATKA, Izhar (2003), "Women Teachers' Emotional Commitment and Involvement: A universal professional feature and educational policy", en Joseph Zajda y Kassie Freeman (ed.), *Race, Ethnicity and Gender in Education. Cross-Cultural Understandings*, Dordrecht, Springer, pp. 195-211. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9739-3_11
- PACHECO, Teresa (2010), "La problemática del sistema educativo en Chiapas. Retos para la investigación en educación", *L'Ordinaire des Amériques*, núm. 213, pp. 199-211, en: <http://journals.openedition.org/ordea/2458> (consulta: 30 de enero de 2019).
- PALENCIA, Mercedes (2001), "La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras", *La Ventana*, vol. 2, núm. 13, pp. 188-210, en: <http://www.revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/558> (consulta: 20 de diciembre de 2019).
- PALENCIA, Mercedes (2009), "Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, julio-septiembre, pp. 787-811, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300006 (consulta: 30 de enero de 2020).
- PISANO, Margarita (1994), "Niñas buenas, niñas malas: ¿qué pasa con la moral?", en Ximena Bedregal (coord.), *Ética y feminismo*, México, La Correa Feminista, pp. 3-11.
- PISANO, Margarita (2004), *El triunfo de la masculinidad*, Santiago de Chile, Fem-e-libros/Creatividad feminista.
- PISANO, Margarita (2011), *Deseos de cambio o... ¿el cambio de los deseos?*, Santiago de Chile, Editorial Revolucionarias.
- PISANO, Margarita (2004), *El triunfo de la masculinidad*, Santiago de Chile, Editorial Revolucionarias.
- QUINTAR, Estela (2018), "La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y la producción de conocimiento", *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, vol. 16, núm. 19, pp. 221-248, en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/issue/view/122> (consulta: 17 de mayo de 2019).
- RIQUER, Florinda (1992), "La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social", en María Luisa Tarrés (comp.), *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*, México, El Colegio de México, pp. 51-64.
- RIVAS, Jorge (2005), "Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm. 1, en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf> (consulta: 20 de agosto de 2019).
- ROJAS, María Teresa y Daniel Leyton (2014), "La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Preferencial en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, pp. 205-221, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385012> (consulta: 5 de mayo de 2019).

- SANCHO, Magdalena (2016), “De maternidad a maternaje. Maternajes, feminismos y paces”, *Fòrum de Recerca*, núm. 21, pp. 55-69. DOI: <https://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21.4>
- TAMBOUKOU, Maria (2000), “The Paradox of Being a Woman Teacher”, *Gender and Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 463-478. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250020004108>
- YANNOULAS, Silvia Cristina (1992), “Acerca de como [sic] las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1870-1930)”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 73, núm. 175, pp. 497-521, en: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20689> (consulta: 15 de agosto de 2019).
- ZEMELMAN, Hugo (2006), *El conocimiento como desafío posible*, México, Instituto Politécnico Nacional/Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.