

Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes

Griselda Hernández Méndez*

RESUMEN

En este texto se retoman algunos conceptos bourdianos para revelar que los roles de género son culturalmente impuestos a hombres y mujeres, por medio de la función reproductora y conservadora de la educación; una imposición que no se reflexiona porque mediante el habitus se admite pasivamente como natural. En ese sentido, a través de entrevistas a profundidad, se recuperan las voces de profesores –hombres y mujeres– para indagar si en efecto ellos perciben y experimentan dicha imposición de manera natural, o si han hecho algo para inhibirla. También, a través de entrevistas, se analizan las percepciones que tienen los estudiantes sobre los roles de género de sus profesores. La investigación tuvo como propósito reflexionar en torno a la simbolización cultural generada a partir del sexo, que conlleva a demarcar roles y comportamientos de acuerdo con el género. En esa demarcación, sin duda, existe lo que Pierre Bourdieu llamó violencia simbólica, la cual no ha sido suficientemente analizada para repensar la equidad de género.

Palabras clave: educación, género, estereotipo, habitus, violencia simbólica.

*Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz. México.
e mail: griseldahm2001@yahoo.com.mx y grihernandez@uv.mx,

Habitus, stereotypes, and gender roles. Professor and student perceptions

Griselda Hernández Méndez*

ABSTRACT

This text revisits some Bourdieuian concepts to reveal that gender roles are culturally imposed on men and women through the reproductive and conservative functions of education. This imposition is not reflected upon because it is accepted passively as natural through the *habitus*. In this sense, through in-depth interviews, the voices of male and female professors are recovered to inquire if they in fact perceive and experience said imposition in a natural way, or if they have done anything to inhibit it. Also, through interviews, the perceptions students have about their professors' gender roles are analyzed. The research sought to reflect on the cultural symbolism generated around sex, which leads to the delineation of roles and behaviors according to gender. What Pierre Bourdieu called symbolic violence exists, without a doubt, in this framework, which has not been sufficiently analyzed to rethink gender equality.

Key words: Education, gender, stereotype, habitus, symbolic violence.

*Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz. México.
e mail: griseldahm2001@yahoo.com.mx y grihernandez@uv.mx.

Introducción

La educación, desde sus raíces etimológicas *educare* y *educatio* que significan “criar, amamantar”, tiene un fuerte sentido social; de allí que siga vigente la conceptualización sociológica de Émile Durkheim (1976, p. 97) al concebirla como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. La educación tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él la sociedad en su conjunto”.

Al escudriñar esa definición, se detecta un proceso de imposición externa, en el que el sujeto se adapta, inhibiendo sus tendencias sensibles, a la *normalidad* coaccionada por una sociedad. Aunque quizá la intención primordial del autor haya sido integrar al ser, que nace anómico/asocial, a una sociedad moral y armónica, benéfica para todos y no solo para algunos, con su definición no logra develar los significados ocultos de la socialización positivista/funcionalista, como sí lo hicieron posteriormente los teóricos de la reproducción (herederos del marxismo) y la resistencia, al contemplar los sistemas educativos como espacios de poder y reproductores de una ideología impuesta.

En especial, Pierre Bourdieu* aporta ideas esenciales para desentrañar

* Considerado inicialmente como un teórico de la reproducción y, más adelante, de lo que él mismo denominó “estructuralismo constructivista” o “constructivismo estructuralista” (Bourdieu, 1989, p. 123).

la función socializadora y reproductora de la educación. De esta manera, su concepto de *habitus* nos permite observar cómo a través de este, mujeres y hombres responden de manera pasiva-natural ante “el orden social preestablecido”. El *habitus* se define, pues, como: “Una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas” (Bourdieu, 1991, p. 96).

Las costumbres, las prácticas, el sentido común, entre otros, son originados por los *habitus* en las primeras experiencias de vida durante el proceso de socialización, por lo que adquieren un sentido de naturalidad, verbigracia: los roles de género, que, reforzados a su vez por el campo social, son un conjunto de expectativas prescriptivas y específicas de la cultura acerca de lo que corresponde y es apropiado para hombres y para mujeres. Por ello, aún perduran construcciones en torno a la imagen de la mujer como desvalida y endeble, en contraste con aquellas de la figura masculina, a quien por considerar fuerte, se le prohíbe cualquier forma de expresión de sentimientos. Desde pequeños, a los niños se les refuerza la constante: “Los hombres no lloran; solo lo hacen las mujeres”.

Los papeles de género condicionados han traído como consecuencia lo que las feministas llaman *una desigualdad entre hombres y mujeres*, siendo estas

minusvaloradas en la vida social. *La mujer no nace, se hace mujer*, repuso Simone de Beauvoir en 1949; es decir, se aprende a ser mujer. Desde su nacimiento se determina el color de su ropa, sus actitudes y comportamientos, tareas y obligaciones, etc., y, dado que nace en sociedades androcéntricas, es vista como “el otro sexo” o “el sexo débil”. El sexo marca la diferencia biológica y esta la desigualdad en los roles de género. De ahí que a ellas se les hayan asignado las tareas domésticas y el cuidado de los hijos; y a ellos, las de ser los proveedores del hogar.

