

**FEMINIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN COLOMBIA COMO PROCESO  
HISTÓRICO Y CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
RURAL “FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS” DEL MUNICIPIO DE FUSAGASUGÁ  
(CUNDINAMARCA)**

**ANGIE VANESSA SILVA HERRERA**

**Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis  
en Ciencias Sociales**

**Asesor: Robinzon Piñeros Lizarazo  
Sociólogo  
Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación  
Doctorando en Geografía**

**UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA**

**Facultad De Educación**

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**Fusagasugá**

**2016**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco primero a la fuerza creadora por cada aliento de vida, alegría, libertad para lograr todos mis sueños uno de esos hoy aquí reflejado (...) ¡¡ GRACIAS!! A Mis mayores tesoros aquí en la tierra el eje y motor de mi vida Javier y Ángela y mis hermanos Jair y Sebas que han hecho parte de cada paso con esfuerzo, dedicación y constancia (...) Gracias, ¡¡este logro también es para ustedes!!

A Robín por su entrega, constancia y además muchísima (...) pero muchísima paciencia, gracias por tus aportes académicos y personales que perduran en mi vida académica y profesional (...) ¡¡Gracias!!

Gracias a mis compas de carrera con los cuales forjé un lazo de amistad y complicidad que también hacen parte de este proceso que hoy finaliza (...) ¡¡Gracias!!

## **Feminización de la profesión docente en Colombia como proceso histórico y construcción identitaria en la Institución Educativa Rural “Francisco José de Caldas” del municipio de Fusagasugá (Cundinamarca)**

### Resumen:

Esta investigación hace parte de una construcción y análisis de varios referentes sobre la feminización de la profesión docente en Colombia, tomando como caso específico el municipio de Fusagasugá, registrado en los datos cuantitativos, que reflejan la tendencia a la feminización como indicadores posicionales de los y las maestras de la Institución Educativa Francisco José de Caldas donde la feminización cualitativa será narrada por los y las docentes con el fin de contextualizar y analizar cada uno de los referentes de la investigación. El resultado de la investigación establece a la mujer en las prácticas de la feminización como algo naturalizado e inscrito a la docencia como la extensión de la maternidad.

## TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS .....	3
<b>Resumen:.....</b>	<b>4</b>
TABLA DE CONTENIDO.....	5
1. INTRODUCCIÓN .....	8
2. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.....	12
<b>2.1 Antecedentes.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Marco Teórico .....</b>	<b>14</b>
2.1.1 Feminización de la Docencia .....	17
2.1.2 Género y trabajo .....	18
2.1.3 Género y Educación: Un campo de investigación en consolidación .....	19
3. METODOLOGIA .....	22
4. CAPITULO I: LA FEMINIZACION DE LA PROFESIÓN DOCENTE COMO HECHO CUANTITATIVO .....	26
<b>4.1. Sistema educativo y profesión docente en Colombia .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2. Crecimiento de la matrícula y el número de docentes en la educación básica colombiana .....</b>	<b>29</b>
<b>4.3. Entre la expansión del sistema educativo y las transformaciones de la profesión docente.....</b>	<b>31</b>
<b>4.4. Espacios laborales de la feminización de la profesión docente en Colombia</b> <b>36</b>	
<b>4.5. Feminización y división sexual del trabajo docente en la educación básica y media en Colombia.....</b>	<b>37</b>
<b>4.6. Mujeres docentes en medio de las contradicciones de su profesión .....</b>	<b>42</b>

5. CAPITULO II: IDENTIDAD DOCENTE Y FEMINIZACIÓN EN LA INSTITUCION ESCOLAR RURAL “FRANCISCO JOSE DE CALDAS” DE FUSAGASUGÁ (CUNDINAMARCA) .....	44
<b>5.1. Contextualización del estudio elegido .....</b>	<b>44</b>
<b>5.2. Contextualización de la Institución Educativa Francisco José de Caldas .</b>	<b>50</b>
<b>5.3. El currículo una forma de localizar el género de la profesión docente.....</b>	<b>51</b>
6. CAPITULO III: IDENTIDAD NARRADA Y FEMINIZACION DOCENTE.....	60
<b>6.1. La identidad narrada.....</b>	<b>60</b>
<b>6.2. La experiencia docente y el género.....</b>	<b>62</b>
<b>6.3. Valores y actitudes de género para enseñar .....</b>	<b>66</b>
<b>6.4. Condiciones laborales .....</b>	<b>67</b>
7. CONCLUSIONES .....	70
BIBLIOGRAFÍA .....	72

**LISTADO DE TABLAS**

Tabla 3.....41

Tabla 4.....46

Tabla 5.....48

Tabla 6.....49

## 1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los procesos de educación es de gran relevancia el reconocimiento del papel de la mujer en la construcción de las diferentes dinámicas en las cuales está inmersa la escuela; en este sentido la presente investigación intenta recoger algunos elementos que hacen parte de estos procesos de feminización que se reflejan en la institución educativa Francisco José de Caldas en el periodo actual.

Como menciona López (2012), culturalmente, se han difundido valoraciones axiológicas, epistemológicas y conceptuales que se adjudican a los profesores, las cuales se relacionan con el nivel en el que laboran. Por ejemplo, se creía que para ser docente en primaria, el único requisito indispensable era “el gusto por los niños y ser mujer”. También se consideraba que las aspirantes a convertirse en docentes en ese nivel estaban alejadas del trabajo académico. Frases usuales que trataban de sintetizar las posturas anteriores eran, por ejemplo:

“¿Para qué estudias si sólo vas a entretener niños?” o “Estudia para educadora, porque con ese horario vas a poder atender a tu familia”. Lo anterior se suma a las constantes críticas de los maestros de primaria y el poco valor que se le ha otorgado al trabajo docente cuando se trata de mujeres y termina siendo naturalizada cada una de las actividades que reproducen la feminización” (Lopez, 2012 p.2)

El fundamento teórico de este trabajo hace parte de una construcción y análisis de los diferentes referentes sobre la feminización docente en Colombia, caso específico en el municipio de Fusagasugá, estableciendo en un primer momento la contextualización de los procesos de feminización en Colombia como un hecho cuantitativo que es registrado por medio de datos estadísticos donde se refleja las tendencias de la feminización como indicadores posicionales en la división sexual del trabajo en la profesión docente. En la segunda parte de esta investigación se desarrolla la feminización cualitativa que es narrada por los y las docentes de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Fusagasugá (Cundinamarca). El análisis de la feminización desde estos dos enfoques se hace con el fin de analizar la relación que hay entre la feminización como concepto y la realidad de la profesión docente a través de una perspectiva

de género. La perspectiva de los estudios de género en el ámbito educativo busca desnaturalizar las prácticas y fenómenos educativos, afianzando las interacciones entre áreas del conocimiento, campos profesionales y actividades cotidianas, sin dejar de lado el cuestionamiento del papel de la mujer en el mercado de trabajo ocupando labores de cuidado, en el caso específico la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de este trabajo es identificar la feminización de la profesión docente en la Institución educativa Francisco José de Caldas como un proceso de construcción e identidad docente, precedido por una presentación de las tendencias históricas del sistema educativo por medio de datos estadísticos de las características poblacionales y un análisis de las normativas que regulan la profesión docente. En este objetivo general se fundamentan y desarrollan unos objetivos específicos que enmarcan los procesos de feminización en el contexto de la institución escolar, entendido como un espacio laboral del sistema educativo nacional y departamental.

Estos objetivos específicos identifican cada una de las formas de la representación del género, visualizada a través de la jerarquía que se identifica en los datos disponibles, expresivos de una división del oficio del cuidado. Esta jerarquización de la posición docente en relación con el sexo del trabajador, nos permite observar la relación entre el nivel educativo y una mayor cantidad de mujeres localizadas en el nivel de la primaria, lo que se acompaña de una disponibilidad para trabajar en espacios rurales distantes de la sede central de la Institución Educativa, es decir en las escuelas anexas. Todo esto nos lleva a proponer que hay una mayor representación de mujeres docentes educando a los más pequeños, es decir, se ubican en la función donde está una asociación entre mujer- maternidad - crianza. Correspondiente a estos objetivos se establece que en los procesos de feminización, convergen con cada uno de los sujetos y su el espacio social, en este caso en la feminización de la profesión docente se construye en el espacio rural, y en este son dinamizadas las formas de representación de la mujer–maestra.

Siguiendo a Flyvbjerg (2004) metodológicamente, la investigación aborda desde el estudio de caso como la proximidad a la realidad a investigar, es fundamental para el desarrollo de una visión matizada, además el estudio de caso permite al investigador obtener un aprendizaje en el desarrollo de técnicas de recolección que encaminaran a un buen desarrollo de la

investigación Dentro de los estudios de caso se puede obtener experiencias concretas o la aproximación de la realidad a estudiar, para lograr una retroalimentación de lo que se está estudiando.

En este caso correspondiente a la institución educativa y los docentes entrevistados, se ha establecido una mirada específica de estudio con perspectivas diferentes en la investigación, estos pueden estar constituidos por un hecho social, una relación, una institución o una realidad específica construida por un determinante, con una perspectiva subjetiva y parcial.

La presentación de la investigación se divide en dos partes: la primera abordará desde lo teórico cada uno de los referentes contextuales de la feminización, con un acercamiento a las características profesionales de los docentes en Colombia. Seguido a esto, cómo es la condición docente en el municipio de Fusagasugá, específicamente en la institución educativa Francisco José de Caldas que cumple con las características de ser escuela rural y representa los procesos de feminización que hacen referencia al análisis del contexto educativo a estudiar.

La segunda parte se centra en la experiencia de trabajo de campo que está acompañada de la contextualización de la institución escolar y de la narración de cada uno y una de los docentes entrevistados. Un factor importante que contribuyó al proceso de investigación, fue la cercanía de la investigadora con la institución, ya que realizó allí prácticas pedagógicas, logrando con esto un mejor desarrollo y contextualización de la institución con los procesos sociales allí reflejados.

En el capítulo uno se analiza las características poblacionales y normativas de la profesión docente en Colombia, con el fin de tener una primera aproximación con los procesos de feminización, por medio de datos cuantitativos nacionales y departamentales recientes por medio de estos se espera un análisis y un mayor fundamento en las formas de feminización docente, que son parte relevante de la investigación y así determinar las posiciones que ocupan los hombres y mujeres en el sistema educativo nacional y departamental

En el capítulo dos se ahondará, en la categoría “género” que hace parte fundamental para el análisis de la feminización y la identidad docente, Contextualizando el sistema educativo de Fusagasugá, instituciones educativas, y distribución por matrícula.

En el capítulo tercero muestra el proceso final de la investigación desde los diferentes procesos de interpretación y análisis de las entrevistas a los y las docentes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas para caracterizar la feminización de la profesión docente.

## 2. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes

La feminización de la docencia Dentro de los aportes investigativos sobre la formación docente en Colombia y feminización se encuentran los trabajos académicos colombianos de: **Gloria Calvo, Rodrigo Parra Sandoval, Alberto Martínez Boom, Tania Pérez Bustos, y Luz Gabriela Arango** entre otros, en el contexto latinoamericano y de otras regiones, cabe resaltar los trabajos de **Morwenna Griffiths, Sonsoles San Román y Emilio Tenti Fanfani**.

Este trabajo se ha centrado principalmente en los planteamientos teóricos de la feminización propuestos por (Griffiths, 2006) quien describe en sus textos el efecto de la feminización en las prácticas educativas como un problema de gran preocupación en la enseñanza donde existe una cultura hegemónica patriarcal en las prácticas escolares que jerarquiza o localiza a las mujeres en las posiciones que representan los roles estereotipados de la mujer, como la maternidad.

**Griffiths** reflexiona sobre el efecto de la feminización pero también la masculinización de las diversas prácticas escolares. Desarrolla una visión de la práctica dentro de la educación que hace hincapié en la importancia del contexto social en el aprendizaje, proponiendo una teoría feminista de la práctica educativa, basándose en las teorías de la realización, la diversidad, y las estructuras de poder para demostrar que cualquier práctica es propiamente vista como fluido (fluid), con goteras (leaky) y viscosa (viscous). En términos de **Griffiths** la teoría feminista de la práctica muestra que las prácticas en forma general gotean (leaky) y son viscosas (viscous). Dentro de la enseñanza benefician al aumento de la diversidad y contribuyen a disminuir la estratificación social dentro de la profesión docente. Las prácticas educativas no solo tienen fugas sino además estas van cambiando en respuesta a los cambios internos y externos tornándose de forma lenta, fluida y pegajosa.

En cuanto a **Tania Pérez Bustos (2010)** la autora ha estudiado la feminización cultural de las prácticas educativas a partir de la práctica de la popularización de la ciencia y de la tecnología en América Latina e India, se exploran las experiencias de la popularización a través

de los fenómenos sociales y a las prácticas que adquieren formas femeninas, el otro sentido de la feminización da cuenta aquellos factores culturales que explican una tendencia cuantitativa. **Sonsoles San Román (2005)** ofrece una profundización de los roles de género en los primeros años de educación, su interés es analizar la identidad de género de las maestras en España, La autora identifica como un proceso donde se naturaliza la condición femenina dentro de la profesión docente, describiendo que por medio de sus investigaciones las mujeres se incorporan en la docencia por “vocación “que determina un proceso de feminización que es un sesgo en cierto modo generacional y además de esto “maternal “que determina la profesión docente como labor de cuidado por parte de las mujeres. **Luz Gabriela Arango (2010)** categoriza como dentro del género se aplica la identidad del trabajo de cuidado resaltando el carácter histórico, el significado de lo construido y la transformación dentro de los grupos sociales que se establece en la división del trabajo, relaciones de poder y en este caso específico el trabajo de cuidado. **Marta Lamas (2000)** aporta desde sus trabajos investigativos desde la antropología una nueva concepción del género desde las representaciones y prescripciones sociales, fomentando una postura crítica desde las caracterizaciones sociales y culturales. Y finalmente **Joan W Scott (1996)** la concepción del género hace parte fundamental en los procesos históricos como señala Scott además que el género ser una categoría de estudio para reescribir la historia e incluir a las mujeres y sus experiencias.

A la par con otros trabajos que aportaron gran parte del desarrollo de esta investigación para fortalecer y brindar una solidez teórica para reforzar cada uno de los conceptos, **Rodrigo Parra Sandoval (1984)** por medio de la investigación que llevó a cabo la imagen del maestro rural por medio de las perspectivas de dos docentes: Floralba y Felipa, categorizando la imagen del maestro y la práctica pedagógica. Los aportes de **Gloria Calvo (2004)** contextualizan el desarrollo histórico de las instituciones formadoras de docentes en Colombia y su tipología, caracterizando la población estudiantil y el personal docente de acuerdo a las perspectivas de formación de los profesores en el país. En el contexto latinoamericano, el fundamento para la contextualización de la condición docente fue **Emilio Tenti Fanfani (2005)**. Realiza un estudio en varios países latinoamericanos para establecer que factores son determinantes en la condición de los docentes, hablando desde la posición social, remuneración económica, sexo, composición familiar y profesionalización.

Las diferentes instituciones estatales y gubernamentales apoyaron el proceso cuantitativo para la interpretación de los fenómenos cualitativos tales como las cifras de población docente en el país, aspectos de la matrícula a nivel nacional, indicadores educativos a nivel nacional, indicadores de docentes en la básica primaria y secundaria, por sexo a nivel nacional, indicadores por área según el nivel educativo.

En síntesis, la teoría feminista orienta el análisis de este trabajo, nutriéndose de conceptos como el de feminización de la docencia, utilizado por **Griffiths (2006)** y **San Román (2005)**, el proceso analítico que se extrae de las autoras revisadas requieren de una reconstrucción histórica, que en este caso se centra en la revisión de trabajos que muestran como la feminización es un hecho cuantitativo, en el cual se observa no sola la entrada de más mujeres docentes al sistema educativo de educación básica y media, sino, una localización que va a reproducir, la corporización en términos de **Griffiths (2006)** “*Embodiment*”, destacando los roles de género vinculados con la maternidad, así como la capacidad de especialización en saberes que hacen los hombres en los niveles superiores. Al mismo tiempo es acompañado por el análisis de la feminización cualitativa, que enfatiza en las prácticas cotidianas, en los relatos de formación de las y los docentes y además otros dispositivos como el currículo.

## 2.2 Marco Teórico

Se ha preferido unir estos dos apartados para presentar la relación y el desarrollo de los estudios de género en la educación. En esta propuesta se tiene en cuenta que el estudio de la feminización docente es reciente en Colombia, los antecedentes investigativos son escasos, aunque los existentes son representativos y de gran aporte en las últimas décadas; estableciendo un diálogo con estudios realizados en algunos países latinoamericanos, además Estados Unidos y Europa.

