



IE Revista de Investigación Educativa de
la REDIECH

ISSN: 2007-4336

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos

Chihuahua A. C.

México

GUTIÉRREZ SANDOVAL, PAVEL ROEL

Las mujeres profesoras y el trabajo docente

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 1, núm. 1, octubre, 2010, pp.

75-84

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

Chihuahua, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652339008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las mujeres profesoras y el trabajo docente

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

Profesor investigador
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

Este ensayo plantea nuevos caminos para el análisis epistemológico de las mujeres profesoras y del trabajo docente desde una postura anti-positivista sustentada en el interaccionismo simbólico, en la hermenéutica y en los estudios de/desde las mujeres. Esta vinculación entre las mujeres y el trabajo existía en las sociedades pre-capitalistas, sin embargo, en las sociedades capitalistas ellas fueron excluidas del mundo laboral y segregadas en el espacio privado. Al salir de éste, al trabajar y al actuar, algunas mujeres han podido romper el silencio generado por todo un sistema de vida enmarañado por los intereses de los varones, quienes aún tienen poder sobre sus vidas, cuerpos, deseos y sentimientos. De esta forma, se reconoce que los métodos cuantitativos impiden al investigador/a presentar

la diversidad de experiencias biográficas y *habitus* de las mujeres, reivindicar su lugar y especificidad en el mundo laboral y afirmar su propia personalidad.

La burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al jurisconsulto, al poeta, al sabio, los ha convertido en servidores asalariados.

CARLOS MARX (1969; 37)

Un acercamiento al trabajo docente desde una epistemología feminista

A partir del marxismo, los estudios sociales se han adentrado en un remolino epistemológico y metodológico vertiginoso. El ir y venir transhistórico entre las múltiples formas de explicar e interpretar el mundo social han





ocasionado un complejo entretendido entre el sujeto y el objeto, entre las ciencias sociales y los estudios humanísticos, entre los varones y las mujeres, entre los pueblos y la naturaleza; así como entre otras dualidades concebidas por el paradigma dominante –el paradigma cuantitativo–.

Actualmente, la imaginación sociológica permite desde enfoques cualitativos, multidimensionales y multirreferenciales, deconstruir las concepciones modernas para re-construirlas desde una articulación de diversas cosmovisiones del mundo. Estamos de acuerdo en que todo conocimiento que surgió con el método cuantitativo deberá re-escribirse desde múltiples racionalidades situadas que permitan un conocimiento prudente para una vida decente, justa y solidaria.

La ciencia social desde una visión posmoderna concibe al ser humano y a la naturaleza en un proceso comunicativo complejo y de transacción. De Sousa Santos (2009) señala que este proceso representa un espacio *glocal* de interacciones e intertextualidades organizadas en proyectos solidarios y afectivos de conocimiento indivisible. En este espacio, los sujetos se posicionan a partir de sus prácticas moleculares, individuales, comunitarias, sociales y planetarias.

Esta nueva concepción sobre la naturaleza y el ser humano transforma los siguientes posicionamientos: en lugar de la eternidad, propone la historia; en vez de alimentar el determinismo, encuentra la imprevisibilidad; en lugar de facilitar el mecanicismo, da razón de la interpenetración, la espontaneidad

y la auto-organización. Además, en vez de la reversibilidad, cree en la irreversibilidad y la evolución; en vez del orden, maneja el desorden. Asimismo, en lugar de ver la necesidad, busca la aventura, la creatividad y el accidente.

Este documento propone una reflexión epistemológica y metodológica alrededor de las siguientes inquietudes investigativas:

¿Quiénes son las mujeres profesoras como personas, como trabajadoras y profesionales de la educación y como parte del gremio magisterial? ¿Qué significa e implica para ellas ser profesoras en el contexto de la (des)modernización educativa y de la globalización de las relaciones sociales y laborales? ¿Qué diferencias en las prácticas, percepciones, ideales y sentimientos sobre el trabajo docente pueden hallarse entre las mujeres profesoras? ¿Bajo qué condiciones socio-laborales y profesionales trabajan las mujeres profesoras en los diferentes momentos de sus trayectorias como docentes? ¿Qué tan femenina o masculina es la profesión docente? ¿y en qué medida esta feminización del magisterio repercute en las condiciones laborales y profesionales de las mujeres profesoras?