Actualmente, se expresa que los papeles genéricos están cambiando y que cada vez más se detecta equidad en los roles de género.

Metodología

Para analizar lo anterior, la autora de este artículo, a través de un procedimiento estadístico intencional, selecciona a la Facultad de Pedagogía de la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana como referente empírico de indagación, presuponiendo que los pedagogos, al ser formadores, deben tener conciencia de los procesos de transmisión sociocultural, y repensar y valorar la equidad de los roles de género. Sin embargo, tomando en cuenta que detrás de todo profesional hay una persona con distinta historia de vida que le condiciona, y con derecho a sentir y pensar de diferente manera, se adentra en la Facultad intentando eliminar cualquier prenoción o prejuicio, y entrevista a cuatro maestras y cuatro maestros. La elección fue azarosa,

pero se determinó por la aceptación de los profesores (hombres y mujeres) a ser entrevistados. Adicionalmente, se entrevistaron aleatoriamente a ocho estudiantes (cuatro mujeres y cuatro hombres) de semestres avanzados, con el propósito de contar también con las opiniones de ellos, futuros pedagogos, sobre la enseñanza y los roles de género de sus profesores.

La entrevista (tanto para profesores como para alumnos) fue realizada en profundidad; las interrogantes obedecían a las categorías analíticas: estereotipos, roles de género, habitus y violencia simbólica. Para efectos de este texto, únicamente se muestran algunos apartados construidos a partir de los resultados y las categorías en cuestión.

Para conservar el anonimato de los entrevistados, se asignó un número del uno al ocho tanto a maestros como a alumnos. Sus respuestas fueron transcritas literalmente y fueron analizadas a la luz de las categorías mencionadas.

Resultados

1. Estereotipos y roles de género

Los estereotipos son concepciones simplificadas que se tienen acerca de alguien o de algo, y guardan estrecha relación con la concepción de género, en tanto que “El género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características ‘femeninas’ y ‘masculinas’ a cada sexo” (Szasz et al., 1998, p. 53).

La simbolización cultural de las diferencias anatómicas toma forma en

los discursos, ideas y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta de las personas en función de su sexo. Esto significa que la cultura marca los sexos con el género, y el género marca la percepción de los demás; así, se reproducen estereotipos del deber ser y hacer en hombres y mujeres: vestimentas, comportamientos, actitudes e incluso formas de pensar, son fuertemente determinados socioculturalmente.

Cuando se les preguntó a los docentes si consideraban que existieran en la institución escolar estereotipos generalizados por el género, tres profesores y tres profesoras, de los ocho en total, dijeron que no, que ya se han desleído esas “negativas concepciones”. Veamos algunas respuestas:

“Yo creo que no. No. Estamos en una transición; hombres y mujeres somos iguales y tenemos los mismos derechos y obligaciones” (maestro 1).

“Fíjate que no, ya hay más igualdad, igual exigencia. Tenemos las mismas capacidades... No, no hay estereotipos. Hemos rebasado esas negativas concepciones” (maestra 5).

En contraste con esas respuestas, el profesor 3 dijo:

“Claro que sí, y lo vemos en la escuela. No es tan mal visto que un varón ande con las alumnas, pero ¿qué tal se ve la maestra? ¡Ah! Mal,

¿verdad? Ella es criticada, mal vista; él no, es hombre” (maestro 3).

Sobresalen las respuestas del maestro 3, ya que durante la entrevista reconoció su formación androcéntrica e incluso machista. Único hijo varón con dos hermanas, su padre le enseñó que el hombre es proveedor y jefe de la casa:

“Como hombre tienes derecho a tener varias mujeres, mientras las mantengas... Las mujeres, no; ellas deben quedarse en casa y respetar al esposo. Esas eran las ideas de mi padre y yo las aprendí. Pero reconozco que soy buen padre; al igual que a mi mujer me tocó cuidar a los niños desde chiquitos, llevarlos a la escuela, darles de comer, y eso no lo hacía mi padre” (maestro 3).

La educación recibida en casa es determinante en la constitución de los habitus, que se internalizan desde la infancia. De tal manera que el profesor 3 acepta con naturalidad que los hombres pueden tener varias mujeres; ello lo aprendió en el hogar. Esa internalización es tan penetrante que le imposibilita radicalmente permitir o aceptar la promiscuidad femenina.

Lo interesante de sus respuestas es la admisión de diferencias entre mujeres y hombres. Él y la maestra 2 reconocieron la existencia de estereotipos producidos por el género; sin embargo, la mayoría sostuvo reiteradamente su inexistencia, por lo menos en sus vidas, dado que fomentan la equidad de género en sus familias:

“En casa la aplicamos desde la repartición de quehaceres y deberes: ‘tú lavas los trastes, tú los secas; yo barro’. Ya es nuestro modo de ser” (maestra 4).