Contextualizando la investigación y la fundamentación de la misma se habla en un primer momento del concepto general del género para llegar a la particularización del concepto de feminización que es la categoría principal de este trabajo de investigación. Como señala Asakura (2004) “El concepto género hace parte fundamental para el desarrollo y análisis de la feminización, el género es un término como se menciona “parece estar sumamente difundido y

es ampliamente utilizado en varios sectores de diversas sociedades contemporáneas” (p.719). El uso del término género ha significado distintas formas de interpretación y diferenciación por parte de los sexos en las relaciones sociales, estableciendo desde allí la crítica a la subordinación existente entre hombres y mujeres y las relaciones de poder.

Referenciando a Asakura (2004), las autoras feministas han utilizado el término “género” para mencionar la organización social de las relaciones entre los sexos, este feminismo de los años sesenta quería distinguir las características humanas consideradas “femeninas” eran adquiridas por mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su “sexo”. De acuerdo con Pozzio (2012) debe situarse el género, como una categoría que postula las diferencias entre lo masculino y lo femenino; y la desigualdad entre ambos debe ser comprendida desde la perspectiva cultural, política, social y simbólica.

Los estudios de género son un campo multidisciplinar que se inicia en los años ochenta en diferentes instituciones de educación superior, donde su objeto de estudio es la articulación y explicación de las relaciones socioculturales de hombres y mujeres tomando como referente identidades, prácticas, espacios y rol social. Estos se configuran en diversos enfoques en los que la realidad es una construcción social, determinada por las relaciones de poder a partir de las cuales los sujetos se relacionan.

Los saberes de género articulan explicaciones sobre las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres; contienen y expresan sus identidades intersectadas por raza/etnia/clase/generaciones/capacidades/sexualidad; atraviesan esferas de acción y espacios constituyentes de subjetividades; redefinen las áreas del conocimiento; configuran un proceso de construcción social para el análisis material y simbólico de la realidad e interrogan a la ciencia y la tecnología (Munevar, 1999, pág. 92)

El origen de los estudios de género está relacionado con los movimientos feministas que surgieron en la década de los 60 y 70 en Estados Unidos e Inglaterra; el género como categoría social, entendida desde un enfoque globalizador, destaca los aspectos psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en un tiempo histórico determinado. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder que toman un discurso hegemónico que se vislumbran en los conflictos sociales entre los géneros.

Como menciona (Pozzio, 2012):

Los estudios de género surgen en las ciencias sociales a partir de la década de 1970, junto con la crítica feminista al “androcentrismo” –sobre todo en la antropología- y al interés por sacar a la luz la “historia de las mujeres”. Estos estudios propondrán la centralidad analítica de la categoría género, lo cual ayudará a pensar la diferencia sexual sin remitirla a un hecho de la “naturaleza” (pág. 111)

El psicólogo John Money en 1951, utiliza el término “*gender*” para referirse a la dimensión educativa que se caracteriza por la cultura que influye en la formación de la identidad sexual. Con los movimientos de liberación en Estados Unidos, se configuró una nueva forma de presentar el género sin estigmatizaciones en cuanto a la homosexualidad y la transexualidad que no entraban en la categoría tradicional y normal de la sociedad.

Jiménez (2009) menciona lo que hace particular los estudios de género son el tipo de preguntas que se formula. De acuerdo con el estudio de Joan Scott (Citado en Jiménez, 2009), para las investigaciones históricas ¿quiénes y con qué propósitos argumentan acerca de la diferencia sexual?, ¿Cómo se construyó el significado?, ¿qué cualidades o aspectos se consideran?

La perspectiva de género en investigación reconoce las relaciones de poder que se establecen entre los géneros, dichas relaciones han sido construidas de manera social, por lo general, favorece a los hombres y se hacen reales e influenciables en otras relaciones como son las de raza, etnia y preferencias sexuales.

Los análisis de la ciencia por medio de la perspectiva de género enfatizan en las diversas disciplinas que vinculan desde la historia, filosofía, sociología, psicología, la pedagogía y otras. El enfoque que se le ha otorgado a estos estudios está dirigido a la crítica y el rechazo al sexismo y androcentrismo reflejado en las prácticas investigativas.

La incorporación de los estudios de género ha hecho parte del afán de la experiencia femenina desde la reivindicación del movimiento de mujeres entre estos esta la violencia, derechos reproductivos, dominación, sexualidad y familia; los estudios de género han tenido un

avance notable desde la sociología y la antropología que no han alcanzado en gran medida su desarrollo desde estas disciplinas pero han contribuido a su expansión.

### **2.1.1 Feminización de la Docencia**

Bustos (2015) afirma que la feminización es un fenómeno o práctica social que adquiere forma femenina además hace referencia al número absoluto de mujeres que participan o conforman un escenario profesional, como es el caso de la educación o la enfermería profesiones que se relacionan por la condición de “cuidado a otros” que determinan o caracterizan una posición social.

“La feminización de un escenario profesional como la educación y sus subsecuentes prácticas sociales, como la enseñanza, en términos cuantitativos es un síntoma de los modos como la estructura de género de una sociedad con sus jerarquías y sus relaciones de dominación materiales y simbólicas, permea y afianza el escenario en cuestión respecto a otros escenarios con los que este se relaciona” (pág. 96).

La feminización supone un crecimiento de mujeres en determinadas actividades, roles sociales y escenarios que parecen propios del dominio masculino.

“La feminización plantea tanto una transformación del lugar social de las mujeres como de lo social en general. Más allá de lo que podría decirse en términos de la dialéctica entre el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia, la feminización como fenómeno indica una transformación radical en la estructura discursiva en lo contemporáneo que plantea varios interrogantes: ¿En qué consiste la participación de las mujeres en lo social? ¿Por qué la "feminización" está ligada a fenómenos de marginalidad? ¿Es la feminización una clave para la solución de la desigualdad política, social y económica? ¿Cuáles son los efectos de la palabra de las mujeres en el lazo social? Estas y otras preguntas, todavía lejos de resolverse, convocan el planteamiento de lecturas que amplíen el horizonte desde el cual se abordan y se formulan.” (Mojica, 2014, pág. 17)

En este sentido la feminización se plantea desde el rol social que se le asigna a las mujeres, rol que está ligado con la cultura y la sociedad que no ha generado de forma equitativa e igualitaria patrones de participación femenina en todas las esferas sociales donde también participan e interviene los hombres.

Mojica (2014) establece que desde la mirada histórica puede abordarse las situaciones que entretengan las mujeres dentro de la cultura y su enfoque relacional que define las cualidades de hombres y mujeres y las funciones que se derivan de los vínculos de determinada época

Arango afirma (2008) :

“Las prácticas feminizadas siempre corresponden a labores que se relacionen con los estereotipos y noción de “mujer” que se refleja en las características biológicas y reproducción para otros. “ (...) estas profesiones altamente feminizadas ocupan las posiciones más bajas en la escala de prestigio de sus áreas de conocimiento, las profesiones de la salud y la educación se ubican en desventaja frente a otras profesiones y están jerarquizadas internamente por el género, clase y atribución étnico- racial. La reducción del tamaño del estado y la precarización del empleo afectaron de manera aguda a estas profesiones y oficios, las tareas “nobles” como el cuidado de niños son objeto de una retórica que reconoce su importancia social, pero las condiciones reales en que se realiza y los recursos asignados revelan dramáticamente el escaso valor que la sociedad otorga a estas actividades” (pág. 4)

Estas profesiones se relacionan con las tareas que son asignados a las mujeres en su mayoría por una característica tradicional, estos cuestionamientos también se remite a como cada uno de estos procesos históricos se construyeron modos de reclutamiento profesional y reproducción de las relaciones de género.

### **2.1.2 Género y trabajo**

La categoría trabajo está relacionada con los procesos de construcción y transformación de las luchas de poder de los diferentes grupos sociales. Como afirma Arango (2010) “El concepto de trabajo ligado a la producción material y a las relaciones asalariadas ha recibido críticas desde diversos horizontes, al revelar su incapacidad para dar cuenta de las experiencias de numerosas personas, mujeres y hombres, en distintas latitudes” (pág. 81). La principal crítica al trabajo proviene del feminismo; señalando que la categoría trabajo representa un ámbito fundamental en el estudio de género, es allí donde se reconocen los sistemas de poder, las estructuras y como se ejerce esto en determinados espacios.

Como señala Arango (2010) “la conversión del trabajo doméstico en disposición innata propia del sexo femenino por prescripción de la naturaleza, excluyéndolo de la economía y de las estadísticas nacionales” (pág. 82). El feminismo es uno de los principales movimientos que

critica el concepto del trabajo, basándose en la condición de la mujer en la esfera laboral, ésta está determinada por la separación familia/ trabajo, producción/ reproducción, que son vinculados con las características de la mujer y la feminidad, que se inscriben en la domesticidad.

El trabajo de cuidado es la principal respuesta del feminismo para mostrar la subordinación del trabajo femenino a labores o funciones de menor estatus. Varias investigaciones se han centrado en la explotación del trabajo doméstico y reproductivo de las mujeres y como desde la división sexual del trabajo se fundamenta la subordinación y desventaja laboral.

Como afirma Eugia, Ortale, & Piovani (2014) “El sistema sexo/género reconoce normas, representaciones, prácticas sociales, incluida la división social del trabajo e identidades subjetivas, oponiendo mujer/hombre, masculino/femenino en un orden jerárquico”

### **2.1.3 Género y Educación: Un campo de investigación en consolidación**

En cuanto a la investigación educativa los estudios de género se han enfatizado en la cultura escolar percibiendo símbolos, lenguajes y posiciones políticas, que hacen parte de las prácticas cotidianas. Por otro lado estos referentes de género en la educación evocan el interés particular, si se pretende articular nuevas y reflexivas formas de las prácticas pedagógicas y la interacción entre aquellos que enseñan y aquellos que aprenden, interrogándose así en el ámbito académico por las cuestiones que atañen el género que en su totalidad resultan sexistas y reproductoras de prácticas tradicionales ligadas a la cultura dentro de la sociedad.

Según Shüssler (2007) :

“El sector educativo y la escuela como lugar de estudio tienen mucha influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar el rol de género asignado. Por lo tanto, mediante la aplicación del enfoque de género en el área de la educación podrán hacerse visibles las relaciones existentes entre los sexos a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes “(pág. 7)

La incorporación y reflexión sobre de los saberes y el género en la educación formulan críticas que vinculan la teoría, política, epistemología y ontología que colocan a la cultura escolar como un conjunto de prácticas, símbolos, lenguajes y escrituras. Todas estas son interrogadas para la reconstrucción de posiciones políticas orientadas a los procesos académicos que deben

tener como finalidad la transformación de las prácticas educativas por medio de las subjetividades y la identidad.

Trasversal a los estudios de género y de educación están los estudios del trabajo y el género que hacen parte de algunas vertientes donde se indagan cuestiones relativas a la profesión docente y la representación de la mujer según el rol sexual representado.

“Las modificaciones en el mundo del trabajo, particularmente la tercerización de las economías, la expansión de los servicios, el retroceso del trabajo industrial y el incremento sostenido del trabajo de las mujeres en el mercado han obligado a la sociología a replantear muchas de sus formulaciones, pero esto se hace frecuentemente desconociendo el aporte de la crítica feminista” (Neffa, 2010, pág. 82)

El trabajo femenino en actividades de cuidado abarca un amplio campo que se caracteriza por ser de labores “nobles”, de mayor o menor prestigio social, vistas como las que reproducen el bienestar y “cuidado” de otros (salud, educación y asistencia social). Esta división resulta ser material y simbólica, observable en las diferencias de remuneración donde se contradice la lógica económica, debido a la baja remuneración que reciben las mujeres con igual formación en empleos similares a los que desempeñan los hombres.

De la Garza y Neffa (2010) sostienen que

[...] el trabajo de cuidado también se diferencia por las calificaciones reconocidas y por lo tanto, por el grado de profesionalismo e institucionalización alcanzados. En las profesiones de cuidado, las mujeres han librado fuertes batallas por el reconocimiento de los saberes y calificaciones propias de sus oficios, los procesos prolongados de aprendizaje y experiencia que requieren (pág. 86)

La interrelación entre estudios de género, educación y trabajo que se expone en este trabajo asume que la identidad se relaciona con los procesos históricos de aumento del número de mujeres en el magisterio (feminización cuantitativa), la normatividad que regula la profesión docente y las representaciones de los y las docentes sobre las posibles jerarquías que se observan en las posiciones que ocupan hombres y mujeres en la división sexual del trabajo educativo.

Como se ha resaltado, los estudios de género en particular apuntan a un análisis crítico y reflexivo desde la perspectiva feminista, incluyendo con esto las subjetividades y la

incorporación de las identidades para la reproducción de las prácticas educativas. Los alcances de los estudios de género en las instituciones educativas resuenan en sociedades establecidas de desigualdad social, laboral, cultural etc., entre mujeres y hombres abarcando los imaginarios colectivos que tienen estas en cuanto a las profesiones entre mujeres y hombres en la vida escolar. Como un producto social la profesión docente genera en el trascurso de la formación y ejercicio laboral una desazón por la categorización dentro el ámbito laboral y posicionamiento en el escenario educativo, ante esta relación podría formularse la siguiente pregunta:

¿Por qué centrar la investigación en la feminización como concepto relacionado a la profesión docente y los estudios de género?

La aplicación de los estudios de género en el ámbito educativo debe ser una respuesta que deleve la naturalización de las prácticas educativas, afianzando las interacciones entre áreas del conocimiento, campos profesionales y actividades cotidianas. No se debe dejar de lado que en el pensamiento occidental la mujer hace parte fundamental de las interacciones sociales que son propias de las labores de cuidado y en caso específico la educación.

Se puede afirmar que en las representaciones del papel de la mujer en el trabajo se pueden encontrar identificaciones vinculadas a su papel de “cuidadora”. Esta representación nos lleva a hacer una crítica al rol social donde son ubicadas las mujeres. En consecuencia, la profesión docente feminizada resulta ser caracterizada por las mujeres que están ubicadas en los primeros años escolares, su presencia disminuye en tanto aumenta el nivel, y en cierto modo, el estatus, esto expresa una jerarquización de posiciones laborales y de conocimientos en la cual las diferencias preconcebidas sobre el género y la enseñanza juegan un papel trascendental. La docencia en educación básica y media en Colombia y otros países, son representativos del proceso de feminización cuantitativa, sin embargo esta no debe verse como un proceso lineal y aislado de las posiciones sociales vinculadas a estereotipos de género.

### 3. METODOLOGIA

En la metodología de la investigación se utilizó fue la cualitativa, utilizando el análisis de textos y datos cuantitativos, acompañado de la observación y entrevistas, con el fin de aproximarse a la realidad indagada.

Las entrevistas fueron realizadas a las y los docentes de la Institución educativa Francisco José de Caldas de la vereda la Aguadita, municipio Fusagasugá (Cundinamarca) por parte de la investigadora, que tuvo un primer acercamiento con la institución educativa y los docentes cuando realizaba prácticas pedagógicas en el primer semestre del 2012 y la realización de las entrevistas a los y las docentes en el año 2015.

De acuerdo a Taylor (1987) la investigación cualitativa tiene una característica inductiva donde se desarrollan conceptos, comprensión de datos para interpretar y realizar posibles hipótesis. En este sentido la metodología cualitativa utilizada tiene como característica flexible, por medio de lo cualitativo la perspectiva se enfoca a lo holístico comprendiendo en sí la realidad en su pasado y en su contexto.

El investigador que realice metodología cualitativa debe estar en contacto y naturalizar cada una de las formas como llega a la realidad estudiada siendo parte de esta como una forma de interpretación de datos, lo importante para la metodología cualitativa es experimentar la realidad que se estudia para tener una interpretación más clara y que pueda contribuir a los resultados.

De acuerdo a Cavari (2006):

Los sujetos sociales, hombres y mujeres, son quienes configuran los mundos sociales por medio del significado que les dan a sus acciones, a las cosas que les rodean, a las otras personas. En nuestro caso, ese mundo educativo, se basa por lo general, en negociaciones conscientes e inconscientes, entre actores y actoras, para buscar acuerdos sobre los significados de ese mundo (pág. 45)

Con este enfoque se pretende conceptualizar por medio de la descripción, cada uno de los hechos en la investigación que haga parte de un carácter intersubjetivo que logre interpretar por medio de la realidad y los datos recogidos. En la investigación cualitativa es de gran

relevancia la naturalidad de los hechos observables y relatados por los docentes, esto hará parte de los procesos de interpretación de la investigación. En este tipo de metodologías de la investigación no se pretende la generalización sino llegar a una situación concreta.

