

Perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales de las profesoras de educación primaria

José Luis Torres Franco *

En este trabajo se reportan los resultados de una encuesta realizada con una muestra de profesoras que laboran en escuelas primarias públicas de la delegación Iztapalapa. El objetivo de dicha encuesta fue definir los perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales hacia el trabajo magisterial. Se encontró que predominan las maestras mayores de 35 años, que viven con su pareja y tienen hijos. La mayoría de ellas no participa en el programa de Carrera Magisterial, esto significa que no acuden a los cursos de actualización que desde la Secretaría de Educación Pública se diseñan para una mayor profesionalización en el desempeño de su trabajo. Por otra parte, hay una fuerte polarización en torno a elementos estereotipados que constituyen la imagen social del magisterio.

Palabras clave: mujer y trabajo, identidad profesional, profesión magisterial.

Introducción

En este trabajo se presentan algunos de los avances en el estudio de las identidades profesionales de las profesoras de educación primaria en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal. El proyecto se inscribe específicamente en el análisis de las relaciones entre trabajo doméstico y extradoméstico como espacios en los que se definen las identidades de género y profesional como dos dimensiones inseparables de la identidad femenina. Sin embargo, cuando lo iniciamos, nos dimos cuenta de que hacía falta conocer quiénes eran las profesoras que laboraban en esta delegación y cuáles eran sus características sociodemográficas y profesionales básicas,

* Profesor investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo electrónico: jose5903@aol.com

y decidimos hacerlo de una manera más sistemática, mediante una encuesta. Si bien existía un trabajo bastante amplio sobre estos aspectos, realizado a mediados de la década de los noventa (De Ibarrola, 1997), consideramos necesario actualizar la información y aprovechar la oportunidad para incorporar otros indicadores sobre aspectos relacionados más directamente con la concepción que tienen estas mujeres de su trabajo como profesoras. Esto nos permitiría, desde nuestro punto de vista, avanzar en la indagación de su identidad profesional como mujeres.

En este documento presentamos, por una parte, las líneas teóricas generales que orientan al proyecto para dar una idea de lo que se busca con la investigación, pero sobre todo con la intención de dar una clave de lectura distinta de la información cuantitativa que analizamos en el segundo apartado, misma que se obtuvo mediante una encuesta a una muestra de profesoras que laboran en escuelas primarias públicas de la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal. Los resultados se han organizado en tres bloques referentes a los perfiles sociodemográfico, profesional y de actitud hacia el trabajo magisterial; y se agrupó a las entrevistadas en tipologías denominadas perfiles. Así, cuando hablamos de perfiles sociodemográficos aludimos al conjunto de indicadores que nos permiten destacar las combinaciones más frecuentes de características personales de estas mujeres, como la edad, el estado civil, la presencia de hijos en el hogar, la presencia del cónyuge, etcétera. Lo mismo sucede con los otros dos perfiles señalados. En el caso concreto de los perfiles actitudinales, no pretendíamos llevar a cabo un estudio de actitudes en el sentido que le da la psicología, sino un ejercicio con el cual buscábamos posicionar a las entrevistadas alrededor de imágenes estereotipadas sobre cómo son las profesoras de educación primaria. Estas imágenes fueron tomadas del discurso cotidiano de la gente (sobre todo de las madres y padres de familia, así como de algunos discursos oficiales) y se diseñaron como reactivos de una escala de tipo Likert. Sin embargo, la intención fue analizar simplemente quiénes de las maestras estaban de acuerdo con estos contenidos estereotipados y quiénes en desacuerdo, de modo que los resultados nos permitieran generar una tipología de su orientación hacia la profesión magisterial.

Por último, vale señalar que los resultados obtenidos en esta parte de la investigación fueron muy importantes para avanzar en el estudio de las identidades profesionales, pues esta primera aproximación cuantitativa nos permitió lograr un mejor acercamiento metodológico a la etapa cualitativa.

I. La perspectiva teórica

En el análisis estadístico queda claro que cuando hablamos de magisterio se trata fundamentalmente de un espacio laboral feminizado, al menos para el Distrito Federal. Dos razones están en la base de nuestro interés por estudiar el problema de la identidad profesional de las profesoras de educación básica. En primer lugar, no hay mucha literatura que reconozca el carácter laboral y profesional de la actividad magisterial en México. Y, en segundo lugar, tampoco hay estudios recientes que aborden la problemática de la percepción que las maestras tienen de sí mismas como actrices laborales, es decir, falta literatura que trate de manera sistematizada cómo se autoperceben las trabajadoras de la educación en el ámbito laboral y profesional.