Habrà que reconocer que los estudios contemporàneos sobre las mujeres y el trabajo son el detonante de la distinción entre la participación femenina y masculina en los mercados laborales, la identidad genérica y la subjetividad femenina del trabajo. Además, se presentan dos características del gremio magisterial que nutren los estudios del trabajo docente: la (re)construcción profesional del magisterio de educación básica y la mundial-

lización de la feminización de la docencia. Es necesaria una investigación holística para analizar y comprender la difícil, lenta, antigua y constante lucha de las mujeres por ganar el derecho de participar en los espacios educativos y laborales dentro del sistema educativo nacional, conquistar mejores condiciones laborales y dar un nuevo significado al trabajo docente.

Los sistemas educativos en América Latina enfrentan un proceso de des-modernización que tiene como base formas discursivas propias de la sociedad capitalista, del Estado neoliberal y de las diversas recomendaciones financieras de los organismos internacionales; el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), que generan una represión política, cultural, ideológica, educativa y económica de las mujeres profesoras en el sector educativo.

Por otro lado, se debe reconocer el intento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Internacional de la Educación en América Latina (IE-AL) y de los movimientos magisteriales por fortalecer la profesión docente desde la resistencia a las reformas educativas, por enfrentar a la política educativa de los gobiernos nacionales, por luchar a favor de la democratización del sistema escolar y por la defensa de los derechos de las y los docentes a enseñar en condiciones dignas de trabajo.

El documento de trabajo de la Cumbre Internacional de Educación (1997), las aportaciones de Díaz e Inclán (2001) y Street (2001 y 2008) sostienen que los discursos neoliberales en América Latina dibujan a la educación pública como pobre, ineficiente, inequitativa y de baja calidad. Justificando diversas acciones de reforma, como: el acelerado proceso de privatización, desregulación y reducción del gasto en la educación pública, provocando la reducción de la matrícula en las instituciones formadoras de docentes, la negación de nuevas plazas a nuevos profesores, el cierre de centros escolares y el deterioro de las condiciones de trabajo de las y los docentes: salario, jornada escolar, prestaciones sociales, estímulos e incentivos económicos; la descentralización de los servicios educativos al nivel estatal y municipal, que genera mayores desigualdades.

Además, estos investigadores señalan que la flexibilización e individualización de la contratación de nuevos trabajadores de la educación ocasionó una heterogeneidad salarial y varias formas ilegales de inserción y movilidad laboral en el sector educativo. También, la fractura de la unidad sindical docente generó la intervención privilegiada y exclusiva de los ministerios o secretarías de educación sobre la dimensión pedagógica y, por ende, la apatía de la planta docente para profesionalizarse.

En México, Llamas (2006) sostiene que existe un excesivo control de la docencia por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos básicos comunes de enseñanza obligatoria y homologando criterios de evaluación *top-down* mediante un





sistema de exámenes nacionales e internacionales para valorar tanto el desempeño docente como el rendimiento académico de las y los estudiantes.

Asimismo, se ha generado una precariedad del trabajo docente, el deterioro de la situación salarial de las mujeres profesoras, la intensificación de la jornada laboral, las excesivas cargas de trabajo en las escuelas –atención a uno o más grupos grandes y de uno o más grados escolares–, la falta de materiales y equipo de cómputo adecuados, las múltiples funciones y responsabilidades de las y los docentes, el doble o triple empleo dentro del mercado educativo, la pérdida de sentido social y humano de la función docente, la dificultad para la formación, capacitación y actualización docente, la escasa movilidad social, la subocupación en el mercado informal y, en caso extremo, la pérdida de interés por la docencia y búsqueda de otra posibilidad ocupacional u otra profesión.

Las mujeres profesoras no sólo se mantienen sujetas a las antiguas estructuras sociales sino que sus posibilidades de ser y hacer como docentes se ven limitadas ante una cosmovisión hegemónica sobre la educación, que subyuga el sueño de una escuela inclusiva e impone una escuela de papel, selectiva, simulada y centrada en el mérito, la competencia y el individualismo. Ante esto, interesan aquellas que se resisten a ser segregadas a sus aulas o subordinadas a los intereses de superiores hechos caciques y que luchan contra el discurso institucional de la educación que reduce el trabajo docente a la enseñanza para el examen.