Para abordar la investigación se recurrió a entrevistas a profundidad a las y los docentes de la Institución Educativa que se realizó por medio de encuentros frecuentes, esto permitió la contextualización de los procesos de feminización y su comprensión con relación a la investigación realizada. La reconstrucción del trabajo de campo se realizó en mayo de 2015, implicó varias entrevistas con las y los docentes fuera de la Institución educativa, algunas fueron grabadas y otras fueron escritas por los docentes debido a cuestiones de comodidad y privacidad de los mismos.

Por medio del análisis de datos cuantitativos del sistema educativo a nivel nacional y departamental, se establece la magnitud de la feminización de la profesión docente y la ubicación de las mujeres en los niveles educativos. Estos resultados de la medición de la feminización cuantitativa son contrastados a través de las entrevistas realizadas a los docentes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas.

La totalidad de las entrevistas se sistematizó la información y se clasificó en categorías de acuerdo al guion de las entrevistas realizadas para generar un análisis e interpretación emergiendo dos categorías en especial:

**IDENTIDAD: formación docente, experiencia docente, feminización docente, condición laboral docente, estatus docente** (¿Cuál es su formación docente?, En caso de ser profesional: ¿Cuál ha sido su formación en pedagogía para ejercer la docencia?, ¿Cuántos años lleva ejerciendo la profesión?/¿En qué zona (rural o urbana ) ha trabajado la mayor parte de su tiempo? De toda su experiencia docente, ¿en qué nivel (preescolar, primaria, secundaria, media) le gusta trabajar más? ¿Por qué?, ¿En qué condiciones laborales trabaja Ud. actualmente?)

**GÉNERO: inclusión y exclusión** (¿Considera Ud. que en la docencia hay más mujeres que hombres?, En qué niveles (preescolar, primaria, secundaria, media) hay más mujeres que hombres?, ¿Cuáles son las razones para que en esos niveles haya más mujeres en ese nivel?, ¿de

acuerdo con su experiencia ha encontrado Ud. diferencias entre los docentes varones de las docentes?, Cuáles son las razones que llevan a las mujeres a estudiar carreras relacionadas con la docencia?)

Las entrevistas lograron posibilitar el desarrollo y análisis de la feminización de la profesión docente, contextualizado en la formación profesional, condiciones laborales, el contexto social, posiciones dentro de la Institución Educativa de las y los docentes.

En la bibliografía está consignado cada una de las fuentes para la realización de esta investigación que hacen parte de los referentes teóricos plasmados en cada uno de los procesos de la investigación estableciéndose como un soporte conceptual y argumentativo , además se anexa el guion de la entrevista de las y los docentes.



#### 4. CAPITULO I: LA FEMINIZACION DE LA PROFESIÓN DOCENTE COMO HECHO CUANTITATIVO

*“A nuestras camaradas obreras, para quienes convertirse en tribunos de su clase, como revolucionarias conscientes, significa un esfuerzo doblemente mayor que para el resto de nuestros compañeros trabajadores.*

(D’Atri, 2006, pág. 5)

En este capítulo se presentan las tendencias históricas del sistema educativo en la segunda mitad del siglo XX en lo que tiene que ver con leyes y normas que regulan la profesión docente, a esta descripción la acompaña el análisis de las tendencias poblacionales de los docentes por sexo, analizando la feminización cuantitativa, entendida como el aumento de la participación de la mujer en el magisterio.

Basados en la propuesta de Griffiths (2006) entendemos que las proporciones numéricas o porcentuales de participación de los sexos en el cuerpo docente son indicadores “posicionales” de la división sexual del trabajo, las cuales expresan posiciones desiguales en la división social del trabajo, justificando una jerarquización basada en los estereotipos de género. La jerarquía analizada con los datos disponibles se enfoca en la división de los oficios de cuidado, partiendo de la hipótesis de que según a mayora participación femenina en un nivel educativo determinado, pueden identificarse algunas representaciones que asocian el proceso educativo con el estereotipo mujer- maternidad/crianza.

De este modo nos aproximamos en primera instancia al esquema de posiciones en la división hombres-mujeres en los espacios laborales dentro del sistema educativo nacional y departamental. Para ello desagregamos por niveles educativos definidos en la Ley General de Educación: educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, identificando en

cuáles hay una mayor feminización cuantitativa e identificar algunas de las consecuencias de este fenómeno.

#### **4.1.Sistema educativo y profesión docente en Colombia**

Durante la segunda mitad del siglo XX se configuró en los países de América latina una tendencia de políticas de expansión de la matrícula en los niveles de primaria, secundaria y el nivel universitario. Este giro respecto a la escolarización de la población estaba influenciado por el modelo desarrollista, el cual buscaba intervenir por medio de la planificación económica del Estado con fines de contener la movilización social, difundiendo un modo de vida basado en el desarrollo industrial y la urbanización.

Martínez Boom (2003), Al referirse a la relación educación y desarrollo afirma que

La escuela para el desarrollo se presentó como la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo, y en general el atraso social, con lo cual se inauguró un periodo de crecimiento escolar sin precedentes en la historia educativa latinoamericana (pág. 47)

Es así como esta tendencia a la promoción del desarrollo y planificación reconfiguró los sistemas educativos nacionales en América Latina. Todo esto significó un proceso de “modernización” orientado a la formación de la mano de obra que necesitaban los países para fortalecer sus programas de industrialización y sustitución de importaciones. La cuestión educativa vinculada al desarrollo económico inspiró diversas reformas educativas las cuales reconfiguraron la forma y el tamaño de los sistemas educativos nacionales a través de la expansión de la matrícula en todos los niveles, la planta docente y la infraestructura educativa. De notable interés fue el crecimiento de la matrícula en la primaria, puesto que a este nivel le fue encargada en primera instancia la alfabetización tanto de las nuevas generaciones en instituciones formales, como de las generaciones de adultos analfabetos para los cuales fueron creados programas y estructuras curriculares especiales.

De este modo la educación primaria pasó de una cobertura restringida a una masificada, y en las últimas décadas del siglo XX a una casi universal, que ayudó en la reducción de las elevadas cifras de analfabetismo. Asimismo, la secundaria ha venido aumentando la matrícula, a

pesar de no llegar a ser universal si alcanza niveles de masificación. Piñeros (2012) sostiene que en el caso de la educación superior, esta no ha llegado a una cobertura que garantice que los que están en edad de ingresar a este nivel puedan hacerlo, pero cuantitativamente si ha tenido un incremento destacable, a pesar que sea en mayor medida en el sector privado (pág. 42)

La crisis económica de los sesenta y ochenta representó un cambio significativo en el discurso del desarrollo, nuevas condiciones de ajuste y estabilidad económica que conllevaron a hacer una evaluación del periodo expansivo de las décadas anteriores. Según Martínez Boom (2003), en ese momento “los Índices de escolaridad de la población, los altos niveles de inversión no guardaban proporción con los resultados. Tampoco se había dado la tan ponderada movilidad social que los teóricos de la educación habían pronosticado” (pág. 7)

Posterior a esto, las políticas neoliberales orientaron las políticas educativas bajo la premisa de reducción de la intervención del Estado, orientando la mercantilización de derechos fundamentales, ahora entendidos como servicio este es el caso de la Educación. El momento más intenso de este proceso se dará en la década de los noventa, con una nueva constitución y un conjunto de leyes que llevaron a la educación a debatirse en las formalidades de la concepción como derecho o como servicio.

Estas políticas fueron la propuesta de organismos multilaterales para salir de la crisis dando paso a los postulados neoliberales, fundamentados en principios de eficacia, eficiencia, rentabilidad y calidad que tuvo su máxima expresión en la educación como mecanismo para el mercado, acentuando las necesidades básicas del aprendizaje y las competencias estándar que debe desarrollar cada individuo:

Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos (Martínez Boom, 2003, pág. 9)

Durante los años ochenta y noventa la aplicación sistemática de políticas neoliberales va a significar un giro profundo en la gestión de la educación entendida como un factor de inversión

que es regulado por el Ministerio de Educación a través de la evaluación de la calidad<sup>1</sup>. Esta gestión se orienta hacia el crecimiento económico y la formación de capital humano, es decir, individuos con competencias para enfrentar las exigencias de formación continua en el transcurso de la vida.

No obstante, en la educación, estas recetas neoliberales van a continuar la tendencia al crecimiento de la matrícula y de la planta docente en el sistema educativo. Este crecimiento se realizará bajo otros marcos regulatorios, creados a partir de las reformas legislativas promovidas, que orientan las políticas de ampliación de la matrícula hacia la financiación de la demanda<sup>2</sup>.

#### **4.2. Crecimiento de la matrícula y el número de docentes en la educación básica colombiana**

Queda claro que durante la segunda mitad del siglo XX el sistema educativo colombiano, independiente del proyecto que marcó cada uno de los dos períodos (desarrollista o neoliberal), tuvo una ampliación de la matrícula en todos los niveles, la cual no fue masiva, ni acabó con las profundas desigualdades sociales, pero sí tuvo relación con el aumento de la planta docente, la cantidad de estudiantes de diferentes clases sociales y el número de establecimientos educativos. Teniendo en cuenta estos procesos y en la disponibilidad de datos, en la Tabla 1 se presentan los porcentajes que representan las variaciones de la planta docente y la matrícula en los diferentes niveles educativos desde los años ochenta hasta el 2002.

---

<sup>1</sup> Según Piñeros (2012) la evaluación es un medio utilizado en la educación para aplicar los criterios de eficiencia en la inversión. En Colombia esta función es regulada a través del Sistema de evaluación y medición de la calidad, “compuesto por el Ministerio de Educación como agente de regulación de los criterios. Luego están las diferentes entidades que se hacen cargo de la aplicación y análisis de los datos con dos fines: medir la calidad y jerarquizar a los estudiantes, las instituciones educativas y las regiones, y la comparación internacional con pruebas como TIMMS y PISA” (pág. 60)

<sup>2</sup> En 1994 se promulgó la ley general de educación (Colombia, 1994), que regularía la prestación de los servicios educativos de acuerdo a lo referido en la constitución de 1991, que hace gran referencia a la profesionalización docente, que deben cumplir los programas de acreditación con relación a las instituciones de formación docente. El artículo 111 especifica con respecto a la profesionalización: “La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley. Los programas para ascenso en el escalafón docente deberán ser ofrecidos por una institución de educación superior o, al menos, bajo su tutoría. Estos programas tendrán que estar relacionados con las áreas de formación de los docentes o ser de complementación para su formación pedagógica”(pág. 23-24)

Tabla 1

*Indicadores educativos nacionales*

Indicadores	1985	1989	1993	1997	1999	2000	2002
No. Total de Estudiantes	6.353.666	7.120.079	8.022.580	9.180.644	9.790.616	9.866.779	9.994.404
No. de estudiantes Oficial	4.778.550	5.299.379	5.921.488	6.723.843	7.156.627	7.376.516	7.808.110
Porcentaje de estudiantes Oficial	75,2%	74,4%	73,8%	73,2%	73,1%	74,8%	78,1%
No. de estudiantes No oficial	1.575.116	1.820.700	2.101.092	2.456.801	2.633.989	2.490.263	2.186.294
Porcentaje de estudiantes No oficial	24,8%	25,6%	26,2%	26,8%	26,9%	25,2%	21,9%
No. Total de Docentes	196.727	nd.	303.749	355.916	473.772	436.655	422.282
No. de Docentes Oficial	144.246	nd.	216.607	251.092	312.492	294.836	292.147
Porcentaje de Docentes Oficial	73,3%	nd.	71,3%	70,5%	66,0%	67,5%	69,2%
No. de Docentes No oficial	52.481	nd.	87.142	104.824	161.280	141.819	130.135
Porcentaje de Docentes No oficial	26,7%	nd.	28,7%	29,5%	34,0%	32,5%	30,8%
Relacion Alumnos / Docente	32,3	nd.	26,4	25,8	20,7	22,6	23,7
Oficial	33,1	nd.	27,3	26,8	22,9	25	26,7
No oficial	30,1	nd.	24,1	23,4	16,3	17,6	16,8
Cobertura primaria Neta	61,6	68,4	75,2	82,9	84,6	83,7	82,3
Cobertura Secundaria Neta	32,8	40,3	47,8	62		54	
Cobertura Basica Secundaria Neta					51,8	52,1	54,7

*Fuente: DANE y MEN, tomado de Iregui, (2006)*

Entre 1985 y 2002 el crecimiento de estudiantes en primaria y secundaria aumentó un 57,3%, y dentro de este período la educación pública mantuvo a las tres cuartas partes de la matrícula, lo cual indica la educación pública es la más importante en sus diferentes niveles territoriales (nacional, departamental, municipal y distrital). En cuanto a los docentes, también observamos un aumento a nivel nacional, especialmente en el sector público, no obstante, el mayor número de maestros en el magisterio decreció porcentualmente (pasó del 73,3% al 69,2% en 2002). Esta realidad de aumento del número de estudiantes sin el aumento necesario de docentes, se va a reflejar en el tímido descenso de la relación docente/estudiante en el sector público, ya que pasó de 33,1 a 26,7, relación más alta que la que se observa en la educación

privada, sin duda esta es una de las consecuencias de la expansión de todos los niveles educativos.

Como ya fue señalado, la cobertura en primaria y secundaria tuvo un aumento notable desde finales del siglo XX. En particular, el aumento en la básica secundaria está relacionada con el aumento de la obligatoriedad de la educación entre los 5 y 15 años promulgado por la constitución de 1991, los cuales corresponden a un año de preescolar y nueve de educación básica (cinco de primaria y cuatro de básica secundaria).

La **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, representa estos cambios en la legislación al agrupar los datos para la secundaria o lo que antiguamente se conocía como bachillerato (sexto a undécimo) hasta 2000, y desde 1999 desagrega en los nuevos niveles: básica secundaria (sexto a noveno) y media (décimo y undécimo). A pesar de la ambigüedad de los datos es posible observar cómo la secundaria ha tenido un aumento de la matrícula neta, llegando a más del 50% en la básica secundaria, y en la media tan sólo alcanza a una cuarta parte de los que deberían cursar este nivel, que se convierte en uno de los más selectivos del sistema educativo, junto con el nivel de educación superior.

#### **4.3. Entre la expansión del sistema educativo y las transformaciones de la profesión docente**

A la par con el crecimiento y los cambios legislativos que hemos descrito en los indicadores educativos del período expansivo (desarrollista) hacia el competitivo (neoliberal), se produjeron posicionamientos y luchas de resistencia por parte del magisterio, en particular desde los años ochenta con el rechazo a la masificación educativa sin una propuesta pedagógica clara, denunciando el papel de las tecnologías educativas implantadas para la medición y transmisión de los saberes, las cuales esquematizaban la labor docente y los currículos escolares. La movilización de los docentes en esta década se denominará *movimiento pedagógico*, el cual reivindica la función del docente en la educación pensándolo como un trabajador de la cultura, con una identidad gremial que tiene una estrecha relación con las luchas sociales y políticas presentes en la sociedad colombiana.

Según Mejía (2005)

El movimiento pedagógico le dará al magisterio un giro que lo posicionará en las luchas de la clase trabajadora, enfrentando la taylorización de su profesión, reconociendo su importancia social proponiendo una pedagogía ajustada a las condiciones nacionales. En últimas, un cuerpo social de funcionarios de la educación se torna un “actor social que le da sentido a ese quehacer (pág. 6).

Durante la década de los noventa estas luchas y reivindicaciones tendrán una nueva oleada por la oposición al crecimiento del sistema educativo aglutinando a más estudiantes en el salón de clases a costa de la mayor precarización del trabajo docente. No obstante, hubo una aplicación sistemática de políticas neoliberales, las cuales establecieron procesos de despedagogización del ejercicio docente para estandarizarlo en una relación de oferta-demanda, en la que los estudiantes tienen atributos de consumidores a partir de bonos, subsidios o programas de educación en concesión que les confiere la capacidad de elegir entre las ofertas educativas públicas o privadas. De este modo la educación básica y media fueron estructuradas como un cuasi mercado educativo en el que se le otorgó mayor capacidad de elección a los “consumidores educativos” estimulando la competencia entre los proveedores.

En medio de la tendencia a la implementación de las relaciones de competencia y eficiencia, y las luchas de los docentes por reivindicar su profesión y condiciones laborales se van a producir cambios en la formación de docentes y la regulación de la profesión. Estos cambios se enmarcan en el marco jurídico que proyectó la proclamación de la constitución de 1991, posteriormente reglamentado a través de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), decretos y resoluciones específicos expedidos durante los años noventa y la primera década del siglo XXI.