“Mmm... pues ir a dejar a los niños me toca a mí, por ejemplo, llevarlos a fútbol, apoyarlos en las tareas... Sí, nos repartimos las labores” (maestro 6).

Es posible que por la generalidad con la que se planteó la pregunta, los profesores, mujeres y hombres, emitieran su respuesta con inmediatez, relacionándola con la equidad de género, más que con los estereotipos. Por ello, se les plantearon otras preguntas que indirectamente nos llevaran a rastrearlos, si es que los había. Así mismo, a los estudiantes se les plantearon otros interrogantes, con las que se encontró que sus percepciones variaban según el género de los maestros. Veamos primero las respuestas de los alumnos.

2. Percepciones de los alumnos acerca de la enseñanza y el rol de género de sus profesores

Las percepciones varían de acuerdo con los receptores, por ello conviene traer a colación el concepto de percepción. De acuerdo con Hernández (2011), desde el punto de vista psicológico, la *percepción* es el proceso de extracción de información o acumulación de la información usando los cinco sentidos fisiológicos: vista,

oído, tacto, gusto y olfato. Por eso, suele confundirse con el concepto de *sensación*. La sensación se refiere a las experiencias básicas e inmediatas generadas por estímulos aislados simples. Es una respuesta de los órganos de los sentidos hacia un estímulo. La percepción integra las sensaciones dándoles significado y organización; es decir, interpreta, analiza y organiza los estímulos.

La percepción puede ser modificada por las experiencias del perceptor; esto es, que intervengan los criterios de aprendizaje discriminativo o condicionamiento clásico y condicionamiento operante. Para el caso que nos ocupa, podemos decir que la percepción puede ser modificada por la experiencia o ambiente circundante; lo cual lleva a la conclusión de que la percepción depende de quién percibe y del lugar, momento y hecho que se esté percibiendo.

Desde el punto de vista sociológico, las percepciones de los sujetos están condicionadas por la vida en sociedad. La discriminación entre los códigos dicotómicos belleza/fealdad, bondad/maldad, verdad/falsedad, fuerza/debilidad, entre otros, no la realiza con autonomía el sujeto, pues es parte de una moral social aprendida (Hernández, 2011).

Bajo esos sustentos, las percepciones de los estudiantes entrevistados son de ellos; no se pueden generalizar ni entender como absolutas. Sin embargo, no deja de ser interesante el análisis de

sus percepciones en torno a la enseñanza de los profesores y su relación con el género, ya que son evidencias concretas de que aún perduran las distancias genéricas.

Son diversas las preguntas que se les hicieron a los estudiantes: ¿Existen diferencias en la forma de enseñar entre maestras y maestros? ¿Quiénes prefieres que te den clases, las maestras o los maestros? ¿Quiénes son más eficientes y responsables para enseñar? ¿Quiénes dominan mejor los contenidos?

2.1. Multimaternaje, pero no multipaternaje

Las percepciones entre los alumnos entrevistados variaron notablemente; no obstante, muchos de sus comentarios denotaron evidentes estereotipos de género, como lo ilustran los siguientes comentarios:

“De la maestra tú esperas que sea comprensiva, que te brinde confianza para contarle tus problemas” (alumna 1).

“La verdad a mí me da pena contarle al maestro lo que me pasa, tal vez no me crea o no me entienda; así que prefiero callar. A la maestra, en cambio, sí le cuento pues sé que ella como es mamá, es más noble y me va a entender” (alumna 2).

Directa e indirectamente esperan de la maestra cualidades como comprensión, nobleza, ternura y confianza; cualidades que culturalmente, se cree, corresponden a una mamá. Al respecto, Delhome llamaba maternaje

al rol que funge una madre, y que es esperado en las maestras y no en los maestros. Ella destaca: “Ustedes instruyen como maestros, señores, la compañera de ustedes enseñará como madre de familia” (citado en Hernández, 2011).

En efecto, en las maestras se visualizan esas cualidades comunes de una madre. Es frecuente que los niños de primaria se confundan y llamen “mamá” a su maestra, pero es inusual que al maestro le llamen “papá”. Esta exigencia de un “multimaternaje” (fungir casi como mamá de todos los educandos) conlleva la idea generalizable de que la profesora no puede, o más bien, no debe desarrollar otros estilos que no concuerden con su rol: actuar como mujer y madre.

El maternaje pareciera ser el estereotipo de una buena maestra, cariñosa, noble, comprensiva... como toda mamá; mientras que esas cualidades no son necesarias en los docentes varones. Pero, ¿qué pasa si una maestra no posee cualidades maternas? Señala Ball (1989) que, cuando una mujer no tiene cualidades que correspondan a su género, es tachada de neurótica y mal humorada. Muchas de las respuestas de los alumnos indicaron que ciertas maestras no tenían cualidades “propias de una mujer”; al contrario, eran exigentes y duras con ellos.