En específico, se analiza el estado epistemológico que guarda el estudio de las mujeres profesoras y el trabajo docente. Estas temáticas corresponden a los dos campos del conocimiento establecidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): Sujetos de la educación y Educación y trabajo. Además, esta inquietud personal surge al reconocer que en el estado de Chihuahua se carece de una investigación cuyo propósito final sea producir conocimiento sobre las mujeres profesoras y el trabajo docente desde sus propias cotidianidades y espíritus.

Las mujeres profesoras representan en la visión de Bourdieu (1998) las agentes o sujetos de estudio, poseedoras de diferentes *habitus* –distintas formas de obrar, pensar y sentir originadas por su posición en la estructura social, económica y política– y de varios capitales tangibles –económico– e intangibles –cognitivo, pedagógico, simbólico, cultural, social, político, cívico, institucional, psico-social, mediático y humano– para enfrentarse a una constante lucha en el sistema escolar tanto por recursos materiales –por ejemplo; un salario justo– como por recursos simbólicos –el reconocimiento profesional del trabajo docente– para lograr oportunidades que mejoren sus condiciones socio-laborales y profesionales.

Las conceptualizaciones teóricas de Bourdieu sobre el *habitus* y de Schütz acerca de la *intersubjetividad* (citados por Pech, Rizo y Romeu, 2009) hacen posible articular las subjetividades en las experiencias biográficas de las y los sujetos de la educación desde un enfoque lingüístico-comunicativo. La comunicación

al ser interacción –intercambio simbólico de significados, prácticas y creencias desde un espacio donde las y los sujetos actúan, hablan, sienten, piensan, significan, se relacionan, se comunican y construyen– legitima la práctica comunicativa como una práctica social donde se reproduce y/o transforma el orden social. Esta interacción comunicativa permite a las y los sujetos poner en común saberes y haceres para compartirlos, negociarlos, disputarlos o rechazarlos.

Mata (2009) señala el surgimiento de varios estudios centrados en la forma en que las historias personales de las y los docentes y sus *habitus* se entretajan a lo largo de sus trayectorias socio-laborales y profesionales. Según este autor, es en el espacio escolar donde las mujeres profesoras son identificadas como grupo profesional y donde se (re)construyen los elementos que les diferencian de otros grupos de profesionistas en el mercado laboral. Ante esto, las mujeres profesoras son vistas como profesionales de las que se espera no sólo que enseñen, sino que pueda justificar, razonar y validar lo que enseñan, desde su condición como intelectuales críticos y transformativos, organizadores de la cultura y agentes sociales tienen una función que va más allá de la transmisión de contenidos académicos.

Haraway (citada por la Eskalera Karakola, Chela Sandoval, *et al.*, 2004) a través de lo que denomina como feminismo *cyborg*, pos-moderno, situado, intruso o mezclado, proporciona un marco teórico para el estudio del vínculo entre las mujeres profesoras y el trabajo docente. Este feminismo es definido

como un espacio de subjetividades situadas donde se re-construye una conciencia *cyborg*. Esta conciencia se considera en oposición al poder hegemónico y como una conciencia mestiza, diferencial o de la frontera. Propone una política de la articulación que permite mirar desde abajo y en profundo para crear –a pesar de la diferencia– vínculos de amor, afinidad, compromiso y respeto para en conjunto re-hacer el mundo.

Esta epistemología de/desde las mujeres puede considerar que el concepto de “la mujer” sigue un proceso de definición complejo, ambiguo-ambivalente e inacabado. Guadarrama y Torres (2007) y Alcoff (1988) creen que las mujeres se re-construyen en el espacio simbólico-discursivo, entre el rechazo o la aceptación de los estereotipos culturales heredados y de continuidad o ruptura con identidades precedentes. A través de la interacción personal con antiguos y nuevos códigos lingüístico-comunicativos de ser y no ser mujeres, ellas (re)construyen sus identidades y afirman su diferencia en razón de las interrelaciones entre las mujeres y el mundo de los varones: por ejemplo, el mercado de trabajo. Por lo que es importante re-formular el discurso de las mujeres mediante un cambio cultural en las conductas y en los papeles sociales que históricamente se asignaron como femeninos en el espacio público y privado.