Así, al iniciar el proyecto se estableció un punto de partida teórico que incluyó la revisión de los estudios del análisis cultural de los problemas laborales: Thompson (1990) y Smelser (1992), y también algunos trabajos realizados en México como el de Hualde (1998) que estudia las profesiones, el de Ravelo (1998) que se introduce en la identidad ocupacional con atributos de género, y el de Pacheco y Blanco (1998) en donde se proponen tres ejes de análisis en la perspectiva de género en los estudios sociodemográficos sobre el trabajo urbano en México.

Éstas y otras investigaciones han dejado claro que ha habido un cambio reciente en la orientación de los estudios sobre los problemas laborales, que empiezan a elaborarse desde una perspectiva cultural, y que ponen el énfasis en aspectos más bien referidos a la subjetividad de los actores laborales. Esto ha permitido incorporar dimensiones de análisis que antes no se consideraban relevantes. El punto común de estos estudios es la relación entre los factores estructurales y subjetivos que orientan a los individuos hacia dentro y fuera del trabajo (Guadarrama, 1998).

En el plano metodológico, esta visión microsocia de la cultura laboral se caracteriza por un afán reconstructivo de lo social macro desde lo micro, es decir, por la construcción de múltiples mediaciones entre las experiencias individuales, las normas institucionales y las creencias más generales y predominantes sobre el trabajo en cada época. Sin embargo, en el terreno de los estudios sobre culturas laborales, aún persiste un debate sobre la noción de cultura, lo que hace que, lejos de constituirse como un campo homogéneo, se presenten diversas concepciones.

La revisión de este debate nos llevó a definir una primera concepción sobre la cultura laboral: un proceso en el que el sujeto es productor-

producto de la significación y resignificación constante que se genera a partir de la práctica social vista como un todo (la praxis social). La especificidad de la cultura laboral se construye en diversos contextos socialmente estructurados, en los que se producen elementos culturales de los cuales son portadores los sujetos. La presencia y participación de éstos en diversos contextos sociales propicia un conjunto de creencias, comportamientos y elementos simbólicos, que constituyen un arsenal de herramientas culturales, que les permiten participar en la producción de nuevos procesos de significación y resignificación y los presentan como productor-producto del mismo proceso. A esto, que es un elemento clave en la formación de las identidades sociales, lo llamamos socialización.

Una segunda línea de revisión teórica se orientó hacia los estudios sobre la socialización y las identidades sociales. Se revisaron desde trabajos clásicos como los de Durkheim (1974) hasta propuestas más recientes en las que se nota un cambio en la definición misma de la socialización hacia una perspectiva en donde ésta se concibe más como un proceso de interacción, que como un mecanismo de reproducción del orden social vigente.

Entre los trabajos examinados destaca el de Dubar (1991), quien, recuperando el interés de Piaget sobre el desarrollo mental de los niños y algunas otras teorías de corte psicogenético, analiza los procesos de construcción de la identidad a partir del concepto de socialización. Este autor señala que han sido los análisis antropológico y etnográfico los que han puesto de manifiesto la diversidad de procesos de socialización. En estas investigaciones, que podemos llamar perspectiva culturalista, la socialización quedaría definida como un proceso que dirige la formación y el equilibrio de la personalidad. Postula que la socialización es un vehículo que hace posible la construcción social de la realidad, y hace una propuesta para abordar el concepto de identidad desde la sociología. Es por ello que Dubar afirma que la identidad no es otra cosa que el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diferentes procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones.

En esta perspectiva cobra relevancia la idea de que la identidad se construye sobre contextos diferenciados culturalmente, pues, mediante la definición de lugares distintivos ocupados por hombres y mujeres, se han hecho de la masculinidad y de la feminidad receptáculos de atribuciones y caracterizaciones opuestas, que han cristalizado en imágenes estereotipadas

sobre lo que es ser hombre y ser mujer, pero que al mismo tiempo posibilitan la reestructuración de nuevos contextos que dan paso a una reconfiguración de las identidades de género.

Para articular los conceptos cultura, identidad y género se revisaron los textos más recientes de la literatura producida al respecto que, en general, plantean que la desigualdad sexual no proviene de una cuestión meramente fisiológica, pues la diferencia de género es una construcción cultural entrelazada con un conjunto de complejos procesos económicos, políticos y sociales. Estos estudios parten de que la construcción social del género y su socialización son resultado de la combinación de relaciones sociales materiales y de representaciones simbólicas sobre la distinción entre lo masculino y lo femenino.

Dentro de las posiciones que analizan la relación entre género y trabajo sobresale la que critica la división espacial entre lo público y lo privado, y que asocia a lo primero con el ámbito de acción del género masculino y a lo segundo con el espacio propio del género femenino. Los y las autoras que trabajan en esta línea consideran que las identidades genéricas se construyen sobre esta división espacial y aquí destaca la importancia del debate feminista en la conceptualización del trabajo doméstico y en la delimitación teórica de los procesos de producción y reproducción social y económica.