“Nosotros pensamos que no es una mujer feliz por su carácter, toda enojada, siempre nerviosa. Eleva la voz, es exigente” (alumno 5).

Por supuesto, el alumno 5 se refiere concretamente a una maestra. Es sorprendente todo lo que encierra la percepción de este alumno acerca de su maestra; sin duda se observa una fuerte violencia simbólica: “la mujer exigente es infeliz”. Esas concepciones han propiciado la creación de otras frases que denigran a las mujeres: “que se case o se descase”, “insatisfecha sexualmente”, entre otros.

El pensamiento racional como el volumen alto de la voz son considerados aspectos propios de los varones. Desde luego que un maestro cuyo volumen es bajo y su carácter es endeble, también experimentará violencia simbólica, ya que se sale de la “normalización”.

Los alumnos miran como natural el carácter fuerte de los maestros. Veamos:

“Desde que sabes que te va a dar clases un hombre y no una mujer, estás consciente de que la materia será difícil, porque con el maestro... por ejemplo, con el maestro X, no se juega. Él es exigente” (alumno 3).

Esas palabras del alumno 3 dejan entrever que desde que saben que les va a impartir la materia una mujer, la clase será más relajada, pues presuponen que los maestros son más exigentes. Es alarmante la frase “con el maestro X no se juega”, ya que muchas lecturas se pueden hacer desde ella, ¿acaso con las maestras sí se juega?

Cuando se aceptó por primera vez a la mujer en el magisterio mexicano, se le reconocieron cualidades propicias

para el trabajo con niños. Los pedagogos masculinos decían:

Instintivamente, las mujeres se dirigen hacia las tareas educativas, hacia el “cuidado moral y maternal de los niños”, para nada son más aptas [...]. Las cualidades de carácter de la mujer justifican esta creencia. Las mujeres son “graciosas, dulces y puras”; están dotadas de “una aptitud infinita de emoción y de amor”. Además, la mujer es mucho más penetrante que el hombre, conoce mejor el corazón humano, y particularmente el de los niños. Pero no todo en ellas es virtud, “la mujer tiene menos condiciones de carácter”. Por ello es necesario darles “la instrucción conveniente con el objeto de moderar un poco su inclinación, la más de las veces exagerada, a lo puramente ideal y fantástico, y de llenarla de conocimientos positivos (Gutiérrez, 1902, p. 18).

Indudablemente que las mujeres, y para nuestro caso, las maestras, son violentadas simbólicamente si no actúan como mujeres, y todavía más, como una madre estereotipada. Son cuestionadas, señaladas y devaluadas si se salen de las normas reproducidas por la sociedad. Comportamientos, ropa, carácter, y más, son condicionados y determinados socialmente.

No obstante, de acuerdo con López (en Hierro, 1997), las tradicionales cualidades femeninas, como la paciencia y un énfasis en las relaciones interpersonales, son vistas como impedimentos del éxito. De hecho,

muchas de las mujeres que logran ocupar cargos administrativos o académicos de alto rango, han tenido que sacrificar la maternidad e incluso el enamoramiento, para dedicarse plenamente a su profesión, y/o se han visto casi obligadas a desarrollar carácter de mando y liderazgo, pues la represión de sentimentalismos es conveniente. En lugar de reconocérseles sus esfuerzos, las mujeres son fuertemente violentadas por los hombres y por las mismas mujeres, quienes, celosas, niegan que existan mujeres que logren el éxito sin tener que relacionarse sexualmente, comprar una plaza, o aliarse a los grupos de poder.

La siguiente cita demuestra que algunas actitudes “propias de la mujer” llegan a molestar a los alumnos:

Nuestra maestra nos trataba con angustia e inquietud. Creaba a nuestro alrededor un ambiente de fragilidad, que hubiera hecho creer que estábamos en constante peligro de deshacernos. Exageraba los pequeños raspones y golpes que todos sufríamos de vez en cuando, y nos alarmaba con sus preocupaciones excesivas. Su preocupación histérica por nuestro bienestar nos hacía sentir mal... nos transmitía su desesperación, su necesidad de afecto y su falta de seguridad (Ginott, 1985, p. 245).

Al respecto, algunos alumnos entrevistados comentaron:

“Como que en ellas, notas desconfianza en sí mismas; dudan

de su capacidad. Los maestros, te das cuenta que manejan mejor los contenidos” (alumno 7).

“Bueno, yo siento que las mujeres se apasionan, o no sé, a veces como que son... como que más... les noto que son más susceptibles a cosas. A veces, como dice mi compañero, no tanto es que tú sepas, sino que lo digas seguro, ¿no? Entonces, hay veces que siento que los maestros hombres se ven como más seguros en lo que dicen y siento que a las mujeres en ciertos temas les cuesta hablar” (alumno 3).

Sin embargo, no todos los alumnos notaron esas actitudes en las profesoras. Los siguientes comentarios muestran que ellas logran ser responsables y seguras al enseñar:

“Eh... yo veo que las maestras, en su mayoría de las que nos han dado clases, como que sí tienen más... un poco más de seguridad y experiencia en preparar la clase... son más responsables que los maestros” (alumno 5).