García (2002) sostiene que el ser y el hacer docente no corresponde a una identidad originaria de un ideal universalista, atemporal, prescriptivo, acabado y, por ende, indiferente a los contextos en que estudian, viven y traba-





jan las mujeres profesoras. Sino que la identidad docente (en su dimensión laboral, política o personal) se conforma a partir de un juego de espejos entre el ser y el hacer docente en el contexto socio-histórico. Es decir, mediante la yuxtaposición entre diversas visiones y significados del trabajo docente y del reconocimiento de la diversidad de trayectorias formativas, laborales y profesionales.

Guadarrama y Torres (op. cit.) y Tarrés (2007) creen que las identidades laborales de las mujeres no se construyen únicamente por los significados relacionados con la profesión u ocupación, con el espacio laboral y con la política o cultura del lugar de trabajo, sino que son producto de sus múltiples roles y posiciones dentro del espacio público y privado. Esta diversidad identitaria se define en tiempos y campos de acción heterogéneos articulados a lo largo de sus experiencias biográficas en contextos políticos y territoriales, y en procesos socio-culturales e históricamente estructurados a lo largo de sus cursos de vida.

Las aportaciones teóricas de Rojas (2007) y Pech, Rizo y Romeu (2009) sobre las fronteras internas permiten comprender las situaciones comunicativas interculturales de las mujeres profesoras desde espacios o lugares simbólicos donde simultanea y dialécticamente se producen, transmiten, comparten, negocian o rechazan diversos discursos, relaciones de poder, significados, concepciones, creencias, valores, representaciones, prácticas y actuaciones con los que ellas se perciben a sí mismas como trabajadoras de la educación y se diferencian de otros grupos de profesionistas.

Las mujeres profesoras en estas fronteras simbólico-discursivas ajustan sus diferencias con los varones profesores, transforman sus cosmovisiones sobre el trabajo docente y mezclan, segmentan, yuxtaponen o distinguen sus identidades laborales de otros grupos profesionales.

Estas fronteras simbólico-discursivas son resultado de la hibridez entre la realidad *cyborg*, es decir, entre lo social, lo tecnológico y lo corporal. Haraway (op. cit.) sostiene que ninguna construcción es total, sino que el feminismo surge en las fronteras y márgenes de acción de las mujeres. Siendo un nuevo territorio para las alianzas políticas y teóricas entre las diferentes mujeres y, por ende, entre discursos alternativos de feminidad.

Al mismo tiempo, se recuperan los estudios que plantean que las relaciones de poder, explotación y dominación se han centrado generalmente en grupos sociales específicos: el proletariado (Marx), las clases colonizadas (Barthes), las mujeres (Hartsock), the outsiders o intrusas (Lorde), las viejas (De Beauvoir), los grupos sociales del sur (De Sousa Santos), entre otros. Asimismo, los hallazgos de investigadores/as locales, nacionales e internacionales sobre las subjetividades de las mujeres profesoras: sus prácticas docentes, actividades escolares, creencias pedagógicas, habilidades para enseñar, imágenes personales de la docencia, expectativas socio-laborales, identidades personales y colectivas, saberes aprendidos y aprehendidos en sus trayectorias formativas, laborales y profesionales, entre otras más.

Las sociedades actuales no se explican si no se analizan las nuevas estructuras sociales y los modos alternativos de construcción de identidades genéricas.

Cabe señalar que el acelerado proceso de individualización ha permitido a las mujeres desarrollar capacidades para emanciparse del control heterónomo masculino y de la regulación que ejercían las antiguas estructuras, pero, se han visto sujetas nuevamente a la hegemonía neoliberal y a las estructuras globales del trabajo, de la información y de la comunicación. Las mujeres profesoras no sólo se mantienen sujetas a las antiguas estructuras sino que sus posibilidades de ser y hacer como docentes se ven limitadas ante una cosmovisión hegemónica sobre la educación, que subyuga el sueño de una escuela inclusiva e impone una escuela de papel, selectiva, simulada y centrada en el mérito, la competencia y el individualismo.