Desde las perspectivas que subsumen la existencia del trabajo doméstico femenino a la lógica del modo de producción capitalista hasta las críticas a esta postura, que identificaron el origen del problema en la *lógica del patriarcado*, esta discusión fue incorporando elementos importantes a la teorización sobre la condición femenina y su inclusión en las teorías del mercado laboral.

De estas investigaciones se ha recuperado la polémica sobre las distintas orientaciones teóricas que se han interesado por la relación mujer y trabajo, en la que llaman la atención las nuevas conceptualizaciones que, desde el enfoque de estudios de género, se están desarrollando. De este debate teórico se rescatan conceptos como doble presencia, alternancia en el trabajo, segregación ocupacional y ambigüedad-ambivalencia, entre otros que han servido de guías en nuestro proyecto (Borderías, Carrasco y Alemany, 1994).

Esta revisión, sobre todo la relativa a la investigación en América Latina, ha señalado la necesidad de construir estrategias distintas de aproximación a la experiencia laboral de las mujeres. Tomando en cuenta los argumentos sobre la oposición o complementariedad de lo cualitativo y lo cuantitativo, se ha optado por la complementariedad, por buscar las generalidades

y al mismo tiempo las especificidades de un hecho social. Una vez examinados los documentos y reportes de investigación específicos, se decidió utilizar una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de información (De Oliveira, 2000). Por ello, en el siguiente apartado presentamos los resultados del análisis de información cuantitativa con el que se estableció un marco muestral para la realización de la parte cualitativa del proyecto.

II. Perfiles de las profesoras de primaria en Iztapalapa

Se reportan algunos resultados obtenidos con base en la información de la *Encuesta sobre los perfiles sociodemográficos, profesionales y actitudinales del magisterio en la delegación Iztapalapa* que se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2001-2002. Ésta constituye la primera parte del estudio sobre la identidad profesional de las profesoras de educación primaria, y su principal objetivo fue reconocer el marco poblacional en el que se realizaría la segunda etapa del trabajo de campo:¹ tuvo como marco muestral la información proporcionada por la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) sobre el total de planteles públicos de educación primaria ubicados en la delegación. De un total de 473 escuelas se seleccionó una muestra aleatoria de 31, distribuidas en las cuatro regiones escolares definidas por la DGSEI. El levantamiento de la encuesta tuvo lugar en la semana del 24 al 28 de junio de 2002, en los tres turnos en que laboran los planteles de educación primaria en la delegación.² Se recabaron 373 cuestionarios, 298 de los cuales fueron respondidos por profesoras. Como se mencionó antes, el objetivo específico de la encuesta era elaborar tres perfiles –sociodemográficos, profesionales y actitudinales–, que sirvieron de base para definir el marco muestral sobre el que se seleccionaron los casos para realizar las entrevistas en profundidad.

¹ Esta segunda parte del trabajo de campo se realizó durante el mes de septiembre de 2002, y consistió en la realización de 17 entrevistas en profundidad con profesoras de esos mismos planteles. Su análisis está en proceso.

² Desde 1994 se implementó en la delegación Iztapalapa el proyecto piloto de 22 Escuelas Primarias de Tiempo Completo, manteniéndose en el resto los turnos matutino y vespertino.

Las profesoras de la delegación Iztapalapa

En esta parte se analizan determinados aspectos sociodemográficos y familiares de las profesoras entrevistadas. La información que proporcionaron se analizó con el objetivo de crear un perfil personal y familiar que dé cuenta de manera general sobre su situación actual, sus condiciones de vida, su origen y su posición en el hogar. Se indaga en primer lugar acerca de sus particularidades personales como la edad, su situación conyugal y la presencia de hijos, en seguida se estudian datos de escolaridad y ocupación de sus padres para caracterizar de cierto modo su origen social; después se exploran datos estructurales de su hogar actual, sobre todo para aquellas que ya han constituido uno propio, como el ingreso, la ocupación del cónyuge y el tipo de familia que han constituido. Finalmente se revisa información sobre la organización del mundo doméstico en relación con las cargas de trabajo que realizan, sus parejas, sus hijos y el apoyo que reciben de otros familiares y empleadas del hogar.

a) El perfil sociodemográfico de las profesoras

Para conocer los perfiles sociodemográficos de las profesoras de la delegación Iztapalapa, nos centramos fundamentalmente en el análisis de indicadores como la edad, la situación conyugal y la presencia de hijos en los hogares de profesoras y profesores, todos ellos ejes alrededor de los cuales se articulan las identidades de género y laborales.

La mayor parte de la planta magisterial está compuesta por mujeres. En la muestra que trabajamos, éstas representan 79.9%, y sólo 20.1%, son hombres (véase cuadro 1). Aquí sólo analizaremos la información proporcionada por las profesoras, la población objeto de este estudio.