Algunas de las reivindicaciones del movimiento pedagógico fueron incluidas en la Ley General de Educación (LGE), tal es el caso del perfil del docente a partir de su función como trabajador de la cultura, estableciendo que este desarrolla una labor al interior de la institución educativa en directa relación con la sociedad. En el artículo 104 se especifica así: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y

aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Colombia, 1994, pág. 22)

Asimismo, en el artículo 108 de la LGE este perfil fue reglamentado a partir de la calidad científica y ética, y tres saberes fundamentales: pedagogía, investigación y campo específico de formación disciplinar. Este perfil, fue usado por la lógica neoliberal para construir el marco de las políticas mínimas de calidad encargadas al Ministerio de Educación<sup>3</sup>, definiendo los lineamientos curriculares para los programas de formación de docentes ofrecidos en Facultades de Educación.

Definidas las condiciones generales para la oferta de calidad de programas de formación de docentes, la Resolución 1036 de 2004 reglamentó el *currículo*, De este modo la pedagogía en el artículo 2 es definida a partir de su dualidad entre lo teórico y práctico, “por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (Colombia, 2004, pág. 2).

Una consecuencia de esta reglamentación del perfil del docente es que la única institución encargada de transmitir estos saberes será la Universidad a través de sus facultades de educación. Este hecho disipa la importancia de otras instituciones que venían formando docentes, en particular las Escuelas Normales (urbanas y rurales), las cuales limitarán su formación para los niveles preescolar y primaria. En el párrafo del artículo 117 de la LGE se estipula que “El título de normalista superior sólo acredita para ejercer la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria” (Colombia, 1994, pág. 25)

De otro lado, la Ley General de Educación establece que la docencia podrá ser ejercida por otros profesionales que no tengan formación pedagógica en las siguientes condiciones: podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra

---

<sup>3</sup> El Decreto 2566 de 2003 le otorgó al Ministerio de Educación, en representación del Estado, la función de establecer y evaluar las condiciones mínimas de calidad de los programas ofrecidos en la educación superior, de los cuales hace parte la formación de docentes en Facultades de Educación o Escuelas Normales.

unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año. ( pág. 25)

Al proponer el ingreso de otros profesionales en la docencia se legitima un mecanismo de competencia dejando en condiciones desiguales a los licenciados, puesto que estos son formados para un campo laboral específico, en tanto que para los profesionales de otras áreas la docencia es un campo laboral extra que puede ser temporal o fijo para enfrentar el desempleo en su ramo. De hecho, esta medida ha deslegitimado la centralidad de la formación pedagógica al convertirla en un curso complementario y remedial de un año que cursará el profesional para equipararse a los licenciados y/o normalistas.

Las reformas realizadas para reglamentar el perfil docente con fines de profesionalización, incluso con la creación de excepciones para el ingreso de profesionales de otras áreas a ejercer la docencia, tienen consecuencias en la regulación como categoría profesional. En este sentido, el decreto 1278 del 2002 reformuló el Estatuto Docente vigente desde 1979 (Decreto 2277) a partir de la reorganización del escalafón basada en la profesionalización reglamentada.

Desde el año 2002 el magisterio está regido por los dos estatutos, el de 1979 y el de 2002, el último sólo aplica para quienes ingresaron al ejercicio docente después de la promulgación del Decreto 1278. Este hecho marca una división interna del profesorado basada en las dos generaciones reguladas por un estatuto laboral diferente, el más antiguo basado en la formación y experiencia adquirida en el puesto de trabajo (Decreto 2277) que fue propuesto en una época en la cual había una alta demanda de docentes para la ampliación del sistema educativo, en el que el nivel educativo mínimo exigido para el ingreso era el bachillerato pedagógico, por ello, los estímulos internos a través del salario, la capacitación y tipos de experiencia adquiridos eran fundamentales (Iregui, Melo, & Ramos, 2006, pág. 191). De otro lado está el estatuto del 2002 en el que la profesionalización solo es avalada por un título universitario, con lo cual eleva los criterios de ingreso por causa de la inflación de títulos y la centralización de la formación en la Universidad, mientras que el Estado ejercerá una función evaluadora para garantizar la actualización académica y pedagógica.

Es así como coexisten en la actualidad un estatuto docente en el que hay estímulos salariales internos para motivar la capacitación y experiencia<sup>4</sup>, y otro que aumenta las exigencias formativas, incentiva la autonomía individual y competencia interna para garantizar la actualización, permanencia y promoción a través de la evaluación efectivista<sup>5</sup> y sus consecuencias en el salario.

Los cambios presentados, tanto en la formación, como en la regulación de la profesión docente, han mostrado la diversificación que existe dentro del magisterio y algunos efectos en su identidad. El más relevante es el que segmenta por el tipo de escalafón según la fecha de ingreso formal al magisterio, su consecuencia es la demarcación de dos generaciones de docentes (los antiguos en el estatuto 2277/79 y los jóvenes en el 1278/2002) con garantías salariales diferentes, así como una relación distinta con la enseñanza en el aula y la actualización profesional.

La identidad docente en Colombia contemporánea está determinada en primera instancia por esta segmentación, la cual se mantendrá hasta que salgan los docentes que hacen parte del anterior estatuto. Asimismo, al interior de la profesión se producen otras diferenciaciones que vale la pena tener en cuenta para posteriores análisis, una de estas es la apertura del perfil docente en el decreto 1278, integrando además de licenciados y normalistas a profesionales de otras áreas.

También es importante señalar otros factores, en apariencia exógenos a la formación y ejercicio de la docencia, pero que son determinantes en la configuración de la identidad profesional como la distribución por sexos y la diversidad de orígenes sociales, étnicos y raciales,

---

<sup>4</sup> Martínez (2006) denomina al estatuto de 1979 como “Formación en Servicio” el cual “no buscaba otra cosa que el mejoramiento salarial basado en el sistema de créditos para ascenso en el escalafón” y apoyó la “profesionalización del magisterio colombiano”. Pero según la autora, este fue perdiendo legitimidad en vista de las prácticas para la promoción o “*feria del crédito*”, puesto que se componía de una oferta de cursos aislados y dispersos a los cuales accedían los maestros para obtener créditos para el ascenso, dejando la verdadera calificación en un segundo plano” (pág. 81).

<sup>5</sup> La evaluación docente del Decreto 1278 abre la posibilidad de evaluar a través de resultados observables y cuantificables, la cual ha sido enmarcada en la evaluación hecha por el Estado y los pares pedagógicos. En los últimos años se ha observado una evaluación indirecta, basada en la medición cuantitativa de los logros de aprendizaje de los estudiantes (a través de pruebas SABER) y la calificación de la gestión de la institución educativa según el puesto ocupado de acuerdo al desempeño de sus estudiantes en las pruebas oficiales. Tenti (2010) critica este tipo de mecanismos puesto que: “los impactos de la educación son diferidos en el tiempo, es de un simplismo creer que yo puedo cuantificar cuál es el aporte que hace el profesor, uno, individual, en un año al aprendizaje de un chico (...) Lo que los sujetos hacen no depende sólo de sus cualidades, de sus competencias, de sus orientaciones de valor, sino también del contexto institucional en el que desempeñan su tarea”

que se conjugan indistintamente según las condiciones territoriales de ejercicio de la profesión docente.

Calvo (2004) Se refiere a esta diversidad de factores:

De una manera general puede afirmarse que en Colombia como en la mayor parte de los países de América Latina están ingresando a las instituciones formadoras de docentes, jóvenes de los sectores socio-económicos menos favorecidos. En su gran mayoría son mujeres y conforman las primeras generaciones que acceden a la educación superior, Las pocas oportunidades sociales y culturales que inciden en bajos resultados frente a las pruebas de Estado los llevan a optar por la formación docente como la única oportunidad para ingresar a la universidad, a veces con poca convicción frente a lo que significa enseñar y en general, frente a la docencia (pág.5)

Cabe señalar otro factor, el cual parece diluirse sin generar un debate académico y político importante, pero tiene impactos reales en la identidad docente de las mujeres como es la división rural-urbano que afecta la oferta educativa (Triana, 2013). Esta dicotomía toma diferentes matices cuando se vincula con la localización geográfica de la infraestructura escolar (Parra Sandoval, 1996), la oferta curricular (Perfetti, 2004), y las políticas públicas (Serrano, 2007), asimismo, tiene una clara relación en la formación en Facultades de Educación en su mayoría ubicadas en ciudades y las normales que están presentes tanto en la ciudad como en el contexto rural, estas últimas, formando en su mayoría docentes mujeres que actúan en los niveles educativos iniciales (Montoya, 2012).

#### **4.4. Espacios laborales de la feminización de la profesión docente en Colombia**

Los siguientes datos corresponden a la distribución de los docentes en Colombia, teniendo en cuenta varios aspectos de la división del trabajo a partir del género, se destaca el concepto de feminización que hace referencia en términos generales, al proceso mediante el cual un fenómeno o practica social adquiere forma femenina. Sobre esta definición amplia es posible identificar al menos dos tipos de aproximaciones complementarias (Griffiths, 2006, traducción nuestra).

Estas aproximaciones complementarias se identifican como: cuantitativas, “que hacen referencia al número absoluto o proporcional de mujeres que participan o conforman un

escenario, por ejemplo: profesional como la educación o la enfermería; o que caracterizan una condición social, como es el caso de la pobreza” (Bustos T. , 2011, pág. 2). La otra aproximación, denominada cualitativa resulta complementaria a la primera, y da cuenta de aquellos factores culturales que hacen parte esta tendencia cuantitativa, aludiendo a cómo ésta se encuentra representada por ciertas prácticas sociales que están culturalmente asociadas con lo femenino.

Estas dos aproximaciones complementarias al concepto de feminización nos permiten analizar las estadísticas disponibles en las que aparece la división por sexo, nivel educativo y área urbana/rural. En esta parte usaremos el análisis de la feminización cuantitativa, desarrollando en los siguientes capítulos la perspectiva cualitativa. Como menciona Griffiths (2006), entender la feminización como un fenómeno demográfico, dejando en un segundo plano las implicaciones de realizar una lectura cultural sobre el mismo, sin desconocer su importancia.

#### 4.5.Feminización y división sexual del trabajo docente en la educación básica y media en Colombia

A partir de los datos disponibles hemos reconstruido históricamente el sostenido crecimiento cuantitativo de la profesión docente, a partir de este fenómeno hemos caracterizado el impulso dado por las políticas educativas e identificamos una serie de condiciones sociales que intervienen en la configuración de la identidad docente. Una de estas es la feminización, la cual puede ser analizada en primera instancia al interrogar con mayor profundidad los datos estadísticos, inicialmente para indicar de forma general la participación por sexos (Griffiths, 2006), dato que se transforma en el plano de fondo para profundizar e identificar las *posiciones* de los sexos dentro de los niveles educativos y la división rural-urbano, lo cual permite presentar análisis de las desigualdades que se configuran a través de las posiciones laborales de mujeres y hombres.

La lectura de las posiciones de los sexos en la profesión docente busca realizar una ruptura de la “ilusión de transparencia” que naturaliza la mirada, para ello es necesario interrogar la feminización de la profesión docente a través de la trama de posiciones en las cuales se ubican hombres y mujeres, de esta forma podrán interrogarse las relaciones de poder que operan en su re-producción. Esta primera aproximación ubica la profesión docente dentro del sistema educativo, este último entendido como “una estructura objetiva, captada desde afuera, cuyas

articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas independientemente de las representaciones que se hagan aquellos que en ella viven” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 12).

Los datos presentados en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** corresponden a la distribución de los docentes en Colombia y Cundinamarca para 2013, en estos es posible demostrar que en efecto hay más mujeres en la docencia en los distintos niveles educativos, sea en lo nacional o en Cundinamarca. De esta manera se confirma la creciente feminización de esta profesión durante el siglo XX y su continuidad en el siglo XXI, esta tendencia general tiene matices entendiendo que “la feminización del oficio docente no es un proceso lineal, no es general en todos los niveles y modalidades del servicio educativo y además no es un fenómeno estable en el tiempo” (Tenti, 2008, pág. 116).

Teniendo en cuenta esta afirmación, observamos con detalle en cada uno de los niveles y encontramos que hay un mayor número de mujeres en algunos niveles educativos, presentando una jerarquización basada en las etapas vitales a las que se educa según el nivel. La mayor feminización se encuentra en el preescolar, donde las mujeres son mayoría absoluta (95,7% en Colombia y 96,2% en Cundinamarca), en la primaria retrocede esta tendencia pasando a representar cerca de las tres cuartas partes (77,7% en Colombia y 83,8 en Cundinamarca) y en la secundaria y media siguen siendo más pero con tendencia al equilibrio (50,3% en Colombia y 54,8 en Cundinamarca).

Si analizamos esta jerarquía en el sentido de las edades a las cuales se atiende en cada nivel encontramos que la infancia<sup>6</sup> (preescolar y primaria) está siendo educada mayoritariamente por mujeres. Asimismo, en la secundaria y media el equilibrio en la representación de sexos está demostrando que hay mayor identificación masculina con la docencia en la etapa juvenil.

Tabla 2.

---

<sup>6</sup> De acuerdo a la normatividad educativa vigente (Constitución de 1991 y Ley 115/94) la edad teórica para cursar preescolar y primaria está entre los 5 y 10 años de edad, y comprende los primeros 6 años de obligatoriedad y gratuidad (grados 0 a 5)

*Indicadores de docentes en la primaria y secundaria, por sexo a nivel nacional año 2011*

	Nivel y Tipo de gestión	Mujeres	%	Hombres	%	Total	%
Colombia	Preescolar Total	53.230	95,7	2.368	4,3	55.598	100
	Preescolar Oficial	22.318	96,0	928	4,0	23.246	41,8
	Preescolar No Oficial	30.912	95,5	1.440	4,5	32.352	58,2
	Primaria Total	144.275	77,7	41.381	22,3	185.656	100
	Primaria Oficial	105.081	76,4	32.446	23,6	137.527	74,1
	Primaria No Oficial	39.194	81,4	8.935	18,6	48.129	25,9
	Secundaria y Media Total	110.067	50,3	108.797	49,7	218.864	100
	Secundaria y Media Oficial	81.054	51,3	76.823	48,7	157.877	72,1
	Secundaria y Media No Oficial	29.013	47,6	31.974	52,4	60.987	27,9
Cundinamarca	Preescolar Total	3.021	96,2	118	3,8	3.139	100
	Preescolar Oficial	977	98,0	20	2,0	997	31,8
	Preescolar No Oficial	2.044	95,4	98	4,6	2.142	68,2
	Primaria Total	9.090	83,8	1.759	16,2	10.849	100
	Primaria Oficial	5.777	85,4	988	14,6	6.765	62,4
	Primaria No Oficial	3.313	81,1	771	18,9	4.084	37,6
	Secundaria y Media Total	7.692	54,8	6.332	45,2	14.024	100
	Secundaria y Media Oficial	5.066	58,7	3.560	41,3	8.626	61,5
	Secundaria y Media No Oficial	2.626	48,6	2.772	51,4	5.398	38,5

*Fuente: (DANE, 2015)*

Llama la atención la segmentación que se presenta en el nivel preescolar respecto al tipo de gestión. El grado 0 fue incluido como obligatorio y gratuito en la constitución de 1991 y la LGE (Ministerio de Educación Nacional, 2014), con esta medida se pretendió garantizar la cobertura desde la primera infancia y un proceso de adaptación al currículo escolar de primaria. No obstante, la oferta pública ha sido insuficiente y como se puede observar hay mayor cantidad de docentes en la educación privada (lo cual indica que hay una concentración de la matrícula en este sector), convirtiéndose en un nicho de mercado educativo, el cual también está feminizado en las mismas proporciones que el sector oficial, tanto en Colombia como en Cundinamarca.

La segmentación de las posiciones femeninas evidencia una verticalidad, la división sexual del trabajo docente en la enseñanza de la educación básica y media, la cual posiciona a las mujeres de forma casi monopólica con la educación de la infancia durante el preescolar y la primaria; en el caso de la secundaria es diferente, en estos niveles hay una mayor diferenciación

social y curricular que segmenta asignaturas por las especialidades profesionales, realidad que va a reproducir las condiciones para que exista una aparente igualdad numérica de profesores y profesoras en la educación de los jóvenes, pero puede esconder otras desigualdades que están relacionadas con la naturalización de saberes disciplinares y labores típicamente masculinos y femeninos.

Estas posiciones están reconociendo calificaciones y competencias laborales basadas en representaciones de la función femenina, reproducida y naturalizada por hombres y mujeres. Según San Román (2010) detrás de estas representaciones “se esconde esa mentalidad que entiende la enseñanza como una maternidad social” (pág. 380), homologando las funciones históricamente feminizadas del hogar y la crianza de los hijos con la educación escolar.