“Yo creo que las mujeres, porque las mujeres son, no sé, yo he visto en las mujeres como que por lo regular les gusta más enseñar, no sé si sea por eso, parece que a todas el enseñar sea inherente a ellas” (alumno 6).

“La mujer se marca metas, es más responsable y comprometida, por eso saca seguridad de donde sea para responder” (alumna 2).

Con relación a estas percepciones, mucho se puede comentar, ya que es demasiada la información capturada; no obstante, procedamos a analizar las respuestas de los docentes, muy similares a las de los alumnos.

3. *Actitudes y roles de género*

En especial las docentes comentaron en torno a las actitudes que muestran en sus clases, que aunque no lo reconocieron abiertamente, obedecen a estereotipos, adjudicados sin alternativas de elección. Lo sobresaliente es que ellas no los rehúsan o evaden. Veamos:

“Creo que por ser mujer me muestro comprensible para escuchar a mis alumnos... Me interesa que en el salón reine un ambiente de afecto y armonía y, por supuesto, es mucho más difícil hacer que los chicos entren a este ambiente, que las chicas” (maestra 5).

“Sí, tiene que ver. Como eres mamá, de alguna forma te vuelves comprensiva con los estudiantes, y tratas de apoyarlos. Fíjate, algo que creo que los varones no hacen, pues parece que cuidan su posición de autoridad” (maestra 8).

Las maestras aceptan esos estilos e implícitamente consideran que la fuerza y la autoridad son cualidades más de los docentes varones. De acuerdo con Abraham (1986), las mujeres envidian la fuerza y autoridad masculina, ya que a ellas se les dificulta desarrollarlas. Sostiene, además, que enseñar a varones es un desafío en virtud del esfuerzo

psicológico que demanda, ya que frente a la agresividad de los alumnos puede surgir el arrebato femenino y con ello la ansiedad, que muchas veces las incapacita para hacer frente a cualquier situación. En el caso de la maestra 5, ella admite que es más fácil trabajar con alumnas que con alumnos.

“Como te decía, las chicas son más accesibles, siguen las instrucciones, los chicos también, pero a veces es difícil convencerlos” (maestra 5).

Ninguno de los docentes entrevistados notó diferencias al enseñarles a los alumnos, mujeres u hombres. Dos maestras comentaron sobre su malestar frente a la implicación sexual que supone enseñar a varones. Una dijo:

“A veces los alumnos, los varones, presentan oposición a mis indicaciones. Me miran fijamente sin quitarme la mirada y hablan en silencio entre ellos... lo que me desconcierta por un momento, pero eso no me detiene; al contrario” (maestra 2).

Generalmente, los alumnos varones, a diferencia de las chicas, se caracterizan por su deseo de autonomía, su inclinación al desafío y al combate. Aunado a ello, la cercanía en edades presenta a la maestra joven casi como una hermana, y si no cuenta con seguridad y confianza en sí misma, será el blanco perfecto del desafío y desacato del alumnado, en especial de los varones.

Para entender algunas de esas actitudes de las docentes, es indispensable hacer un recorrido histórico. Fue hasta 1881 cuando la mujer incursionó, y en Francia, por primera vez en la docencia, dando clases solamente a niñas, pues se temía que pudiera desarrollar una sensibilidad exagerada en los varones o convertirlos en “damiselas”. Para 1889, los cursos elementales para varones se confiarían a la mujer, siempre y cuando fuera esposa, madre, hija o hermana del director (Hernández, 2011).

Su ingreso reciente a la docencia explica muchas de sus actitudes, entre ellas la falta de seguridad. Los psicoanalistas sostienen, verbigracia Abraham (1984, 1985), que tanto la inseguridad como la aceptación de la imagen fuerte del hombre se relacionan con la dependencia y admiración que mantuvo por mucho tiempo con su padre, a quien veía como una figura fuerte, enérgica e invulnerable. Para las feministas, las mujeres deben recuperarse de su atraso cultural que obstaculizó considerablemente su toma de conciencia y acción, ya que al ser la enseñanza accesible a las mujeres hasta hace apenas ciento veinte años, las pone en desventaja en relación con el desarrollo alcanzado por los varones. “Las mujeres que salieron de allí para enseñar tuvieron que luchar contra los prejuicios y las maledicciones de toda clase... Sujetas a una vida severa... No eran recibidas en ninguna parte” (Michael y Taxis en Abraham, 1986, p. 120).

Lo anterior nos lleva al análisis de dos sentimientos que experimentan las maestras: a) Necesidad de aceptación y reconocimiento y b) conflicto de papeles.

3.1. Necesidad de aceptación y reconocimiento

La mayor parte de las mujeres necesitan sentirse aceptadas y animadas por alguien.