Se necesitan estudios que expongan y analicen los procesos de explotación, exclusión, violencia, discriminación, desigualdad, dominación, subordinación y segregación de las mujeres profesoras en los sistemas escolares a través de la articulación contingente o situacional de fronteras simbólico-discursivas con relación a procedencias de género, edad, clase, étnico-raciales, lugar de origen/migración, estrato socio-económico, estado civil, roles que desempeñan en sus familias, religión, región, conocimiento, escolaridad/calificación laboral, experiencias laborales, antigüedad de servicio, nombramiento laboral, posición que ocupan respecto a los varones profesores den-

tro del sistema educativo, pertenencia a grupos indígenas o no indígenas, entre otros. Así como a través de diversas prácticas de poder y resistencia a través de discursos subalternos contra el poder hegemónico.

De acuerdo con el diagnóstico de Ducoing (1996 y 2003) y Landesmann (1996) existe la necesidad de (re)leer y (re)escribir al docente como un sujeto de múltiples determinaciones y, por lo tanto, un sujeto único, diferente y en ocasiones parecido a otros sujetos que comparten algunos elementos de referencia: la profesión, el lugar de trabajo, la religión, el género, la edad, el origen, la etnia/la raza, el estado civil, los roles socio-culturales, entre otros. Estos elementos hacen posible la reconstrucción de las identidades laborales de las mujeres profesoras a partir de múltiples relatos de experiencias personales y grupales en los que ellas definen el ser y el hacer docente. Bajo esta reflexión puede comprenderse el trabajo docente como un campo en construcción, complejo y diverso, donde las mujeres profesoras cuentan con pertenencias sociales y culturales diferenciadas y, en pocas ocasiones, las mujeres profesoras son parecidas a los varones profesores, ya que ellas están inmersas en situaciones personales, familiares, educativas, laborales y profesionales propias de su condición genérica.

De Alba y Glazman (2009) reconocen el magisterio como un espacio laboral complejo en el que las y los docentes enseñan en diferentes contextos geográficos, económicos, políticos, culturales y sociales, que permiten identificar diversas situaciones laborales (formas





de inserción al trabajo docente, mecanismos de contratación, perfiles socio-demográficos, rangos de edad, escalas salariales, características laborales según turnos de trabajo, percepciones sobre el trabajo docente, posiciones de las mujeres profesoras en la jerarquía laboral, dinámicas de movilidad ocupacional, tipos de organización del trabajo docente, horarios de trabajo, tiempos de trabajo y descanso, cargas de trabajo, actividades y responsabilidades, entre otros más) y profesionales (formas de evaluación del desempeño, calificación laboral y desarrollo profesional).

El COMIE y la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED-ESTRADO) construyen el estado epistemológico y metodológico de los estudios sobre el trabajo docente, a través de varios documentos que refieren a la constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos en los centros de trabajo, a sus procesos de inserción laboral y profesional, sus experiencias, perspectivas, expectativas, imaginarios, representaciones y percepciones como sujetos laborales, sus identidades y trayectorias como docentes, sus procesos de socialización y empleabilidad profesional, así como la génesis, evolución y re-producción del magisterio.

Sandoval (2004) sostiene que la narrativa es capaz de cambiar el mundo con historias nuevas. Por lo que esta herramienta de investigación facilitaría la organización de las experiencias, las prácticas docentes y las percepciones de las mujeres profesoras al tiempo que les reconoce como sujetos históricos y biográficos. Esta feminista propone una me-

todología de las oprimidas o subalternas que consiste en la articulación de cinco vectores:

1. El semiótico, corresponde a la ciencia de los signos en la cultura y utiliza diversas formas de lectura de signos para mirar profundo (utilizada ampliamente por Anzaldúa, Barthes, Gates y Lorde).
2. El deconstructivo, que tiene como propósito desafiar los signos ideológicos dominantes a través de la separación del significado dominante.
3. El meta-ideologizador, que sirve para apropiarse de formas ideológicas dominantes y utilizarlas para transformar sus significados en un concepto nuevo.
4. El democrático, que corresponde al proceso de localización para garantizar la supervivencia, la justicia y la igualdad. Propone una política de la articulación que permita mirar desde abajo y en profundo para crear –a pesar de la diferencia– vínculos de amor, afinidad, compromiso y respeto que permita en conjunto re-hacer el mundo.
5. El movimiento diferencial, mediante el cual se busca crear un nuevo tipo de ciudadanía.