En cuanto a la edad de las entrevistadas, encontramos que tienen una edad promedio cercana a los 40 años. Tomando en cuenta que en 1994, en el estudio que realizó María de Ibarrola (1997) sobre el magisterio en el Distrito Federal, la edad promedio de las maestras fue de 35 años aproximadamente, suponemos que muchas han permanecido a la fecha en sus puestos de trabajo, lo que explicaría que la edad promedio se haya elevado en cinco años. Hoy en día, la mayoría de las entrevistadas tiene más de 35 años (77.9%), lo cual nos indica que las profesoras que laboran en las escuelas públicas de educación primaria en Iztapalapa son principalmente mujeres mayores (véase cuadros 2 y 3).

De igual manera, más de la mitad declaró ser casada (62.0%), y una menor proporción ser soltera (18.0%). Sin embargo, las mujeres que reconocen vivir en unión libre aglutinan al 6.1%, y las divorciadas al 5.0% (véase cuadro 4). Cuando se analiza su situación conyugal actual, hallamos que dos de cada tres están unidas (64.4%) (véase cuadro 5).

Es un hecho que las maestras han constituido su propia familia, pues más del 80% declaró tener hijos y, en promedio, tienen de uno a tres, aunque no faltaron casos en que tienen hasta seis hijos (véase cuadros 6 y 7).

Al construir los perfiles sociodemográficos con base en esta información, averiguamos que casi la mitad de las profesoras son mayores de 35 años, unidas y con hijos (49.7%). Un segundo grupo está integrado también por mujeres de más de 35 años, pero que no están unidas aunque tienen hijos (21.5%). El grupo con menor presencia entre las profesoras es el de las jóvenes unidas pero sin hijos (1.7%) (véase cuadro 8). De esta tipología tres aspectos parecen ser importantes: predominantemente estas maestras han establecido hogares de tipo urbano conformado por la pareja y los hijos; también destaca el que casi una de cada cuatro responde al tipo de hogares con jefatura femenina, es decir, tienen hijos pero no están unidas; asimismo, sobresale la poca presencia de profesoras jóvenes, no unidas y sin hijos.

b) Los hogares de origen de las profesoras de primaria

En relación con los hogares de origen de las profesoras, se analizaron dos indicadores del padre y de la madre: la escolaridad y la ocupación. Con respecto al primero, casi dos terceras partes de sus padres y madres sólo llegaron al nivel básico (60.5% y 66.0%), y en menos de 20% alcanzaron educación de nivel medio superior (18.9% y 17.4%). Sin embargo, el porcentaje de padres y madres que carecen de instrucción es alto (10.6% y 13.5%), en contraste con aquellos que lograron realizar estudios de nivel superior (10.0% de los padres y 3.0% de las madres) (véase cuadro 9).

Estos datos muestran que gran parte de las profesoras entrevistadas lograron una movilidad educativa relativamente importante al contar con estudios de normal y, en algunos casos, de nivel superior.

Asimismo se observa que la gran mayoría de las madres de las maestras se dedicaron a las labores del hogar (70.0%), mientras que un poco más de la tercera parte de los padres fueron empleados del sector público y/o

privado (35.6%). Una buena porción de ellas provienen de hogares en los que el padre se dedicaba a las labores agrícolas (15.4%) y al desempeño de oficios por cuenta propia (13.4%), así como de pequeños empresarios y comerciantes establecidos (11.1%).

Resulta interesante que un poco más de 10.0% de los padres y de las madres trabajaron en el sector educativo como profesores de primaria, secundaria y nivel medio superior; entonces, no se puede sostener de manera contundente la idea de que el magisterio es una carrera heredada, al menos para nuestras entrevistadas (véase cuadro 10). En resumen, podemos considerar que estas profesoras provienen de familias urbanas con niveles de escolaridad relativamente bajos.

c) Las familias actuales de las profesoras

El análisis de la composición de los hogares actuales de las profesoras nos habla de una gran diversidad de formas de organización familiar. Encontramos 49 tipos de familia distintos y determinamos 10 tipos de organización familiar. Sobresalen el modelo de familia nuclear (51.1%) y el de las jefas de hogar con hijos (11.8%). El grupo de maestras y maestros que viven con otros familiares, además de su cónyuge e hijos, representa 9.4%, casi la misma proporción de aquellos que viven aún con sus familias de origen sin tener cónyuges y/o hijos (9.1%). También identificamos un importante número (7.8%) de madres solteras que viven con otros familiares y/o no familiares. Otros dos tipos que también sobresalen son el de las parejas solas (3.5%) y el de mujeres solas (3.2%) (véase cuadro 11).

d) Los ingresos familiares de los hogares de las profesoras

El ingreso familiar mensual promedio de estas mujeres es de \$10,204.77. Sin embargo, la variación en el ingreso es muy amplia, pues la mayoría se ubica en el rango de \$4,800 a \$15,600. De hecho, al agruparlas en tres niveles salariales, advertimos que dos de cada tres tienen un ingreso familiar mensual de menos de \$10,000, mientras que sólo una tercera parte cuenta con ingresos familiares superiores al promedio. En estas condiciones se explica parcialmente la necesidad que tienen de trabajar fuera de sus hogares para contribuir al ingreso (véase cuadros 12 y 13).

e) La ocupación de los cónyuges de las profesoras

Las profesoras han constituido hogares urbanos, y una porción significativa de sus compañeros laboran en el sector formal (74.9%). Las familias formadas con profesores de nivel básico y medio superior se incrementan de manera considerable en relación con sus hogares de origen (28.8%).