Asimismo los expresa Bustos (2011):

[...] la feminización de un escenario profesional como la educación y sus subsecuentes prácticas sociales como la enseñanza se constituye en términos cuantitativos en un síntoma de los modos en que la estructura de género de una sociedad, sus jerarquías y relaciones de dominación materiales y simbólicas, permean y posicionan el escenario en cuestión, respecto a otros escenarios con los que éste se relaciona. (pág. 79)

La feminización también está relacionada con otras desigualdades que actúan en el sistema educativo. Una de las desigualdades más profundas es la división campo-ciudad manifiesta desde la estructuración del sistema educativo moderno en el siglo XIX a través de la infraestructura diferenciada de las instituciones, el público al que educa y el currículo diferenciado (Herrera, Pinilla, & Suaza, 2003).

En la Tabla 1 se refleja la distribución de docentes según lugar de trabajo por ubicación socio espacial, a primera vista encontramos que la reciente creación del nivel preescolar tiene un crecimiento que va de la ciudad al campo, concentrando la mayoría de docentes en lo urbano (83,2% para Colombia y 71,9% para Cundinamarca) y una baja cobertura educativa de la primera infancia en las zonas rurales, a pesar que Cundinamarca (28,1%) avanza más con respecto a Colombia (16, 8%). Similar al preescolar, pero con un proceso de consolidación histórica mayor, la básica secundaria y media son niveles educativos con una fuerte urbanización que ha

presionado la migración de jóvenes campesinos a las cabeceras de municipios o ciudades para continuar su formación educativa.

Tabla 1.

*Indicadores de matrícula escolar, según el área (rural-urbano) de acuerdo al nivel educativo*

<b>Nivel Educativo</b>	<b>Área</b>	<b>Rural</b>	<b>%</b>	<b>Urbana</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Preescolar	Colombia	9.319	16,8	46.279	83,2	55.598	100
	Cundinamarca	881	28,1	2.258	71,9	3.139	100
Primaria	Colombia	66.748	36,0	118.908	64,0	185.656	100
	Cundinamarca	4.657	42,9	6.192	57,1	10.849	100
Secundaria y Media	Colombia	44.318	20,2	174.546	79,8	218.864	100
	Cundinamarca	4.065	29,0	9.959	71,0	14.024	100
Total	Colombia	120.385	26,2	339.733	73,8	460.118	100
	Cundinamarca	9.603	34,3	18.409	65,7	28.012	100

*Fuente:* (DANE, 2015)

La primaria rural mantiene una alta tasa de docentes puesto que este nivel ha sido fundamental en el crecimiento de la matrícula y la alfabetización de la población rural desde la segunda mitad del siglo XX, con una característica, este nivel en su totalidad es público (Parra Sandoval, 1996). Más de la tercera parte de los docentes de primaria trabajan en el campo, en escuelas con currículos diferenciados y flexibles (Perfetti, 2004), en esta tendencia de nuevo Cundinamarca (42,9%) sobrepasa el porcentaje nacional (36,0%). ¿Qué relación tiene esta segmentación por sexo? Hemos visto que la mujer se posiciona mayoritariamente en los niveles educativos de preescolar y primaria (Tabla 2), dos de los niveles que tienen presencia directa en áreas rurales del país, ya que las instituciones de secundaria y media en su mayoría se encuentran ubicadas en cascos urbanos municipales y ciudades.

La educación rural en Colombia enfrenta las adversidades de su contexto como el conflicto interno armado, las condiciones de pobreza de campesinos, colonos, indígenas y afrodescendientes que viven del trabajo agrícola (en su propiedad o como jornaleros, aparceros, etc.), así como el trabajo infantil y juvenil en actividades rurales o de servicios (Piñeros R. , 2014). Además de esto enfrenta como institución educativa baja valoración social, altos índices

de deserción estudiantil y deficientes condiciones materiales para desarrollar actividades educativas, al mismo tiempo que tiene ventajas como la diversidad de currículos que intentan adaptarse a las condiciones territoriales (Perfetti, 2004).

Del personal docente que trabaja las escuelas rurales de básica primaria una parte es normalista superior, en particular egresadas de las Normales Superiores Rurales, estas instituciones también presentan un alto grado de feminización de la matrícula en el ciclo complementario (grados 12 y 13) que habilita para el ejercicio de la docencia en preescolar y primaria según la LGE (Montoya, 2012, pág. 187). La Feminización de la docencia y educación rural se entrelazan produciendo condiciones de trabajo que están vinculadas con el trabajo femenino, aún más si tenemos en cuenta que la mujer rural es afectada por tres tipos de desigualdad: por ser mujeres, por ser rurales, y porque muchas de ellas víctimas del conflicto interno armado (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2011, pág. 26).

#### 4.6. Mujeres docentes en medio de las contradicciones de su profesión

Hemos podido profundizar en los matices y desigualdades que se producen al interior de la profesión docente a partir de interrogar la representación por sexos, esto nos ha llevado a comprender las condiciones laborales de la denominada feminización. Ellas, además de trabajar en medio de las precarias condiciones materiales de una profesión con baja remuneración, están posicionadas mayoritariamente en niveles educativos que las lleva a reproducir la representación de la mujer en funciones de maternidad, de socialización primaria, y cuidado del cuerpo y la mente<sup>7</sup> (Berger & Luckman, 2003).

A estas adversidades propias de la representación de su condición femenina, se suman otros determinantes que afectan de forma general a los docentes de la educación básica y media en Colombia. Uno de ellos es afrontar el estigma del desprestigio, profundizado por el espíritu regulador-evaluador de las políticas neoliberales en educación que se han concentrado en señalar desde las instituciones oficiales (Ministerios) y sus rankings (construidos a partir de los datos de

---

<sup>7</sup> Arango (2010) presenta una división simbólica de los trabajos de cuidado, identificando la educación en el grupo de tareas “nobles” en el sentido que tiene una alta valoración social, a diferencia de los “sucios” que están vinculados a actividades de limpieza, aseo, alimentación (pág. 84).

las Pruebas Saber y PISA) la desactualización académica, la poca utilización de las Tics en el proceso de enseñanza, y otros tantos factores negativos. Del lado de los medios de comunicación se viene mostrando una imagen de “crisis de la profesión” que recae en los hombros de los y las docentes (con mayor acento en los que trabajan en el sector público) y en el Estado que no mejora las políticas de formación docente y las estrategias para atraer a los y las más “pilos y pilas” a la docencia con incentivos económicos y prestigio social (Méndez, 2014).

Comprender la profesión docente y sus “crisis” es parte de la crítica feminista, a partir de la cual hemos avanzado en este capítulo en un análisis histórico y estructural. A partir de tal análisis hemos identificado ciertas consecuencias de la feminización docente y las condiciones materiales y simbólicas de su ejercicio. Este es un punto de partida que nos remite a plantear interrogantes que pueden ser observados al interior de la institución educativa. Una parte de estas líneas de análisis se desarrollan en los siguientes capítulos, donde profundizaremos en lo cualitativo de la feminización (Griffiths, 2006), analizando las representaciones de género que tejen la identidad docente en una Institución Educativa rural del municipio de Fusagasugá (Cundinamarca).

## 5. CAPITULO II: IDENTIDAD DOCENTE Y FEMINIZACIÓN EN LA INSTITUCION ESCOLAR RURAL “FRANCISCO JOSE DE CALDAS” DE FUSAGASUGÁ (CUNDINAMARCA)

*(...) “Las mujeres que me rodean ganan efectivamente menos que los hombres, ocupan puestos subalternos, encuentran normal que las menosprecien cuando emprenden algo. Existe un orgullo de sirvienta que avanza con trabas como si fuera útil, agradable o sexy” (Despentes, 2007, pág. 17)*

En este capítulo se profundizará en las representaciones de género que hacen parte de la identidad docente al interior de una institución educativa enfocándose en las prácticas educativas que se derivan de la organización curricular y la enseñanza en el aula. El caso elegido fue la Institución Educativa Francisco José de Caldas, ubicada en Fusagasugá (Cundinamarca) en la vereda La Aguadita, esta es una de las instituciones municipales que tiene todas sus sedes en áreas rurales, ofreciendo los tres niveles educativos: básica primaria (1-5), básica secundaria (6-9) y media (10-11). La elección de esta institución se hizo teniendo en cuenta, además de la localización de las sedes en área el rural, por la cercanía de la investigadora con algunos profesores y directivos, ya que realizó prácticas pedagógicas en básica primaria en el segundo semestre de 2012<sup>8</sup>.

### 5.1.Contextualización del estudio elegido

El sistema educativo de Fusagasugá se articula para garantizar el derecho a la educación, consagrado en la constitución nacional (Art. 67). En este sentido, la configuración del sistema municipal público de educación sigue las orientaciones de la Ley 715 de 2001, que regula las competencias y organización de la educación básica y media por los entes territoriales. Es importante destacar el proceso de reorganización del sistema educativo producto de la aplicación

---

<sup>8</sup> Practicas pedagógicas realizadas por la investigadora en el segundo semestre del 2012, en los grados de básica primaria.

del artículo 9 de dicha ley<sup>9</sup>, puesto que llevó a cabo la fusión de centros educativos para crear la figura de Instituciones Educativas, que ofrecen el ciclo completo de educación desde primero de primaria, hasta el grado once.

Piñeros, Castillo & Casas (2011) evalúan este proceso como algo positivo en términos administrativos y en la garantía de la continuidad en educación. Al respecto afirman:

Durante la última década han sido importantes las transformaciones que se han promovido respecto de la estructura y organización del sistema educativo colombiano. Una de ellas tuvo a bien llamarse el proceso de reorganización del sector educativo, iniciado a comienzos del siglo XXI. Este tenía 2 propósitos centrales. En primer lugar, elevar la articulación de la oferta educativa, buscando garantizar el tránsito de los estudiantes desde los niveles educativos inferiores hasta la media, especialmente en el campo. En segundo lugar, disminuir el tamaño del sistema educativo oficial, que entonces estaba conformado por cerca de 45.000 establecimientos educativos. (pág. 7).

Producto de este proceso nacional, en la actualidad el municipio de Fusagasugá tiene 12 instituciones educativas de característica pública, en la Tabla 2 se relacionan, incluyendo sus sedes.

---

<sup>9</sup> “Artículo 9: **Instituciones educativas.** Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo educación básica completa a los estudiantes.”

Tabla 2.

*Instituciones educativas públicas del municipio de Fusagasugá*

<b>INSTITUCION EDUCATIVA</b>	<b>SEDES</b>	<b>GRADOS ESCOLARES</b>
<b>Centro Educativo Municipal Escuela de Patrulleritos del Sumapaz</b>	fusagasugá	preescolar y básica primaria
<b>Centro Educativo Municipal Instituto de Promoción Social</b>	fusagasugá	básica primaria, básica secundaria y media
<b>I. Educativa Municipal Instituto Tecnico Agrícola Valsalice</b>	Casa de Lata, Cucharal Alto, La Cascada, Viena, Bosachoque.	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Carlos lozano y Lozano</b>	La Tulipana, Jardín Infantil, Potosi	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Eben Ezer</b>	Refugio Infantil, Hernando Cardenas, Jaime Garzón	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas</b>	Bermejál, Piamonte, Tierra Negra, Usathama, San José de Piamonte.	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Guavio Bajo</b>	Mesitas, Batan, Bochica, El Carmen, Guavio Alto, La Trinidad, El Consuelo, Santa Ana, Santa Lucia, Palacios.	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Instituto Tecnico Industrial</b>	General Santander, Los Sauces, Bethel(No esta en Servicio).	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Jose Celestino Mutis</b>	La Macarena, Yira Castro, Fusacatan, Sardinas.	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galan Sarmiento</b>	fusagasugá	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Manuel Humberto Cardenas Velez</b>	Julio Sabogal, Antonia Santos, Los Resguardos	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Nuevo Horizonte</b>	El Placer, Espinalito Bajo, Guayabal, La Isla.	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Tecnica Acción Comunal</b>	El Lucero, Gustavo Vega Escobar, Manuela Beltran, Jordan Alto, Jordan Bajo	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media
<b>Institución Educativa Municipal Teodoro Aya Villaveces</b>	Camilo Torres	preescolar ,básica primaria, básica secundaria y media

*Fuente:* Secretaria de Educación de Fusagasugá (2015)

El municipio de Fusagasugá, además de ser capital de provincia con importante población urbana, también tiene un área rural considerable<sup>10</sup>. Dicha configuración territorial está representada en la oferta educativa tanto en lo urbano como lo rural. En la anterior tabla observamos que 12 instituciones educativas están localizadas en área rural, con el propósito de garantizar el derecho a la educación de campesinos, trabajadores rurales y habitantes, aumentando los índices de alfabetismo, escolaridad promedio y asistencia escolar, en algunos casos con currículos enfocados a lo rural, como la escuela nueva en primaria y el énfasis agrícola en la media.

El sistema de educación pública en el municipio de Fusagasugá tiene gran relevancia para el desarrollo y la equidad de los procesos de matrícula en especial en el área rural; estableciéndose como un sistema diverso que atiende a las dos áreas municipales, es decir población rural y urbana; con un porcentaje para el año 2012 de 72,91% que en comparación al año 2002 tuvo una disminución del 7% en relación con la matrícula. La Tabla 3 muestra el sistema educativo público y privado del municipio de Fusagasugá con sus respectivas variaciones en cada sector.

Estos datos corresponden a la matrícula por sectores en las instituciones educativas municipales que se analizan desde el año 2002 al 2012, en relación a estos se puede inferir que el sistema de educación público es el más grande, aunque en el período presentado haya disminuido cuantitativamente. En 2002 alcanzaba un 79.08% de la población matriculada, en 2012 disminuyó a 72.91%.

---

<sup>10</sup> Acuerdo 08 del 2008: El municipio de Fusagasugá está conformado en el sector rural por cinco corregimientos integrados por 36 Veredas que tienen un total de 23.165 habitantes que representan el 20% del total de la población del Municipio, la zona urbana se subdivide en 6 comunas distribuidas en 300 urbanizaciones y 42 barrios, que tienen un total de 90.177 habitantes, lo cual representa el 80% del total de la población.(pág. 11)

Tabla 3.

*Indicadores de Matricula en Educación Básica y Media entre el 2002 y 2012 en Fusagasugá (Cund.)*

<b>Año</b>	<b>Oficial</b>	<b>%</b>	<b>No oficial</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
2002	19.562	79,08	5.175	20,92	24.737
2003	20.767	81,74	4.640	18,26	25.407
2004	21.310	80,06	5.308	19,94	26.618
2005	21.458	79,16	5.648	20,84	27.106
2006	22.124	79,12	5.838	20,88	27.962
2007	21.874	77,45	6.367	22,55	28.241
2008	21.326	76,01	6.730	23,99	28.056
2009	20.609	74,68	6.989	25,32	27.598
2010	21.074	74,71	7.123	25,29	28.170
2011	20.637	74,22	7.170	25,78	27.807
2012	19.584	72,91	7.277	27,09	26.861

*Fuente:* Secretaria de educación de Fusagasugá (2015)

La educación pública, con la reorganización producto de la aplicación de la Ley 715/2001 disminuyó el número de centros educativos, lo cual centralizó la administración, pero no dejó de atender a la población en edad de estudiar. Esto lo hace relevante, puesto que atiende a diferentes poblaciones en el municipio, por ejemplo, quienes viven en el campo. La educación en básica y media en las áreas rurales conforma un sistema totalmente público, puesto que no es importante para el mercado de la educación privada, de ahí la importancia de la educación rural como objeto de investigación.

**La Tabla 6** expresa algunas dimensiones del sistema de educación rural del municipio de Fusagasugá, la matrícula ha decrecido especialmente en este sector, pasó de representar el 20.13% en 2002 al 14.61% en 2012. Algunos factores que pueden explicar esta variación son el aumento de la urbanización de la población, también el mejoramiento del transporte municipal, lo que ha permitido que niños y jóvenes se trasladen a centros educativos urbanos.

La educación rural en su mayoría es pública mantiene una tasa crecimiento en la matrícula y alfabetización que corresponde a los niveles de primaria; gran porcentaje de los

docentes de la primaria del municipio trabajan en la escuela rural y muchos de estos son mujeres que se ubican en el preescolar y la primaria rural.

Tabla 4.

*Distribución de la matrícula por área rural y urbana en Educación Básica y Media en Fusagasugá*

<b>Año</b>	<b>Urbano</b>	<b>%</b>	<b>Rural</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
2002	19.758	80	4.979	20,13	24.737
2003	20.473	80,44	4.934	19,42	25.407
2004	21.411	81,44	5.207	19,56	26.618
2005	22.067	81,41	5.039	18,59	27.106
2006	23.078	82,53	4.884	17,47	27.962
2007	23.265	82,38	4.976	17,62	28.241
2008	23.175	82,61	4.881	17,41	28.056
2009	23.293	84,41	4.305	15,61	27.598
2010	23.885	84,79	4.285	15,21	28.17
2011	23.672	85,13	4.135	14,87	27.807
2012	22.937	85,39	3.924	14,61	26.861

*Fuente:* Secretaria de educación de Fusagasugá (2015)

Correspondiente a esto la feminización docente y la educación rural se entrelazan para categorizar que el proceso educativo en el espacio rural converge con diversas interacciones sociales donde se establece el carácter tradicional, la adecuación de escuelas normales para la preparación de la mujer para la labor docente, y su posicionamiento en la educación rural. La investigación se enfocó en la institución educativa municipal Francisco José de Caldas de característica pública y rural además la institución se caracteriza por tener en su cuerpo docente en su mayoría mujeres , siendo este un análisis pertinente para la investigación .