“La protección excesiva que les brindan los padres las predispone a ‘una sumisión generalizada’, el amor que los padres muestran como recompensa de su obediencia acrecienta el deseo de las jóvenes de ser ‘confirmadas’ por los demás” (Abraham, 1986, p. 52).

Sostiene Ortiz (1995) que las docentes más ansiosas de confirmación son las jóvenes; a diferencia de las profesoras maduras con experiencia, que han adquirido suficiente equilibrio y son capaces de sentir satisfacción por el ejercicio de su profesión, o bien, han terminado por rechazar la enseñanza y emplean mecanismos de defensa, los que les han impedido manifestar estados de ansiedad o estrés. Observemos lo que dijo una alumna sobre su maestra:

“Sus clases no son muy buenas, todo el tiempo se la pasa hablando de su familia, de sus viajes, de su divorcio, de lo que sufrió de chica... nosotros la entendemos ¡pobrecita!, pero pues también queremos aprender algo de historia ¿no?” (alumna 4).

De acuerdo con las palabras de la alumna, se interpreta que la maestra manifiesta cansancio de enseñar, que evade al hablar de sus asuntos personales en el aula.

Continuando con la reafirmación, dos de las maestras entrevistadas dijeron que sí soportaban la actitud superior y despectiva del director, y dos dijeron no poder hacerlo, veamos un ejemplo:

“Me considero una persona muy sensible y reconozco que me siento mal ante una actitud déspota por parte de la autoridad. Creo no merecerla, simplemente no la soporto” (maestra 2).

Los momentos de malestar más agudos, señala Abraham (1986) “están vinculados con acontecimientos específicamente femeninos, como una intervención ginecológica, que la enseñante quiere ocultar y de las cuales se avergüenza. Hasta un embarazo es penoso, si la dirección no tiene una mirada positiva respecto de él” (p. 126).

Por los comentarios de las docentes, se nota que el apoyo ofrecido por la dirección resulta ser un sostén importante para el trabajo, al igual que el de sus colegas. “Las relaciones con los colegas es importante, porque si se respira un ambiente agradable de relación interpersonal, trabajas mejor” (maestra 2); aunque hubo una maestra que dijo no importarle si le cae bien o mal a sus compañeros: “No soy monedita de oro para caerles bien a todos. No me importa, mientras yo haga bien mi trabajo” (maestra 4).

Sobre todo las profesoras jóvenes están más atentas hacia lo que los otros piensan y dicen de ellas. Según Abraham (1986), se quejan de los celos que sospechan de parte de docentes más maduras. Atribuyen la causa relacionándola con el estado biológico de la juventud en relación con la vejez. Se sienten más aceptadas y reconocidas por los colegas varones. “Te das cuenta de que los maestros son menos conflictivos que las maestras, en ellas hay más celos y envidias que inhiben el trabajo común” (maestra 5).

La competencia, como la rivalidad, entre hombres suele ser explícita y concreta; mientras que en las mujeres muchas veces es vaga, solapada y disimulada. Las mujeres niegan rivalizar o competir con sus compañeras, cuando en realidad lo hacen, de ahí que los mecanismos de negación y proyección sean los más empleados por las docentes. La actitud de rivalidad y envidia, según el psicoanálisis, se gesta en los primeros años de vida. La insistencia de verlas bonitas, ropitas combinadas con calzados y accesorios, la perpetuación de palabras “mi princesa, la más hermosa”, se impregnan en las mentes de las niñas, lo cual, inconsciente o a veces conscientemente, las lleva a rivalizar con otras niñas.

Así, los estereotipos de belleza se internalizan desde la infancia, de manera que la mujer viste y actúa como mujer para ser aceptada socialmente, tener el reconocimiento de los otros y en gran medida, ser admirada. El mundo

capitalista le ha enseñado a competir en belleza para encontrar pareja, trabajo y posición. Sin duda, esos estereotipos han provocado inseguridad en muchas mujeres que no poseen los atributos de belleza socialmente determinados.

Empero, la violencia simbólica está presente aún en las mujeres que cumplen los parámetros de belleza: vestidos, zapatillas, cabellos largos, etc., puesto que las predisponen como sujetos endebles, delicados, siempre sonrientes a pesar del cansancio de soportar todo el día las zapatillas, el maquillaje y el peinado. Algunas por falta de tiempo, terminan dejando de lado el arreglo personal.

“De por sí a mí no me gusta pintarme, así que me baño y cambio lo más rápido que se pueda para que me dé tiempo de llevar a Carlitos a la escuela” (maestra 8).

“Yo soy una persona que no me fijo en eso, sobre todo en lo que tiene que ver con la apariencia, en el arreglo personal... Me siento turbada cuando llego tarde... ¡Ay sí, me siento incómoda! Mi costumbre es llegar puntual” (maestra 5).