Al igual que en sus hogares de origen, muchas de sus parejas son empleados del sector público y/o privado (29.3%), y son escasas las uniones con quienes se dedican a oficios por cuenta propia (7.9%), técnicos y obreros de industria (5.8%) o que trabajan en el sector agrícola (0.5%), aunque es considerable el grupo de profesoras unidas con personas que desempeñan labores diversas en otros sectores (9.4%) (véase cuadro 14). Estos datos indican que existe una señalada movilidad desde sus hogares de origen hasta los que han conformado.

f) Carga de trabajo doméstico y doble presencia

Con respecto a las tareas domésticas, es evidente que la mayor carga recae en ellas, sobre todo en lo relativo a labores básicas: barrer, trapear, lavar trastos y ropa, planchar, cocinar y comprar despensa, y disminuye su responsabilidad en tareas como la crianza de los hijos, la compra de enseres domésticos y los arreglos de la casa, labores que de alguna manera implican toma de decisiones de relativa trascendencia.

Es cierto que las parejas de aquellas maestras que están unidas también participan en la realización de estas labores de manera significativa. Sin embargo, lo hacen de un modo más selectivo. Ellos ejecutan sobre todo tareas como arreglar desperfectos en la casa, comprar la despensa y los enseres domésticos, las cuales conllevan decisiones hasta cierto punto importantes, y disminuye su participación en las tareas domésticas básicas como lavar ropa, planchar, cocinar, lavar trastos y trapear. Asimismo, vale la pena destacar que casi la mitad de ellas reconocen que sus parejas participan en la crianza de los hijos.

Por su parte, ellas dicen que la participación de sus hijos se centra en las actividades domésticas básicas y muy poco en otras que suponen una toma de decisiones de mayor alcance, como son la compra de despensa, de enseres domésticos y el cuidado de los menores.

La presencia de otros familiares como apoyo en las labores cotidianas es relativamente baja. La mayor participación de estas personas se observa en la preparación de alimentos (18.5%), y en otras actividades como barrer, lavar trastos, trapear, hacer arreglos en la casa, lavar ropa y cuidar a los niños, pero ésta es poco significativa si se compara con la de las entrevistadas. La colaboración de otros familiares en estas tareas van de 11.1 a 18.5%, que es el máximo porcentaje.

Menos considerable es la intervención de empleadas y empleados del hogar. Ésta es mucho menos significativa que la de otros familiares, y se enfoca en actividades rutinarias, como lavar ropa, trastos, barrer, trapear y planchar; fluctúa entre 10.4 y 13.1% (véase cuadro 15).

Por lo anterior, podemos decir que las profesoras son en esencia las responsables del trabajo reproductivo en sus hogares, y con ello es posible afirmar que la gran mayoría vive una situación de doble presencia.

Los perfiles profesionales

Un rasgo distintivo del magisterio es la exigencia institucional de que se actualicen en materia profesional. Desde la década de los cincuenta, la preocupación del Estado por ofrecer una formación para el trabajo a los profesores y profesoras de primaria ha sido una constante en los programas para el desarrollo educativo. Desde finales de los años noventa, en un convenio entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la Secretaría de Educación Pública (SEP), este esfuerzo por ofrecer una formación profesional a la planta magisterial en activo va más allá de los programas tradicionales de actualización magisterial. Siguiendo una política general de deshomologación salarial en el sector educativo,³ se implementó el Programa de Carrera Magisterial, que es un sistema de incentivos económicos que se otorgan mediante evaluaciones periódicas y la actualización constante a través de cursos especiales (Weiss, 1993). De ahí que sea imprescindible analizar determinados aspectos de la profesionalización actual de las maestras entrevistadas.

³ Es importante recordar al respecto los programas de becas y estímulos a la productividad académica que empezaron a ponerse en práctica en las instituciones de educación superior a principios de los años ochenta.

Más de la mitad tienen una formación de normal básica (58.1%),⁴ muy pocas cuentan con estudios de licenciatura en Educación Primaria (8.9%), y mucho menos han cursado estudios de Normal Superior (0.8%), este último dato puede ser explicado porque la conclusión de éstos significa un cambio de nivel y se convierten en profesoras de secundaria. Sin embargo, sobresale el hecho de que casi un tercio cuenta con nivel superior, ya sea en el sistema universitario o en la Universidad Pedagógica (32.2%) (véase cuadro 16).