La institución Educativa Francisco José de Caldas está ubicada en la Vereda La Aguadita que responde a los niveles (básica primaria y secundaria) y media (decimo y undécimo); en la institución se realizó una serie de entrevistas al rector Julio Enrique Talero

Espejo y un grupo de profesores entre ellos mujeres: María Clara y Magda Lorena, y hombres: el profesor José, vinculados a diferentes niveles educativos.

## 5.2. Contextualización de la Institución Educativa Francisco José de Caldas

La institución educativa Francisco José de Caldas cuenta con seis sedes, su sede principal está ubicada en la vereda la Aguadita, al nororiente del municipio de Fusagasugá, donde están ubicados los grados escolares de Básica primaria, Básica secundaria y Media, Esta sede tiene la doble jornada escolar y en las otras sedes, los grados de Básica primaria en una sola jornada escolar, la Institución Educativa tiene calendario A y mantiene diferentes modelos curriculares como es el de escuela nueva

En la **tabla 7** son presentados los datos de las sedes de la Institución Educativa, discriminando el número de docentes por sexo en relación con los grados escolares.

Tabla 7

*Indicadores número de sedes en relación con docentes en la institución educativa Francisco José de Caldas*

SEDES	GRADOS	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Aguadita	Preescolar	1	0	1
	Primaria	4	1	5
	Secundaria y Media	5	11	16
Bermejál	Primaria	2	0	2
Piamonte	Primaria	0	1	1
Tierra Negra	Primaria	2	0	2
San Jose de Piamonte	Primaria	1	0	1
Usatama	Primaria	1	0	1
<b>TOTAL</b>		16	13	27

*Fuente:* Secretaria de Educación de Fusagasugá (2015)

El total de docentes (27) presenta una feminización que en términos relativos está representando un 59,2% de docentes mujeres y un 50,8% de docentes hombres. Las posiciones de las mujeres dentro de los niveles educativos expresan en primera medida la feminización

cuantitativa, que al ser analizada presenta las formas de la feminización cualitativa, es decir, cómo estos espacios son producto de relaciones de poder de la división sexual del trabajo.

Asimismo las relaciones de poder son relaciones espacializadas, en este caso son las mujeres, las que trabajan en las escuelas de primaria en las veredas más apartadas, apenas un hombre es docente en estas escuelas.

Una vez más vemos la concentración de los hombres en la básica secundaria y media, niveles educativos concentrados en la sede central de la institución, determinante además si se tiene en cuenta que se ubica en la cabecera urbana de un centro poblado rural con mayor accesibilidad al lugar y la institución

Como se observó en el capítulo uno, la feminización de la docencia implica una posición social dentro de la distribución por grados y niveles educativos, la cual, más allá de ser un hecho neutral, está relacionado la representación del cuidado de la infancia y maternidad. Rodrigo Parra Sandoval (1986) al analizar la identidad de los docentes rurales a través de historias de vida, mostró como la docencia en el campo incluye una profesionalización, pero también un grado de empatía con la comunidad, un carisma, lo que al parecer, alimenta la representación de la mujer como cuidadora.

### 5.3.El currículo una forma de localizar el género de la profesión docente

Con relación a la enseñanza es fundamental el currículo, por medio de este se establecen unos contenidos a “enseñar” que legitiman no solo información sino también la transmisión de factores culturales, sociales e institucionales. El currículo en reproduce roles e identidades, en este se observan reproducen desigualdades entre los sexos, en nuestro caso, aparece el quién – hombre y/o mujer- enseña qué y a quién. Esa segregación ha sido observada en los datos cuantitativos, hay una mayor proporción de mujeres que educan a los más pequeños que están en primaria un conjunto de saberes.

Tomando como referencias los dos tipos de segregación entre los sexos en las relaciones laborales que propone Gómez (2001), en la educación preescolar y primaria tendremos una

desigualdad horizontal, expresada en la participación desigual de los sexos en la educación de los estudiantes más pequeños ( pág. 127).

La segregación horizontal se define en ocupaciones “propias” de uno u otro género, en el caso de las mujeres trabajos “femeninos” que estén ideológicamente asociados con el ámbito doméstico en este caso los de cuidado, por otro lado la segregación vertical se reconoce las capacidades de uno u otro género pero con respecto a las mujeres la promoción de las carreras profesionales son más lentas y laboriosas que los hombres.

En primer lugar, podemos diferenciar el trabajo de cuidado por las actividades y tareas, se distinguen tareas más “nobles” que otras, es decir, tareas de mayor prestigio o respetabilidad social como aquellas actividades que contribuyen a la reproducción de la vida y el bienestar de las personas, ligadas al cuidado directo de seres humanos (salud, educación, asistencia social) y unas tareas menos nobles e incluso “sucias”, relacionadas con el mantenimiento de las condiciones materiales de vida, los objetos y espacios de reproducción social (aseo, limpieza, alimentación), (Arango, 2010, pág. 84)

Uno de los factores principales que da cuenta la feminización en esta investigación es la perspectiva de la docencia por parte de las maestras entrevistadas. Refiriéndose a la docencia como un campo donde se desenvuelven principalmente las mujeres y se ubican en especial en los primeros grados escolares que en cierto modo ha sido naturalizado por parte de ellas en la adecuación de prácticas y hábitos que se hacen comunes en el contexto.

Las docentes contextualizan que la docencia está en gran medida formada por mujeres, sin desconocer el papel de los hombres, y además de esto que se vincula con las tareas de la crianza y la adecuación de la primera educación que en este caso está reflejada en la primaria donde ellas dos se desempeñan como docentes en la Institución educativa. En el caso de la profesora María Clara que ha sido docente hace 35 años y se ha desempeñado en la primaria en las Instituciones Educativas públicas de característica rural y urbana entre estas sobre salen las escuelas rurales : Las Palmas, Casablanca en Viotá en el colegio Eduardo Santos en Soacha , en el caso de la maestra Magda Lorena es joven, está iniciando su carrera como docente, y la poca experiencia que ha adquirido es en zona urbana, en el momento de la entrevista ella cubría un reemplazo en la una de las sedes de la Institución Educativa en la vereda Usatama que correspondía a la primaria, ella refleja una concepción totalmente diferente a la de la profesora

María Clara que relaciona la educación con los conceptos maternalistas y tradicionales , las nuevas generaciones de docentes son conscientes de sus posiciones sociales, situación gremial , etc., en esta medida ella relaciona mucho la docencia con una carrera de mujeres (feminización) que ha sido heredada por la historia que se asume y se naturaliza en la sociedad .

Magda Lorena: (...) “Es una profesión que desde sus comienzos ha sido relacionada con la mujer, así que puede ser una carga histórica la que aún seguimos heredando y asumiendo”

La profesora Magda parte desde una expresión de discurso que responde a procesos se creería académicos influyentes en su pensamiento y además en su formación profesional. En contexto la profesora Magda se diferencia del rasgo generacional con la profesora María Clara en primer lugar por la formación académica y en segundo lugar por la concepción del “genero” relacionado con la profesión que resulta determinante para la profesora Magda que para la profesora María Clara que tiene la esencia del tradicionalismo de la educación normalista que naturaliza la incorporación de la mujer a la docencia pero de una forma “maternalista” pero esta diferenciación del maternalismo con la feminización hace un referente significativo en la investigación ya que la feminización habla de una cantidad consideraba de mujeres en la profesión docente en este caso específico la primaria ; pero por otro lado se identifica la “maternalización” de la docencia como una extensión de la maternidad a la institución escolar que es un rol identificado en la mujer por su composición biológica pero a la vez por una predisposición social que la ubica en este contexto “ maternal”.

De acuerdo a Arango (2010) :

Esta división simbólica, sutil y variable según los contextos, ha sido observada en la división de tareas domésticas en el hogar y ha permitido explicar la participación selectiva de los varones en el trabajo doméstico, particularmente su propensión a asumir tareas “nobles” de atención a los hijos más que tareas “sucias” de mantenimiento cotidiano de la casa (pág. 84)

El trabajo de cuidado tiene una característica fundamental que es el ser remunerado o no remunerado; en la misma medida ser un trabajo precario

Señala Arango ( 2010):

El trabajo del cuidado también se diferencia por las calificaciones reconocidas y por lo tanto, por el grado de profesionalismo e institucionalización alcanzados. En las profesiones de cuidado, las mujeres han librado fuertes batallas por el reconocimiento de los saberes y calificaciones propias de sus oficios, los procesos prolongados de aprendizaje y experiencia que requieren. Enfermeras, trabajadoras sociales, terapeutas y puericultoras no cesan de luchar por el reconocimiento pleno de sus calificaciones, por la obtención de una remuneración adecuada y un reconocimiento simbólico. Estas profesiones altamente feminizadas, ocupa las posiciones más bajas en la escala de prestigio de sus áreas de conocimiento. (pág. 86)

Existe en el mundo una visión social de la mujer como “cuidadora” que corresponde a la feminización descrita en los procesos de enseñanza a los “supuestos femeninos” como es el de atención y cuidado de la infancia tiende a mostrar una descompensación en el valor “académico” por qué el ser maestra resulta ser fácil y además solo se requiere en algunos casos tener unas cualidades propias y esenciales que solo concede ser mujer.

Existe otra forma de segregación según Gómez (2001), la vertical, que hace referencia a la distribución desigual de mujeres y hombres en la jerarquía ocupacional. Esta se observa en alguna medida en la institución escolar analizada en los niveles escolares donde hombres y mujeres son distribuidos de acuerdo a la posición jerárquica en este caso el rector es hombre dentro de lo jerárquico y la gran mayoría de las mujeres están distribuidas en la primaria

Afirma Gómez (2001) con relación a la segregación vertical:

La posición relativa de las mujeres en la estructura ocupacional ha experimentado una mejoría importante, tanto en lo que respecta a sus posibilidades de acceso a los niveles más altos de la jerarquía ocupacional en términos absolutos, como desde el punto de vista del reparto entre los géneros de dichas posiciones. Las mujeres no se ven relegadas a los puestos de trabajo en servicios menos cualificados: se las emplea en toda la estructura de cualificación y el aumento de los puestos de trabajo de las mujeres es mayor en el extremo superior de la estructura ocupacional. Por ello, precisamente, existe discriminación: porque realizan trabajos de cualificación similar a los hombres con un salario más bajo, con una gran inseguridad laboral y con menores posibilidades de hacer carrera hasta el nivel máximo (pág. 127)

Entrevistadora: ¿de acuerdo con su experiencia ha encontrado ud diferencias entre los docentes varones de las docentes?

María clara: (...) “hoy en día es como relativo pero bueno de pronto en los colegios hay más mujeres, casi siempre en primaria, a veces por que los hombres salen a trabajar o a otras actividades pero hoy en día casi no se diferencia es equitativo “en un tiempo atrás si pero hoy me parece que es como igual”

Magda Lorena: (...) “Suelen ser más descomplicados en el tratamiento de dificultades de convivencia. Proponen con frecuencia trabajo en espacios abiertos del colegio, usualmente son menos organizados con asuntos como planillas y formatos institucionales, Si hay algún inconformismo bien sea con el grupo, con sus compañeros o directivos, lo comentan de tal manera que no se intensifique el mismo”

Entrevistadora: ¿Es fácil para las docentes (mujeres) ejercer cargos de dirección dentro de las instituciones educativas?

María clara: (...) “las rectoras con muy pocas de pronto, es debido al concurso o la plaza que escojan para postularse pero casi siempre he visto son hombres en la dirección “

Magda Lorena: (...) “Donde estoy, sí. Es más, hay tendencia a tener más mujeres que hombres en cargos directivos”

Existen prácticas “masculinizadas” que son hegemónicas y una feminización latente que no abre el espacio de la diversidad ni la igualdad en las prácticas escolares. En palabras de San Román (2010) detrás de estas representaciones “se esconde esa mentalidad que entiende la enseñanza como una maternidad social” (pág. 380) que homologan las funciones históricamente feminizadas del hogar y la crianza de los hijos con la educación escolar.

Entrevistadora: ¿En qué niveles (preescolar, primaria, secundaria, media) hay más mujeres que hombres?

María clara: (...) “yo considero que es como igual todo, en primaria y bachillerato, en un tiempo atrás si pero me parece que es todo igual en la enseñanza y en los colegios”

Magda Lorena: (...) “si... En la primaria y preescolar”

La enseñanza de la primaria siempre esta contextualizada en las formas cualitativas y cuantitativas y además de esto son determinadas en los contextos escolares y sociales que han sido relegadas las mujeres, como menciona Leon (2003) “La actividad o participación en la denominada esfera privada, asignada socialmente a las mujeres, queda relegada al limbo de lo invisible, negándole toda posibilidad de valoración social”

En el caso de las profesoras que están en preescolar y primaria, ellas son mayoría numérica y sobre ellas recae la socialización en estos niveles y hasta los cinco años. Siendo esta una labor fundamental en la socialización de los niños, especialmente hijos de campesinos en el contexto estudiado, reciben poco reconocimiento social y profesional, al contrario, ellas trabajan en condiciones más precarias por cuenta de las distancias que tienen que recorrer para llegar a las veredas sin ningún tipo de ayuda económica extra.

Como menciona Griffiths (2006)

En corto, ninguna forma única de la feminidad es dominante en la enseñanza, incluso si hay un intento dentro de una institución en particular (como una escuela de niñas) de imponer una. Siempre hay otras formas que son igualmente poderosas. La masculinidad hegemónica asegura que no una forma de feminidad podría ser dominante. Parte de lo que mantiene la masculinidad hegemónica unificada es que se basa en la valorización de las formas de feminidad que restan poder a las mujeres (pág. 24)

Socialmente la feminización cuantitativa de la educación primaria rural segmenta los sexos así: los hombres en la educación secundaria ejerciendo un currículo segmentado por áreas disciplinares, interactuando con otras mujeres que también son profesoras en este nivel. La educación primaria y preescolar está en manos de las profesoras, asociadas a las prácticas de cuidado que corresponden a las nociones y características de mujer, que se relacionan con la reproducción de la vida, la cultura, el cuidado y bienestar de otro, asociado con la maternidad.

Ser maestra significa ser vista por los estudiantes y colegas como, y verse a sí misma como una hija, tía, madre, niñera, “su interior” interrumpible el equivalente, para un hombre significa ser visto como un hijo, tío, padre, sostén de la familia, hacer algo importante en otros lugares. La práctica de la enseñanza se filtra en las prácticas de la maternidad, la paternidad, la gestión, facilitar, asesorar, filosofar y viceversa” (Griffiths, traducción nuestra 2006)

La práctica hace parte de la forma de vida de los seres humanos es parte de una comunidad de la práctica, “Así que una práctica es " lo que hacemos " o " la forma en que hacemos las cosas aquí. “Sin embargo, que "nosotros" no significa que todos los miembros son iguales.” (Griffiths, 2006, pág. 17)

Dentro de estas prácticas se denota que la feminización en una profesión como la educación y sus subsecuentes prácticas sociales como la enseñanza, “se constituye en un síntoma de los modos en que la estructura de género de una sociedad, sus jerarquías y relaciones de dominación materiales y simbólicas, permean y posicionan el escenario en cuestión, respecto a otros escenarios con los que éste se relaciona” (Bustos T. , 2011, pág. 12).

La profesión como elección individual, como vocación, hace parte de la comprensión del porqué las mujeres elijen y ocupan cargos docentes en ciertos niveles educativos y funciones administrativas. Detrás de la vocación aparecen representaciones sociales, costumbres, conductas y hábitos que han adecuado inconscientemente la historia y la posición de las mujeres, en el caso específico, las maestras. “En algunos de los casos, la identidad de género determinó la elección de la carrera de licenciada, por considerarla adecuada y compatible con el rol de género tradicional de esposa, madre y ama de casa.” (Lopez, 2012, pág. 15)

Entrevistadora: “De toda su experiencia docente, en qué nivel (preescolar, primaria, secundaria, media) le gusta trabajar más? por qué?”

María clara: (...) “he trabajado con todos los cursos, pero me gusta estar en todos pero me desempeño con la primaria porque estoy más preparada y no veo tanto problema”

Magda Lorena: (...) “Primaria y Secundaria. Aunque son poblaciones distintas, destaco la capacidad de asombro y disciplina de los primeros; y el nivel de argumentación, escritura e interrelación de los segundos.”