Entre los datos que encontramos, se observa que los estudiantes están pendientes del arreglo de sus profesores, pero sobre todo del de ellas, pero por efectos de espacio no entraremos en su análisis. No obstante, lo anterior nos permite argüir que para las maestras es importante el reconocimiento de los otros, como el de los alumnos y cónyuges; veamos dos casos:

“Claro, a mí me gusta que los alumnos reconozcan mi esfuerzo, que preparé la clase, que corro para llegar temprano ¿no?” (maestra 8).

“Si él me apoya y reconoce mi esfuerzo, de verdad no sé qué sería sin él, a veces cocina y cuida a las niñas” (maestra 5).

A pesar del cambio de actitud que actualmente muestran los cónyuges varones, aún la mujer siente cierta dependencia o simplemente necesidad de reconocimiento por parte del esposo, muchos de los siguientes comentarios expresaron: “Sin él no sé que hubiera hecho”, “me apoya”, “me alienta”, “me ayuda”. Como si el cuidado de los hijos o el quehacer doméstico fuera una tarea propia y exclusiva de las mujeres. He aquí la fuerza de los hábitus, las mujeres asumen como natural que el quehacer y cuidado de los hijos les corresponden y agradecen a los esposos su valiosa ayuda.

3.2. Conflicto de papeles: madre-docente

El problema más intenso por el que atraviesan las profesoras es el conflicto de papeles madre-docente. Sienten compromiso por cumplir con estos dos papeles y sin poder evitarlo con frecuencia experimentan sentimientos de culpa por no cumplir efectivamente con ambos, y a veces hasta sienten malestar. Observemos lo que dijo una maestra: “Trato de estar la mayor parte de mi tiempo con mi hijo, a veces no me es posible, pero eso sí, él sabe que

cada fin de semana lo llevó a divertirse” (maestra 8).

La misma maestra comentó que el estar mucho con su hijo le produce ansiedad, cuando se percata que el domingo está por terminar y ella no ha preparado clases o calificado: “Me da cierta ansiedad al ver que mañana es lunes y yo no he ni empezado a buscar material para mi clase o bien no he calificado. Pero trato de no mostrar esa ansiedad para que mi hijo no se entere y le eche a perder su domingo” (maestra 8).

Esta cita muestra una doble preocupación, de una madre por la diversión de su hijo y de una maestra por el aprendizaje de sus alumnos. Es una sola mujer la que encara esta doble función y otras más que tiene que ver con quehaceres de la casa, pagos, compras... “Las profesoras sienten la presión que ejercen sobre ellas para que sean eficientes en todos los aspectos de su vida y tratan de fijarse normas y rutinas rígidas, en sus intentos de tener ‘tiempo para todo’ y llevar a cabo todas sus tareas” (Ball, 1994, p. 73).

En una encuesta que hizo Clarricoates (1980) a mujeres docentes encontró que algunas dijeron que sus esposos pensaban que la calidad de vida del hogar se había deteriorado desde que ellas pasaban mucho tiempo en la enseñanza. En lugar de objetar esta suposición, creían que debían justificarse, ofrecer excusas y explicar por qué no podían ser perfectas esposas y perfectas profesoras.

Todas las docentes entrevistadas comentaron que duermen alrededor de seis horas y que aparte de preparar sus clases, están atentas a los quehaceres de sus casas (aun cuando tengan asistente doméstica), de la alimentación, salud y rendimiento escolar de sus hijos. Veamos lo que dijo la maestra 2: “Me doy abasto con todo porque no trabajo todo el día, y sin embargo me acuesto tarde porque después de todo lo que hago, revisamos la tarea de mi hijo, lo acuesto y preparo mis clases o hago la tarea de la Maestría” (maestra 2).

Para el ejercicio físico no hay tiempo; solo una de las entrevistadas camina. Las demás prefieren estar con los hijos antes de irse a sus trabajos y ya en este, no pueden evitar pensar en ellos, sobre todo si no hay quien los cuide o vaya por ellos a la escuela. Obviamente este conflicto se da en las madres que tienen hijos de corta edad. “No ha de asombrar la violencia de este conflicto si se tiene en cuenta que el estereotipo de la madre en el hogar continúa estando profundamente enraizado. Está interiorizado hasta punto tal que la mujer que trabaja se pregunta si sus actividades no representan una desventaja para el desarrollo de sus hijos” (Myrdal y Klein, en Abraham, 1986, p. 126).

Como podemos darnos cuenta, la docente vive en un conflicto como si fuera la suerte que le ha tocado, sin percatarse que puede cambiar ciertos componentes de su papel en la familia. Dice Abraham (1986), “en cada mujer, en la base de su reticencia, está la perpetua interrogación sobre la prioridad de sus papeles”.

Reflexiones finales

El haber realizado las entrevistas a profundidad y en un clima de *rapport* permitió obtener información bastante valiosa para darnos cuenta que los estereotipos e incluso las inequidades de género perduran en ambientes de profesionales cuya disciplina forma parte de las humanidades, lo cual debe llevarnos a todos los humanos a reflexionar sobre el grado en que esto se ha de presenciar en ambientes familiares, en donde los niveles de escolaridad son elementales o nulos.