No obstante, son pocas las que al momento de la encuesta realizaban algún tipo de estudios formales, al margen de los cursos de actualización que reciben por parte de la Secretaría de Educación Pública (18.5%) (véase cuadro 17). Por el contrario, casi la totalidad de ellas han asistido a cursos de actualización en los últimos cuatro años (92.3%) (véase cuadro 18).

Con esta información construimos una tipología sobre los perfiles profesionales de las maestras de educación primaria, aglutinando el tipo de estudios que han llevado a cabo, si en la actualidad se encuentran estudiando y si han tomado cursos en los últimos cuatro años. Distinguimos al menos 11 tipos entre los que predomina el de profesora que sólo estudió la normal básica y ha tomado cursos de actualización (44.2%), pero también es relevante que 21.3% cuenta con estudios superiores y asiste a cursos de actualización y que, junto con quienes tienen este mismo tipo de estudios acuden a cursos de actualización y hoy día realizan estudios formales (9.7%),⁵ constituyen casi una tercera parte de las entrevistadas (véase cuadro 19). A partir de estos perfiles definimos un índice del nivel de profesionalización de las maestras y establecimos que la mitad de ellas se ubican en un nivel bajo (50%), un poco más de la tercera parte se ubica en el nivel alto (31.4%) y el resto queda en el nivel medio (18.6%) (véase cuadro 20).

En términos del reconocimiento económico a la profesionalización de estas trabajadoras, tal como se estipula en el programa de Carrera Magisterial, un poco más de la mitad se benefician de éste (58.1%) (véase cuadro

⁴ Hasta 1984, los estudios de Normal se realizaban después de haber cursado estudios secundarios, por lo que se consideraban como estudios de nivel medio superior. A partir de ese año, la carrera de profesor de primaria pasó al rango de estudios superiores con el nombre de Licenciatura en Educación Primaria.

⁵ Por lo general estos cursos son de computación, idiomas o estudios complementarios de su formación profesional, como la carrera de maestra de danza o de teatro.

21), mientras que la otra mitad no participa en el programa. Este dato resulta revelador, pues indica que, a más de 10 años de la puesta en marcha de la Carrera Magisterial, aún existen problemas para la participación mayoritaria del magisterio en este sistema de estímulos económicos. Al analizar la información nos preguntamos si quienes tienen un nivel más alto de profesionalización son aquellas que participan en dicho programa. Los resultados son interesantes. Por una parte es claro que la mayoría de las profesoras con un alto nivel de profesionalización sí están integradas a este programa (71.6%), pero la participación de las que tienen un bajo nivel también es alto (51.9%), esto parece ser contradictorio en relación con lo estipulado en el propio programa de Carrera Magisterial, por lo menos en lo referente a la actualización, sobre todo si consideramos que las que cuentan con un nivel medio de profesionalización son las que participan menos en el programa (45.8%) (véase cuadro 22).

Los perfiles actitudinales hacia el trabajo magisterial

En este apartado se exponen los resultados más relevantes del estudio de actitudes realizado con profesoras y profesores de escuelas primarias en la delegación Iztapalapa. Se ha organizado en cinco incisos que corresponden a las dimensiones de análisis para las que fue diseñada la escala. Primero se revisan las actitudes hacia el trabajo magisterial, lo que nos permite medir la identificación que las profesoras tienen con su trabajo. En segundo lugar, se estudian sus actitudes hacia el papel que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se pretende significar el grado de compromiso institucional que están dispuestas a asumir frente a la sociedad que delega en ellas la responsabilidad de conducir el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual de niños y niñas. En el tercer inciso se analizan las orientaciones de las maestras hacia su profesionalización y actualización como condición necesaria para llevar a cabo su labor, y una evaluación de los estudios que realizan o han realizado ya sea por iniciativa personal o como una disposición institucional derivada de los acuerdos entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la SEP.

El conocimiento de las dos últimas dimensiones trata de rescatar aspectos que, desde la subjetividad colectiva del magisterio, tienen que ver con la construcción de su imagen social. Este imaginario socialmente construido se expresa en imágenes estereotipadas, cuya función primordial es generar

elementos de diferenciación y desigualdad social, que buscan estatuir prácticas y maneras de pensar específicas para cada grupo de actores sociales. En esencia se reconocen cuatro ejes alrededor de los cuales surgen los estereotipos: raza, clase social, edad y sexo, y aquí decidimos enfocarnos sólo a los dos últimos. En el primer caso, los trayectos de vida comparativamente largos en el desempeño de la profesión magisterial se orientan a una asociación directa con la calidad profesional. Es común escuchar que los profesores de antes o los mayores, quienes tienen más experiencia, son los mejores. En consecuencia, incluimos dentro de la escala de actitudes tres ítems para medir el nivel de aceptación o rechazo hacia este tipo de imágenes arraigadas con fuerza en el imaginario social sobre el magisterio. El sexo y el papel que juega en la constitución de representaciones estereotipadas, lo convierten en un factor clave al estudiar una profesión altamente feminizada. El reconocimiento de atributos “naturales” que hacen a un sexo apto para determinadas tareas nos lleva a indagar qué tarea cumple el ser mujer en la definición de la profesión magisterial.