En estos términos, la profesión como elección individual está determinada en diferentes grados por la cultura, por las representaciones de género que hacen parte del proceso de socialización y sociabilidad. “La feminidad y la masculinidad son elementos culturales. Contienen ciertas formas de pensamiento, valores, afectividad y realización de cierto tipo de

acciones. Esta percepción de género culturalmente construido, la identidad asignada, opera como algo “natural” en el inconsciente. Su aprendizaje es tan temprano y repetitivo, que no cuestionamos por qué los hombres o las mujeres actúan de determinada manera” (Asakura, 2004, pág. 736).

No obstante, la mujer maestra tiene esquemas de representación que se construyen en la vida cotidiana, la profesión, la formación y el trabajo, lo que la hace una mujer con mayor consciencia de la posición social y de clase en la que está. En este sentido se matiza el determinismo de las posiciones sociales que hay detrás del análisis del número y la mirada desde arriba que estos nos ofrecen, al entrevistar podemos encontrar argumentos que parecen naturalizar la posición de la mujer como cuidadora de la infancia, pero también encontramos en estos una consciencia de la función social que las maestras cumplen en el sistema educativo público rural, puesto que son ellas las que se disponen a trabajar en veredas alejadas de la sede central del colegio. En sus argumentos aparece el gusto y compromiso con la educación primaria rural, nivel educativo que ha sido marginado y cuestionado como una educación para campesinos, ese sujeto marginal para la sociedad colombiana.

Las prácticas y posiciones que reproducen la feminización de la profesión docente en la educación rural cuestionan la distribución por sexos en la educación rural. Son las mujeres las que asumen la labor educativa en el aula en los primeros años de enseñanza, pero podríamos preguntar ¿qué tiene o no el profesor hombre para no estar en el aula de los más pequeños? No se trata solo de un número que refleje la igualdad, como una cuota de masculino y otra de femenino, se trata de los patrones culturales que son transmitidos a través de la docencia, desempeñada por hombres y mujeres, la redistribución de esta función en la sociedad es uno de los aportes que la crítica a la feminización de la educación rural primaria nos ofrece.

Es fundamental que los hombres tengan una socialización con los niños y las generaciones más jóvenes porque si se pretende buscar una educación más equitativa y democrática debe reflejarse estos matices de la educación que no solo deba ser relacionada con la mujer sino que sea un espacio del hombre para que contribuya a la educación, ya que los primeros años escolares son decisivos y deben estar acompañado de los dos sexos para el fortalecimiento educativo.



## 6. CAPITULO III: IDENTIDAD NARRADA Y FEMINIZACION DOCENTE

*“La amplitud del universo del sujeto es la amplitud de su identidad” Marcela Lagarde*

En este capítulo se analiza cómo los docentes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas -IEFJC-, representan la feminización de la docencia y los espacios que ocupan las mujeres dentro de la organización de la transmisión del conocimiento escolar, es decir, el currículo, cómo estos reproducen a través de estructuras de poder, simbólico y material, las desigualdades que recaen sobre el trabajo de la mujer. El análisis se fundamenta en las entrevistas realizadas a docentes mujeres y hombres de la institución elegida para este estudio, el contraste de posiciones dentro de la institución y la formación profesional de cuatro entrevistados son una aproximación a las representaciones de lo femenino y la docencia.

La información de la entrevistas es una manifestación de la narrativa biográfica de los docentes de la IEFJC. Es decir, la identidad narrativa es el relato de vida respecto a la trayectoria de los individuos, más que la expresión de una subjetividad radical, expresa el proceso de socialización e identificación (para sí y para los otros) en diferentes campos sociales (Dubar, 2002). Serán analizadas cuatro entrevistas cada una se refiere hechos vinculados con su edad (experiencia histórica), trayectoria profesional y laboral, estatuto docente al que pertenece, sexo, instituciones educativas donde ha trabajado y posición docente dentro de la institución escolar. Los relatos de vida que constituyen estas entrevistas recrean experiencias institucionales, gremiales y sociales.

### 6.1. La identidad narrada

Los docentes constituyen una categoría ocupacional masiva, como menciona Tenti (2005) con una larga historia, una identidad profesional marcada y definida de acuerdo a su experiencia. Además representan una categoría social donde se identifican con un criterio funcional “enseñanza” y otro jerárquico “estatus social”, estos criterios adquieren significados de acuerdo a los períodos. En las últimas décadas los docentes han experimentado un notable desprestigio, relacionado con diferentes hechos, muchos de los cuales expresan una expectativa

sobredimensionada de la educación escolar, por ejemplo por la llamada crisis en la transmisión de valores, la validez de los títulos educativos para conseguir trabajo y la ofensiva política contra los sistemas de educación pública con el fin de introducir educación de mercado.

El desprestigio también se relaciona con las prácticas docentes, calificadas como poco comprometidas con los estudiantes, excesiva profesionalización sin compromiso con las diferencias sociales de los estudiantes, en particular, los del sector público son vistos como “burócratas” con buen sueldo y poco esfuerzo. Estas representaciones de la educación y de los docentes están acompañadas según Tenti (2005) de una renovación generacional de los docentes, razón por la cual hay más jóvenes, manteniendo la predominancia de mujeres, a pesar que hay más hombres formándose en carreras de formación de docentes, o como en Colombia, donde hay profesionales de otras áreas que eligen la educación escolar como opción laboral.

Según Tenti (2005) La identidad docente como profesión es producto de dos factores:

El primero se vincula con variables que caracterizan al mercado de trabajo de los docentes y a todos los factores estructurales que lo determinan (historia y estructura de los respectivos sistemas educativos nacionales, regulaciones, tendencias de desarrollo reciente, discursos pedagógicos dominantes, etc.). El segundo, en cambio, concierne a características y propiedades individuales de los maestros, tales como origen social, nivel de formación, género y estado civil, dedicación a la docencia y peso del salario docente en el conjunto de los ingresos de los agentes” (pág. 15)

Teniendo en cuenta estas dos formas de diferenciar el oficio docente, a lo largo de este trabajo hemos avanzado en el primer aspecto, concluyendo que las mujeres aún son mayoría, pero su participación se concentra en un nivel educativo específico (Capítulo 1 y 2). Ellas ocupan más de las tres cuartas partes de los puestos de la educación preescolar y primaria, especialmente en el sistema educativo rural nacional y en Cundinamarca (Ver tabla 2). La lectura de la feminización cuantitativa nos ha permitido analizar esa distribución numérica, que acaba siendo una distribución en los lugares del campo de la educación. Dichos lugares son una organización jerárquica del currículo, de la organización del saber, que no solo está organizando el qué enseñar a qué edad, está organizando la división sexual del trabajo, que en apariencia podría ser desempeñado por cualquier profesional de la educación. Por lo tanto, la identidad docente hace parte de la construcción de un referente socio-cultural configurado por las relaciones de poder, influyendo en las prácticas laborales,

Como menciona Vaillant (2007)

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (pág. 3)

Esa primera aproximación de la identidad docente se centró en la mirada objetiva, desde arriba, identificando las posiciones sociales de los sexos de los docentes en los niveles educativos. En este capítulo será expuesta la identidad docente a través de la narración que hacen de su trayectoria profesional, ya que esta es:

otra manera tradicional de clasificar a los individuos y a los grupos, que se denomina "subjetivista" puesto que se basa en las propias clasificaciones que hacen las personas acerca de su posición en el espacio social; en este caso son ellos quienes dicen en qué lugar consideran que están situados. De hecho, una buena teoría de las clases o de la estratificación social debe tener en cuenta ambos criterios, aunque no siempre es fácil combinarlos (Tenti, 2005, pág. 38).

## 6.2. La experiencia docente y el género

La respuesta sobre el proceso de formación como docente muestra la diversidad de orígenes sociales e instituciones públicas, en mayor medida, y privadas que forman a los docentes en Colombia.

María Clara: (...) “yo trabajo hace 10 años en la escuela, me prepararon en la Normal departamental Santa Teresita de Quetame Con título de Bachiller pedagógico “(...) Y pues en la primera medida la Normal porque nos formaron para ser docentes y luego las universidades, porque hice dos posgrados uno en recreación y cuidado del medio ambiente en Los Libertadores y otra en lúdica educativa en la Universidad Juan Castellanos, estas universidades forman para el mejor desempeño ante un grupo de estudiantes, soy docente hace 35 años, trabajé en zona rural y urbana, la mayor parte en zona rural”

Magda Lorena: (...) “soy licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional llevo en curso una especialización en educación y gestión ambiental de la Universidad Distrital, en este momento estoy cubriendo una licencia de maternidad en la vereda Usatama, encargada de la primaria y pues también lo tomé como una nueva experiencia, nunca había trabajado en zona rural”

José: (...) “yo me preparé en la Universidad Uniminuto, Bogotá, soy maestro del área de español y humanidades en la institución educativa, me desempeño como docente de la básica y media en la institución trabajo aquí hace 4 años y de experiencia 6 años, trabajé en Bogotá en una institución privada dos años y seguido a esto fui nombrado en Cundinamarca para el municipio de Fusagasugá”

Julio Enrique: (...)“...mi formación académica es de la universidad Francisco José de Caldas en Bogotá soy rector titulado del Colegio Francisco José de Caldas hace 8 años aproximadamente, hice varios estudios luego de tener mi pregrado, especializaciones en áreas como la física y ciencias puras y maestría en educación. Primero fui docente en varias instituciones educativas durante 18 años o más, hasta que me nombré como rector de la institución educativa en la cual me desempeño hace 8 años como rector”

La mayor parte de los docentes tiene una trayectoria laboral de más de cinco años, tan solo la profesora Magda es la más novata. En el caso de la profesora María Clara, formada en escuela normal superior, lleva 35 años enseñando y gran parte ha sido en zona rural, por lo tanto en el sector público. Magda es la más joven y la que asume por primera vez el contraste de venir del espacio urbano para encontrarse con la escuela rural, en la cual se observan características y roles diferentes a la formación que tuvo en la Universidad Pedagógica Nacional. En contraste están dos hombres, el rector y el profesor José, quienes han tenido una trayectoria educativa y laboral marcada por la educación profesional como docentes y por trabajar como docentes en áreas rurales.

Los orígenes de las trayectorias de Magda, José y el rector están en facultades de educación mixta, en cambio, la profesora María Clara viene de una Escuela Normal Rural, con un origen rural y de orientación femenina, puesto que estas escuelas se especializaron en la

formación de las mujeres hijas de familias campesinas, quienes luego entraron al magisterio rural en mayor medida (Montoya, 2012).

La feminización de la profesión docente es evidenciada por algunos profesores entrevistados. La experiencia de más de tres décadas de la profesora María Clara le permite ver que hay más mujeres en la actualidad aunque esto es “relativo”, puesto que la posición social va a agrupar a las mujeres en la primaria:

María Clara: (...)“hoy en día es como relativo, pero bueno de pronto en los colegios hay más mujeres, casi siempre en primaria, a veces por que los hombres salen a trabajar o a otras actividades pero hoy en día casi no se diferencia es equitativo “en un tiempo atrás si pero hoy me parece que es como igual”

La justificación para que las mujeres ocupen esta posición en la educación preescolar y primaria recurre a argumentos naturalizados sobre la mujer. La maternidad es un sentimiento que le permite relacionarse con los más pequeños, característica que acaba siendo fundamental para no romper la relación idealizada de madre-hijo. La mujer en este caso es representada como sujeto con un hábito cognitivo y corporal producido en el proceso de socialización de la mujer.

José: (...) “se considera que por el hecho de ser mujer, desarrolla un instinto de maternidad que favorece la práctica, sin embargo no es una generalidad, los niños en su primera infancia generalmente se encuentran al cuidado de su madre y para no romper ese lazo se continúa con ese mismo patrón”

Julio Enrique: (...) “en mi experiencia como docente y rector siempre he visto gran proporción de mujeres ejerciendo la profesión no es que lo vea ni malo ni bueno, sencillamente las mujeres tienen o están dadas a la educación sea por su cuestión maternal, la educación de sus casas o su formación, pero las mujeres siempre han ocupado y creo que ocuparan los cargos docentes, aunque obviamente a la par con los hombres no veo ningún problema a esto”

Es importante agregar, que a las características mencionadas sobre la capacidad femenina para educar a los más pequeños, puede adicionarse las características del trabajo docente en áreas rurales, el cual, según Parra (1986) exige del docente más compromiso e

interacción con la comunidad. Esta particularidad se da por las formas de organización comunitarias que perviven en sociedades rurales (campesinos, trabajadores rurales, habitantes rurales) que más que una relación docente-estudiante, establecen en muchos casos una relación docente- comunidad, esto, según sea el caso individual, le otorga una alta estima y valoración social a los docentes en la vereda.

La representación de la feminidad en algunos niveles educativos, por ejemplo en la educación primaria, donde hemos constatado que la presencia femenina es mayoritaria, la representación de lo femenino con la maternidad y buena moral llega incluso a constituirse en una identidad externa potente. Es decir, las expectativas de la comunidad educativa vinculan fuertemente la posición educativa (nivel educativo de actuación) y el sexo, por lo tanto, cuando el hombre no se encaja en estas expectativas, puede incluso ver que su identidad de género, según los otros, es de homosexualidad. La profesora Magda Lorena, la más joven de los entrevistados, lo define como *des-masculinización*:

Magda Lorena: “Es una profesión que desde sus comienzos ha sido relacionada con la mujer, así que puede ser una carga histórica la que aún seguimos heredando y asumiendo. Creo que hay una creencia en la des- masculinización del hombre al asumir carreras como la básica primaria, se piensa incluso que quienes lo hacen son homosexuales aun cuando no lo son, Podría ser que los colegios prefieran mujeres atendiendo niños pequeños en lugar de hombres, a propósito de los casos de abuso infantil”

Por lo tanto la mujer y la feminidad se asocian a formas corporales, emocionales y profesionales de “maternidad social” y “probidad moral” que encauzan (Embodiment), expectativas individuales (vocación) y trayectorias profesionales enmascaradas por funciones, moralidad y sentimientos idealizados vinculados a la mujer.

Esta predisposición sobre el papel de la mujer en la educación nos permite concluir, en primera instancia, que hay que abrir la docencia y sus estereotipos de género.

Como lo expresa Pérez (1999):

“Que los docentes sean fundamentalmente mujeres tiene unos efectos muy negativos sobre el modelo de sociedad que queremos alcanzar: democrática y de iguales. La enseñanza primaria es la base, y los niños se están socializando fundamentalmente con mujeres. No se trata de quitar a las mujeres de este campo, sino de abrirlo a los hombres” (Párr.3)

### 6.3. Valores y actitudes de género para enseñar

Al indagar más por las diferencias entre hombres y mujeres los argumentos se orientan por los valores y actitudes sexuadas, corporalizadas. Al preguntar por las diferencias entre hombres y mujeres al enseñar los y las docentes respondieron:

María Clara: (...) “no existe mucha diferencia...pero las docentes mujeres sobre todo el preescolar y primaria son más “maternalistas” en su mayoría, ven a los estudiantes como sus hijos, no solo se preocupan por la parte pedagógica sino también humana. Los docentes varones son más rígidos, tratan a los niños con mayor exigencia. Sin embargo en una institución es importante que haya docentes hombres y mujeres pues son complemento uno de otro, pues hay temas especialmente de las niñas que es importante ser tratados por mujeres”

Magda Lorena: (...) “Suelen ser más descomplicados en el tratamiento de dificultades de convivencia. Proponen con frecuencia trabajo en espacios abiertos del colegio. Usualmente son menos organizados con asuntos como planillas y formatos institucionales, Si hay algún inconformismo bien sea con el grupo, con sus compañeros o directivos, lo comentan de tal manera que no se intensifique el mismo”

La maestra María Clara en esta especificación sobre cómo es la composición del cuerpo docente en la institución educativa con relación a los hombres reafirma que sí es necesario que la mujer se muestre como una figura de gran importancia en la primaria, porque existen, dice ella, cuestiones que solo deben ser tratadas por las mujeres. La identificación del rol del cuidado se hace más notoria en este tipo de afirmación de la misma maestra que naturaliza el hecho de que el hombre no puede hacer parte de algunos procesos educativos por no tener tal vez la “cualidad” para lograr posicionarse en tal situación. Caso contrario considera la profesora Magda, quien establece una característica de cómo es el hombre en sus relaciones laborales en la institución, no

resalta cualidades referidas a los asuntos de la enseñanza, sino al debido cumplimiento institucional como la organización de formatos, etc.