Además, el trabajo docente puede analizarse mediante el método analítico-sintético propio de la ciencia histórica, cuyos componentes se traducen en los métodos heurístico y hermenéutico (Sautu, 1999). El primero, permite definir el trabajo docente como objeto histórico, para luego analizarlo mediante la deducción-inducción. Mientras que el se-

gundo, hace posible la interpretación de los significados del trabajo docente desde una epistemología de las mujeres centrada en la recuperación de sus memorias.

Para dar contestación a las oraciones tópicas con que inicia este ensayo, se propone el uso de diversos submétodos en la historia:

1. El método biográfico, que se distingue por el análisis de la historia y de los cursos de vida de las mujeres profesoras. De esta forma se recuperarán los momentos relevantes en sus trayectorias formativas, laborales y profesionales.

2. La de-construcción de la historia del magisterio para posteriormente re-construirlo mediante el reconocimiento de las diversas formas en que las mujeres profesoras se insertan, mantienen y retiran del mismo. 3. El método etnográfico, que hace posible el estudio de las mujeres profesoras bajo una perspectiva cultural y simbólica.

Por último, existe una enorme inquietud por conocer qué se obtendrá en este remolino epistemológico y metodológico. Aunque la imaginación sociológica es a-metódica, los resultados de estos sub-métodos de la historia pueden presentarse mediante la construcción de biografías, crónicas de experiencias personales, construcción de una tipología de las mujeres profesoras, elaboración de registros de campo, recopilación de diarios de trabajo, contratos laborales, fotografías de las sujetos en el espacio escolar, informes anuales de los resultados de carrera magisterial y del régimen escalafonario, entre otros documentos

personales de las mujeres profesoras. Asimismo, habrá que apoyarse en el uso entrevistas a profundidad para re-construir las biografías y las trayectorias formativas, laborales y profesionales de algunas mujeres profesoras bajo cada una de las tipologías encontradas.

Notas

- i. Schütz y Luckmann (1973), Dubet (1989), Thomson (1990), Geertz (1992), Borderías (1994), Berger y Luckmann (1999), Dubar (2000) y Giménez (2000) creen que no hay una sola identidad femenina y exponen que las identidades de las mujeres están en transición y son heterogéneas/parecidas, individuales/colectivas, subjetivas/objetivas, biográficas/estructurales, sinónimas/polisémicas, estables/provisionales, controladas/descontroladas y ambiguas/ambivalentes.
- ii. Sandra Acker (2000) sobre las profesoras inglesas; Victoria Camps y Pilar Ballarín (1993) sobre las profesoras españolas; Elena Galván (1985), Elsie Rockwell (1985 y 2001), Etelvina Sandoval (1986), Oresta López (1992, 1996 y 2001), Mary Kay Vaughan (2000 y 2001), Mílada Bazant (2001), Susan Street (2001 y 2008), Valentina Torres (2001), Lourdes Alvarado (1991, 2001 y 2005), Silvia Estrada (2004) y Beatriz Calvo (2004) sobre las profesoras mexicanas.
- iii. También, los resultados de las investigaciones de Frenk (1994), Dropeza (2001) Díaz (2001) y Arteaga (1997) sobre la profesión médica; de Hualde (1995), Vargas (1999 y 2000) y Ruiz (2000) sobre la profesión como ingeniero; de Izcarra (2009) acerca de la situación de irregularidad laboral y aislamiento social de los jornaleros inmigrantes en dos localidades en distintos países; y de Fuentes (2010) sobre las condiciones laborales y profesionales de los docentes en el marco de la reforma a la educación secundaria, todas ellas, proporcionan ideas que definen la categoría de trabajo docente

Bibliografía

- Acker, S. (2000). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: NARCEA.
- Alcoff, L. (1988). *Feminismo cultural versus post-estructuralismo*. Lugar no disponible.
- Borderías, C., Carrasco, C. y Alemany, C. (Comp., 1994). *Las mujeres y el trabajo*. Pp. 46-62, 425-447, 491-501. España: ICARIA: FUHEM, D.L.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Cumbre Internacional de Educación (1997). Educación pública: La responsabilidad social por la calidad de un sistema educativo integral, público, laico, gratuito, democrático y nacional. Cuaderno de trabajo 7. Pp. 1-36. México:



UNESCO y Confederación de Educadores Americanos (CEA); Editorial del Magisterio Benito Juárez.