Cada una de las dimensiones se sintetiza en un índice o escala actitudinal que nos permite detectar la posición global de las profesoras entrevistadas con respecto a cada dimensión. En general, estas escalas se clasifican en tres niveles: actitudes negativas, neutrales y positivas. Los resultados se analizan, a manera de resumen, en el último párrafo del apartado correspondiente a cada dimensión.

Por último, con base en lo descubierto en las escalas de actitud de cada dimensión se construye una tipología o perfil actitudinal de las maestras hacia la profesión magisterial, la cual nos permite identificar las formas más comunes de pensar la profesión magisterial entre ellas.

a) Identificación con el trabajo magisterial

Dos aspectos sobresalen en la concepción del trabajo magisterial entre las maestras de primaria: para ellas su trabajo no es aburrido (94.6%) y, además, con los niños resulta gratificante (83.2%). La mayoría reconoce lo específico de su trabajo al estar de acuerdo con que la actividad magisterial no es igual que cualquier otra (80.9%). Ellas consideran que la labor docente requiere tiempo completo (76.5%), e incluso mantienen esta actitud positiva cuando se les cuestiona sobre sus ingresos económicos: casi dos de cada tres (67.4%) aceptarían continuar dentro del magisterio aun cuando

le ofrecieran un trabajo con mejor salario. Además, en buena medida, siguen identificando la vocación como un elemento importante para el trabajo magisterial (62.8%) (véase cuadro 23).

Esta visión, hasta cierto punto optimista sobre su labor, disminuye cuando se trata de emitir una evaluación sobre el reconocimiento social de la misma. Aquí se muestra una posición bastante polarizada entre quienes creen que su trabajo es fuente de reconocimiento y prestigio social (50%) frente a quienes no lo juzgan así (46.6%). La situación se torna negativa cuando el trabajo se relaciona con el estilo de vida que puede garantizarles: sólo 37.2% piensa que el magisterio les asegura un modo de vida digno, contra 61.4% que opina lo contrario. Es posible que la percepción de estas dimensiones de su labor lleve a la mayor parte a plantearse aspiraciones profesionales más allá de ser profesoras de primaria (71.1%) (véase cuadro 23).

Aun así, existe una actitud preponderantemente positiva hacia el trabajo magisterial, de manera que podríamos afirmar que las profesoras entrevistadas tienen un alto nivel de identificación con su labor, incluso cuando no sea reconocida por la sociedad, no les garantice un modo de vida digno ni satisfaga sus aspiraciones profesionales (81.2%) (véase cuadro 28).

b) El compromiso profesional

La principal orientación del trabajo que las profesoras reconocen es su relación con la niñez; la gran mayoría estima que, en nuestro país, el magisterio tiene el deseo de servir a la niñez (89.9%), y casi en la misma proporción admiten que su profesión requiere mucho compromiso social —recordemos que estamos en el plano del imaginario social de este sector laboral—. Ellas creen que el eje de su desempeño como profesoras estriba en formar buenos ciudadanos (78.9%) e inculcarles buenas costumbres (59.7%), tareas que se encuentran por encima de fomentarles el interés por el conocimiento científico (51.7%). Suponemos que estos aspectos llevan a casi tres cuartas partes de ellas a evaluar que su trabajo es importante para el país (73.8%) (véase cuadro 24).

En cuanto a la parte afectiva de su profesión, se observa la polarización de actitudes al cuestionarlas sobre la relación emotivo-afectiva que pueden establecer con los estudiantes: un poco más de la mitad (53%) estuvo de

acuerdo en que maestros y maestras quieren mucho a sus alumnos y alumnas, mientras 44% no lo estuvo. Tres de cada cuatro maestras (74.5%) no aceptan que su función sea vigilar los aspectos disciplinarios y conductuales que por tradición se consideran tareas propias de quienes se dedican a la enseñanza (véase cuadro 24).