#### 6.4. Condiciones laborales

La construcción y la identidad docente tienen un choque con la realidad porque hace referencia a un concepto de imagen social pero a la vez una imagen propia; se genera de esto el auto-concepto, autoestima y la misma imagen. El reconocimiento docente esta medido por las condiciones laborales que demanda esto un prestigio social poco existente en la profesión por los bajos salarios y subordinación de la actividad realizada, que hacen parte de dos referentes donde se contextualizan los docentes en cuanto a las condiciones laborales. Referente a esto los docentes de la Institución Educativa responden a sus condiciones laborales determinadas porque hacen parte del sector oficial que ofrece mayores garantías en cierto modo laborales y de salarios estableciendo en esto el estatuto docente que hace parte de las condiciones laborales:

María Clara: (...) “uno por que a nosotros los antiguos nos prepararon con metodologías especiales para ser un docente en el sentido de la palabra y los nuevos no tuvieron esas experiencias”

Magda Lorena: (...) “En donde trabajo no hay diferencia de garantías según estatuto, sin embargo en el sector público se evidencia que los maestros del estatuto antiguo gozan de salarios más altos, su ascenso no dependía de evaluaciones externas ni internas”

José: (...) “en el antiguo estatuto las garantías estaban más reforzadas y en el nuevo los docentes se condicionan a la evaluación constante para ascender o para mejores garantías”

Hombres y mujeres de acuerdo a los estatutos docentes están cobijados de igual manera; solo que en el caso dentro de la profesión docente se presenta una segmentación en este caso hombres y mujeres sufren condiciones desiguales por el lugar que desempeñan dentro de las instituciones escolares.

Con relación a las condiciones laborales de los docentes existe una clara brecha en con los docentes del antiguo estatuto; el caso de la profesora María Clara, el profesor José están en el antiguo

estatuto que se evaluaba o se ingresaba de una manera diferente en relación con el nuevo que requiere de unas pruebas para el ingreso y permanencia dentro del Estado. Además, si se analiza la concepción de los docentes del nuevo y el antiguo estatuto la profesora María Clara hace una distinción con los nuevos y antiguos tal vez generando un carácter “jerárquico” y de mayor preparación y experiencia en relación con los nuevos como ella menciona. La profesora Magda caracteriza el paso de estar fuera del estatuto a estar dentro del estatuto, donde para ella las condiciones laborales están medidas por el sector donde se ubiquen y desempeñen.

Julio: (...) considero que la profesión debe estar llena de carisma y entrega por lo que se hace, debe partir de una ética y un respeto total por algo tan serio y bien complejo como es el ser maestro no es para todos y no es para muchos (...) pero considero sin hablar mal de los colegas que falta más entrega y amor por lo que se hace, eso nos garantizaría a nosotros mejores condiciones laborales y más escala valorativa.

Para el rector Julio las condiciones también son reguladas por los méritos que deben tener los docentes de acuerdo a su desempeño y además “valor” que le impregnen al trabajo cada una de las valoraciones de la profesión que tal vez dentro de la sociedad no están en un estatus como otras profesiones ni en condiciones favorables y mucho menos en remuneración económica.

Considerado esto, la profesión docente ha desencadenado una “proletarización” de la misma en cuanto a que no existe un reconocimiento social para los docentes, remuneración salarial, deterioro de las condiciones de trabajo. No obstante, la feminización de la enseñanza en el nivel de primaria y preescolar rural si demuestra una desigualdad de género, ya que son ellas las que recorren largas distancias para llegar a las veredas donde está ubicada la escuela, desplazamientos que no tienen ningún reconocimiento en su salario. Es decir, la representación y valoración de la vocación como profesora y madre no tiene consideradas salarialmente las condiciones precarias en las cuales tiene que desempeñar su trabajo.

Como afirma Triana (2013):

La imagen de la mujer-maestra, ha estado representada por estereotipos que se fundamentaron en las instituciones, haciendo representación en su actuar, pensar, hacer dentro de la cultura, que atraviesa prácticas tradicionales. La feminización de la profesión docente ha estado asociada al cuidado y la atención, al servicio de los otros; sin embargo esto no se ve reflejado en su reconocimiento laboral y salarial” (pág. 57)

La experiencia narrada por cada uno de estos maestros y en especial las maestras de la institución, evidencia una feminización arraigada y naturalizada por las experiencias vividas, el trato con otros contextos que han fortalecido o debilitado algunas formas de concepción de la docencia que resulta ser una característica individual de cada docente que apropia cada una de sus experiencias como un proceso en constante cambio. Como vimos en este proceso investigativo aún existen prácticas que mantienen una posición social en este caso de los docentes que sigue determinando que la carrera docente sea una profesión por mujeres y siga en la actualidad atrayendo a estas a ejercerla.

## 7. CONCLUSIONES

Al concluir este trabajo los aportes generales y específicos de acuerdo a la investigación enfocada a la feminización identifican que es un concepto muy reciente que toma fuerza en la investigación educativa en Colombia. Si bien los aportes sobre estos son muy escasos, la investigación realizada es una antesala a estudios posteriores donde se pueda generar un mayor referente teórico y de producción escrita, reflejando varias perspectivas de las condiciones de trabajo de las profesoras rurales del país.

Se considera por demás que la perspectiva de análisis de las profesiones representa un campo de análisis importante para comprender las relaciones de poder y género en la sociedad. Esto implica que las representaciones de lo femenino y masculino hacen parte del “embodiment” en el mundo del trabajo, en el caso de las mujeres la adecuación de esas formas de poder están muy ligadas con los “techos de cristal” o las desigualdades laborales que viven las mujeres, como lo evidenciamos en las condiciones de trabajo de las maestras rurales que se desplazan a las veredas.

Las mujeres, inclusive las profesionales viven jornadas de trabajo fragmentadas que nos son reconocidas, como se explica y especifica en este trabajo, el hecho de desempeñarse en dos jornadas laborales (familia y trabajo asalariado) denota un proceso relevante que debe visibilizarse en los estudios de género y en los estudios sociales si así se requiere.

La feminización en la docencia hace parte fundamental para visibilizar el papel de la mujer- maestra en la educación colombiana, esta hace referencia a un “trabajo de cuidado”, debe ser entendido desde el análisis de los estudios de trabajo que realizan las mujeres en las instituciones escolares y en otros espacios laborales educativos, con el fin de desnaturalizar la mirada sobre la mujer en la educación, reconociendo sus aportes y resistencias.

La educación infantil jerarquiza, sigue siendo una extensión del rol materno, una labor femenina que en el contexto social se hace ver como una educación carente de formación

intelectual, que además genera un sesgo tanto entre hombres como mujeres en la profesión y su desempeño en las áreas asignadas.

El trabajo tuvo un referente especial, fue el de lograr un contraste de la visión de los maestros hombres y las maestras mujeres sobre la feminización su posicionamiento que hace parte fundamental del desarrollo de esta investigación, cada uno y cada una respondía a un área específica del conocimiento que logro matizar cada uno de los conceptos y categorías claves.

Solo resta nombrar con gratitud y respeto la labor que realizan cada una de las maestras rurales del país les han conferido social, cultural y hasta jerarquizada la educación de la primera infancia. A pesar de evidenciar muchas críticas,

En cuanto a la profesión docente en áreas rurales debe hacerse un reconocimiento ya que en Colombia significa un reto educar en lugares donde el abandono estatal y los contextos de violencia generan unas dinámicas diferentes para la enseñanza. En este sentido, investigaciones como esta pueden lograr un acercamiento y profundización entre profesores y futuros investigadores para construir un referente educativo diferente desde el género y lo social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1999). *Política cultural y educación* . Barcelona: Morata.
- Arango, L. G. (2008). Género e identidad en el trabajo de Cuidado:entre la invisibilidad, la profesionalizacion y servidumbre. *La carretera editores*.
- Arango, L. G. (2010). Genero e identidad en el trabajo , el trabajo de cuidado: antecedentes y conceptos. *Trabajo, identidad y acción colectiva* , 81- 104.
- Asakura, H. (2004). ¿Ya superamos el “género”? orden simbolico e identidad femenina. *Estudios Sociológicos, Vol XXII,núm 3*, 719-743.
- Berger, P., & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustos, P. T. (2015). *feminizacion y pedagogias feministas* . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana .
- Bustos, T. (2011). Feminización y popularización de ciencia y tecnología en la politica científica colombiana e india. *Revista CTS, nº 17, vol. 6,*, 77 - 103.
- Calvo, G. (2004). *La profesionalización docente en Colombia*. Bogotá: Supernumerario Departamento de Postgrados de la facultad de educacion.
- Cavaria, B. L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en investigacion educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 42-51.
- Ceron, M. &. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25-54.
- Colombia. (1994). *ley general de educacion*. Bogotá: MEN.
- Colombia. (2004, Abril 22). *Resolución 1036*. Bogotá.
- D’Atri, A. (2006). *Luchadoras: historias de mujeres que hicieron historia*. Buenos Aires: Ediciones del I.P.S.
- DANE. (2015, Junio 10). *Educación*. Obtenido de Formulario C-600: <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

- Despentes, V. (2007). *king kong theorie* . España : Melusina.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: una interpretacion de una mutacion* . Barcelona: Edicions Bellatera.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigacion mediante los estudios de caso. *REIS*, 33-62.
- fusagasugá, s. d. (2015, 10 15). *instituciones educativas del municipio*. Obtenido de <http://www.fusagasuga-cundinamarca.gov.co/37550>
- Fusagasugá, S. d. (2015, 10 15). *Instituciones Educativas del Municipio*. Recuperado el 05 10, 2016, de Alcaldía de Fusagasuga : <http://www.fusagasuga-cundinamarca.gov.co/37550>
- fusagasugá, s. d. (s.f.). *institutos y centros educativos estatales municipales*.
- Gomez, C. (2001). Mujeres y trabajo: principales ejes de analisis. *Papers*, 123-140.
- Griffiths, M. (2006). *The feminization of teaching and practice of teaching: threat or opportunity ?* Edimburgo: educational teory.
- Herrera, M., Pinilla, A., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Iregui, A. M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). La educaci'ón en Colombia: an'álisis del marco normativo y de los indicadores sociales. *Revista de economía del Rosario*, 9(2), 175–238.
- Iregui, A. M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sociales. *Revista de economía del Rosario*, 9(2), 175–238.
- Jimenez, G. R. (2009). Estudios de genero en educación: una mirada rapida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, 681-699.
- León, M. (2003). *mujeres y trabajo: cambios impostergables*. Brasil: Veraz Comunicaçãõ.
- Lopez, S. (2012). *Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial*.
- Martinez Boom, A. (2003). *La educacion en america latina: de politicas expansivas a estrategias competitivas*. Bogotá: Anthropos.
- Mejia, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrareforma educativa . *nodos y nudos volumen II , N 18*, 4 - 19.
- Méndez, P. (2014). El estatuto del maestro. *Revista colombiana de educación*(67), 67-88.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sistema Nacional de Indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Montoya, S. E. (2012). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 179-198.
- Munevar, D. I. (1999). Los saberes de género en tesis que investigan asuntos educativos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 91-105.
- Neffa, E. d. (2010). *Trabajo, identidad y acción colectiva*. México: Plaza y Valdés.
- Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia* (Vol. III La Escuela Rural). Bogotá: Fundación FES.
- Parra, S. R. (1986). *La escuela campesina*. Bogotá: Plaza y Janéz.
- Pérez, S. d. (1999, febrero 9). El exceso de maestras en infantil y primaria es perjudicial. *el país*.
- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En FAO, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (págs. 164-216). Roma: FAO.
- Piñeros, L., Castillo, A., & Casas, A. (2011). *Educación : ¿ Que dicen los indicadores? Fusagasugá*. Fusagasugá: Corpoeducación .
- Piñeros, R. (2014). *Juventudes rurales en el Sumapaz Cundinamarqués. Trayectorias sociales y relatos de vida*. (R. Piñeros, Ed.) Bogotá: Universidad de Cundinamarca.
- Piñeros, Robinzon. (2012). *Las transformaciones en la escolarización y el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI: sus implicancias en las condiciones de vida de los jóvenes de Bogotá*. Obtenido de Tesis de la maestría en Ciencias Sociales con Mención en Educación:  
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/browse?type=author&value=Pi%C3%B1eros+Lizara%2C+Robinzon>
- Pozzio, M. (2012). Analisis de género y estudios sobre profesiones:propuestas y desafíos de un dialogo posible y alentador. *Sudamerica*, 101-129.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2011). *Mujeres rurales. Gestoras de esperanza*. Bogotá: PNUD.
- San Román, S. (2010). La feminización de la profesion: identidad de género de las maestras. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 376 - 387.
- San Román, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *RASE*, 3(3), 376-387.

- Schüssler, R. (2007). *Género y educación*. Lima: Editorial y Gráfica EBRA E.I.R.L.
- Serrano, J. E. (2007). Educación y Neoliberalismo. El caso de la educación rural en Colombia (1990-2002). *Tesis de maestría en Desarrollo Rural*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Taylor, S. &. (1987). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente un analisis comparado de la Argentina, Brasil , Perú y Paraguay*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tenti, E. (2008). El oficio del docente en Argentina y Brasil: Características sociodemográficas y posición social en la estructura social. En M. Feldfeber, & D. Andrade, *Políticas educativas y trabajo docente* (págs. 113-142). Buenos Aires: Noveduc.
- Triana, C. (2013). Tejiendo historia: relato de vida de una maestra rural del Sumapaz cundinamarqués en relación con su formación docente. *Trabajo de grado Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales*. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. Barcelona: Grupo de desarrollo docente en America Latina.



**ENTREVISTA AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
MUNICIPAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

1. ¿Cuántas sedes y a qué grados atiende la I.E.?
2. ¿Cómo están distribuidas esas sedes (vereda, municipio, cursos)?
3. ¿Cuántos docentes trabajan en la I.E., cómo están distribuidos por niveles y sedes?
4. ¿En la I.E. tienen sedes con el modelo de Escuela Nueva?
5. ¿Cuáles son los lineamientos curriculares que rigen este modelo de educación? ¿son los mismos de la educación primaria clásica?
6. Encuentra usted alguna diferencia en los perfiles de los profesores para los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria) que ofrece la IE?
7. ¿De acuerdo con su experiencia como docente y directivo cuáles son las diferencias entre los docentes varones de las docentes?
8. Participación en la gestión escolar: ¿Cómo se vincula a los maestros y maestras en los procesos de planeación curricular?
9. ¿Para usted existe alguna desigualdad de género en relación con hombres y mujeres docentes?



## ENTREVISTA A LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

1. nombre y edad
2. ¿Cómo se desplaza al colegio?
3. ¿Hace cuánto trabaja en esta IE?
4. ¿Cuál es su formación docente?
- 5.Cuál ha sido su recorrido académico para formarse como docente?
6. ¿En cuáles instituciones estudió la educación superior?
7. En caso de ser profesional:Cuál ha sido su formación en pedagogía para ejercer la docencia?
8. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la profesión?/¿En qué zona ( rural o urbana ) ha trabajado la mayor parte de su tiempo?
9. Hace cuánto tiempo trabaja como docente?
10. En qué otros colegios o escuelas ha trabajado? Públicos, privados
11. ¿Qué grados atiende ud en el colegio/escuela?
12. Qué materias orienta?
13. Qué tipo de currículo tiene la escuela/colegio en la que trabaja? Escuela nueva, tradicional, en el colegio puede ser la orientación agrícola, técnica, otro
14. De toda su experiencia docente, en qué nivel (preescolar, primaria, secundaria, media) le gusta trabajar más? por qué?
15. ¿Considera ud que en la docencia hay más mujeres que hombres?

16. Según su criterio, por qué en la educación primaria y secundaria hay más mujeres que hombres?

17. En qué niveles (preescolar, primaria, secundaria, media) hay más mujeres que hombres?

18. Cuáles son las razones para que en esos niveles haya más mujeres en ese nivel?

19. ¿de acuerdo con su experiencia ha encontrado ud diferencias entre los docentes varones de las docentes?

20. de acuerdo a su experiencia, considera que hay diferencias en el ejercicio de docente entre hombres y mujeres?

21. ¿En qué condiciones laborales trabaja ud actualmente?

22. Cuáles son las principales diferencias en las garantías laborales de los docentes de los dos estatutos?

23. Cuáles son las principales diferencias en el perfil pedagógico de los docentes de los dos estatutos?

24. Existen diferencias entre las docentes del estatuto antiguo con el actual?

25. Es fácil para las docentes (mujeres) ejercer cargos de dirección dentro de las instituciones educativas?

26. en el tiempo que lleva ud trabajando en la I.E, ¿cómo ha sido el trato recibido por sus compañeros del sexo opuesto? y de acuerdo a este se ha sentido excluido (a) o incluido (a) ?

27. ¿Cuál es la valoración social del docente en la actualidad? ha cambiado en el tiempo? por qué?