Si bien existe apoyo federal y estatal para que se diseñen y apliquen programas contra la violencia hacia las mujeres –aunque estos no son suficientes, ni impactantes–, casi nada se ha realizado para contrarrestar la violencia simbólica. Es decir, se atiende la violencia física y, en algunos casos, al menos se estudia la psicológica, pero escasamente la violencia simbólica; justamente porque por su naturaleza, se encuentra disimulada, silenciada, ocultada y, sobre todo, ignorada.

La violencia simbólica es definida por Bourdieu (1989) como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento. El orden social masculino está tan arraigado por su mismo origen y legitimación, dada las estructuras sociales, que no necesita de “justificación” o de explicaciones, simplemente se asume como “natural”. Consecuentemente, la eficacia de la

dominación masculina se asienta en una construcción social biologizada y que funciona por medio de los hábitus, que se internalizan, encarnan desde los primeros años de vida. Por eso es difícil que se perciban las diferencias promovidas por las sociedades androcéntricas o masculinas.

En ese sentido, muy pocos humanos se percatan de que los roles genéricos suscitados por tal estructura social ponen en desventaja a las mujeres, especialmente en lo profesional y laboral. Por supuesto que esto es más drástico en las comunidades de baja escolaridad. Las mujeres de este siglo laboran fuera de casa, y en la casa son educadoras primarias de los hijos, son cocineras, costureras, niñeras, enfermeras, psicólogas, consejeras, entre tantas labores más.

Lo anterior no quiere decir que los hombres no realicen también muchas actividades dentro del hogar, algunos sí lo hacen, pero aún no con la entereza y compromiso asumidos por las mujeres, quienes presuponen que los quehaceres del hogar son sus deberes, pues así lo interiorizaron desde niñas. De allí que valoren a sus cónyuges por el apoyo que les proporcionan al ayudarles en las actividades dentro del hogar. Por su parte, los varones también han interiorizado desde niños que esas actividades son competencia de las mujeres, y ellos apoyan.

Como se observa, es a través de un proceso de constitución de orden

simbólico, la manera en que en nuestra sociedad se “fabrican” las ideas de lo que deben ser y hacer hombres y mujeres.

Como señala Cunnison (citado en Hernández, 2011): “el mundo está hecho a la medida para hombres que no quedan embarazados ni tienen responsabilidades familiares”; hombres que, salvo dar el gasto, no padecen el cansancio y las molestias de un embarazo, ni dolores menstruales.

Aunado a esto, en esa constitución simbólica, se ha fabricado la idea de que las mujeres deben ser bonitas, con relación a criterios de una cultura occidental que pondera la delgadez y la piel blanca. Eso viene a complicar más el ritmo y estilo de vida de las mujeres, pues como vimos, deben tener tiempo para todo.

Por todo ello, sin revisar exhaustivamente las estadísticas, sabemos que la presencia de las maestras, por ejemplo en el Sistema Nacional de Investigadores (de México), es menor que la de los maestros. Los niveles más altos lo poseen ellos, y si acaso llegasen

mujeres, son aquellas que no tienen hijos pequeños.

Indudablemente la mujer se encuentra en desventaja ante esas simbolizaciones, que urge se deconstruyan. La escuela es un espacio indicado para empezar con esa tarea. Si los habitus se encarnan desde pequeños, entonces que la educación de género se lleve a las aulas de escolaridad básica, pero sobre todo, que se reedifique a hombres y mujeres a través de varias vías con campañas contra la violencia de toda índole: la radio, la televisión, el internet, etcétera.

Ciertamente, las mujeres viven en ese mundo conflictivo y tenso, pero que las ha hecho ser cada día mejores. Basta echar un vistazo a las competencias deportivas, la literatura, la investigación... Sí, en efecto, son pocas, pero están allí y su presencia crece y de manera significativa. Por eso, la deconstrucción de las simbolizaciones genéricas beneficiara en mucho a las mujeres, ya maestras o de cualquier profesión.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona. Un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador*. Barcelona: Gedisa.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Caída.
- Bourdieu, P. (1989). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ___ (1991). *El sentido práctico*, Madrid, Tesaurus.
- ___ (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Carreras, M. (1985). *El personal académico femenino en la UNAM. II Foro universitario de la mujer*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Ginott, H. (1985). *Maestro alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. México: Pax.
- González Ríos, M. J. (2001). Algunas reflexiones en torno a las diferencias de género y la pobreza. En: J. M. Tortosa (comp.), *Pobreza y perspectivas de género*. Barcelona: Icaria.
- Gutiérrez, M. (1902). *La nueva faz de la educación del método*. México: F. P. Hock y Cía.
- Hernández Méndez, G. (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. México: Arana.
- Hierro, G. (1997). *Filosofía de la educación y género*. México: Torres Asociados.
- Lamas, C. (comp.) (1999). *Iguales o diferentes*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar. La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- Szasz, I. & Lerner, S. (comp.) (1998). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: El Colegio de México.