De Alba, A. y Glazman, R. (Coordinadoras, 2009). *¿Qué dice la investigación educativa?* Capítulo 7. Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo por María de Ibarrola y Comentarios al capítulo 7 por Enrique Pieck Gochicoa. P.p. 315- México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

De Beauvoir, S. (1970). *La vejez*. Argentina: Editorial Sudamericana.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/ Siglo XXI Editores.

Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Rodríguez, E. (Coord., 2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Cuadernos de Educación Comparada. No. 5. España: Organización de Estados Iberoamericanos.

Ducoin, P. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México: COMIE.

Ducoin, P. y Landesmann, M. (Coordinadores, 1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.

Eskalera, K., Chela Sandoval, et al. (2004). Obras inapropiables. Feminismo desde las fronteras. España: Traficantes de Sueños.

Estrada, S. (2004). *Con hilos de colores. Cinco mujeres maestras en el municipio de Guerrero*. Colección Chihuahua y sus regiones, Serie Historiografía. México: Doble hélice Ediciones.

Fuentes, R. (2010). *Las condiciones laborales y profesionales de docentes de Educación Secundaria. Visión y perspectiva de sus actores*. Revista Acoyauh. Año XIV, número 44, abril, P.p. 12-19. México: Centro de Investigación y Docencia (CID).

García, C. (2002). *Ser docente: el deber, la formación y otras fracturas*. Documentos de trabajo. Brasil: Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO).

Guadarrama, R. y Torres, J. (2007). Estereotipos, transiciones y rupturas en los significados del trabajo femenino. Nuevos campos de investigación. En Guadarrama y Torres (Coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: Estereotipos, transacciones y rupturas*. P.p. 41-57. España: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Colección pedagogía manuales. España: Ediciones Morata.

Hualde, A. (2001). *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México. La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. El Colegio de la Frontera Norte, Segunda edición. P.p. 1-288. México: Plaza Valdez.

Izcara S., P. (2009). *La situación socio-laboral de los migrantes*

internacionales en la agricultura: irregularidad laboral y aislamiento social. Estudios sociales. Revista de Investigación Científica. Vol. 17, número 33, enero-junio. P.p. 83-109. México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.

Llamas, I. (Coord., 2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Plaza y Valdés.

Marx, C. (1969). *El manifiesto del partido comunista*. Tomo I.

_____. (2000). *El Capital*. Tomo I (1867), II (1885) y III (1894). Tercera edición; primera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Pech, C., Rizo, M. y Romeu, V. (2009). *El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz*. Revista Frontera Norte: estudios ambientales, culturales, de población, de administración pública, económicos y sociales. Vol. 21, número 41, enero-junio. P.p. 33-52. México: El Colegio de la Frontera Norte.

Robalino, M. y Körner, A. (Coordinadores, 2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

Rockwell, E. (Coordinadora, 1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. 1ª ed. La Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Cultura y la Dirección General de Publicaciones. México: Ediciones El Caballito.

Rojas, C. E. (2007). *Identidades y Fronteras: entramado de la política cultural*. Noesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades/UACJ. Vol. 16, número 32, julio-diciembre. P.p. 10-15. México: Nueva época.

Sautu, R. (Compiladora, 1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Argentina: Editorial de Belgrano.

Street, S. (2001). *Trabajo docente y democracia popular en México: la reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano*. Documento de trabajo sobre trabajo docente y reforma escolar en América Latina de la Asociación de Estudios de América Latina (LASA), Washington, D.C., del 6 al 8 de septiembre, P.p.1-24. México: CIESAS-Occidente/Asociación de Estudios de América Latina.

_____. (2008). *Trabajo docente en tiempos neoliberales: ¿una reestructuración laboral más que pedagógica?* Revista para maestr@s de educación básica. Volumen 8, número 25, verano. P.p. 58-67. México: UPN.

Tarrés, M. (2007). Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos. En Rocío Guadarrama y José Torres (Coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: Estereotipos, transacciones y rupturas*. P.p. 25-40. España: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.