En resumen podríamos pensar que, para ellas, la trascendencia de su labor descansa en la necesidad de enseñar buenas costumbres para formar buenos ciudadanos, más allá del control físico ejercido al establecer en el salón de clases ciertas normas y códigos de comportamiento, y que la enseñanza del conocimiento científico resulta poco trascendente. De igual manera, parece que asumen, aunque con alguna reticencia, su caracterización del compromiso social que el Estado y la sociedad les ha conferido. No obstante, su actitud hacia el compromiso social del magisterio es preponderantemente positiva (70.8%), aunque en menor medida que la que tienen hacia el trabajo magisterial (véase cuadro 28).

c) Actitud hacia la profesionalización del magisterio

Tal parece que la imagen que asocia la búsqueda de la superación profesional para ser una buena profesora es muy fuerte entre nuestras entrevistadas. La actualización es para la mayoría (83.9%), una condición necesaria de su trabajo, y sólo esto garantiza que sean buenas en su labor (82.2%), es por ello que buscan superarse (70.1%), aunque no todas. Esto podría explicar por qué 54.7% afirma que ser profesional es sinónimo de ser profesoras de excelencia. Más de la mitad reconoce tener un alto grado de profesionalización (56.7%) y que sabe hacer bien su trabajo (54.7%), pero otra buena proporción estaría en desacuerdo con esto (véase cuadro 25). Hay que subrayar que 45.3% dice poseer conocimientos especializados sobre cómo realizar su labor. Estas actitudes polarizadas indican una especie de valoración ambigua generada sobre sus capacidades y conocimientos pedagógicos, derivados tanto de su formación profesional escolar como de su práctica docente. De ello se desprende, por un lado, la idea, también polarizada, de que en la profesión magisterial es más importante la vocación que la profesionalización (40.9% en favor de la primera y 56% en favor de la segunda) (véase cuadro 25) y, por el otro, la actitud negativa que expresan dos de cada tres profesoras acerca de que un mayor grado de estudios garantiza ser una buena profesora (65.4% en contra).

Por último, y con esta percepción contradictoria sobre la profesionalización del magisterio, es posible entender que sólo 31.9% evalúe de manera positiva el programa de Carrera Magisterial. Es probable que sus experiencias negativas en relación con los cursos de actualización que reciben por parte de la SEP o a sus esfuerzos individuales por estudiar en otras instituciones, que no se ven reflejados en más reconocimiento económico y social, sea la razón por la que sólo 55.4% tenga una actitud preponderantemente positiva sobre la profesionalización del magisterio (véase cuadro 28). Es oportuno subrayar que, en cuanto a las actitudes hacia el trabajo magisterial y hacia el compromiso profesional, en el caso de la actitud hacia la profesionalización del magisterio se presenta un cambio brusco y polarizado: las actitudes neutrales se minimizan y las negativas representan una tercera parte de profesoras y profesores; las actitudes positivas, por su parte, disminuyen de forma considerable.

d) Experiencia, antigüedad y calidad profesional del trabajo magisterial

El desempeño laboral, la edad y la experiencia son aspectos que fueron valorados de modo negativo por las profesoras entrevistadas. La mayoría no cree que la experiencia que proporcionan los años de servicio esté relacionada con su actuación profesional (80.2%) ni tampoco que la antigüedad sea sinónimo de un mejor desempeño (77.5%). Sin embargo, cuando la referencia es la experiencia docente, se presenta una situación de polaridad como factor que determina la calidad profesional del trabajo magisterial, de manera que mientras 55.7% está de acuerdo con esta idea, 43.4% de ellas no lo está (véase cuadro 26).

Lo anterior sugiere un punto de reflexión interesante, pues si en la concepción de las profesoras no son los años de servicio ni la antigüedad lo que hace a los maestros más profesionales o tener un mejor desempeño, y la experiencia en el aula puede estar asociada a una mejor calidad profesional, esto nos muestra diferenciaciones sutiles del trabajo docente, en las que no es el tiempo que se pasa en una escuela lo que da la experiencia, sino lo que se hace dentro del aula.

En cualquier caso, para las maestras que fueron entrevistadas, estas actitudes, relacionadas con los estereotipos de edad (en tanto que la antigüe-

dad se establece como trayectos diferenciados en la vida personal y laboral de las y los sujetos), se traducen en un actitud preponderantemente negativa (73.5%) (véase cuadro 28).

e) Actitudes hacia la diferenciación sexual en el trabajo magisterial

Existen imágenes construidas por la sociedad que sobreponen al trabajo docente características que se suponen propias o naturales de la profesión. Éstas se dicotomizan a partir de rasgos específicos de las personas, como la clase social (ricos-pobres), la etnia o raza, el sexo (hombres-mujeres) y la edad (joven-viejo), y se les atribuye una valoración socialmente establecida que sirve para discriminar y segregar a determinadas personas de ciertos grupos o asociaciones, ya sean formales o informales.

En este sentido, las profesoras expresaron una fuerte oposición hacia ciertas imágenes estereotipadas del magisterio con base en el sexo. La exigencia escolar de quien conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia sus estudiantes no es un atributo del género, al menos así lo consideraron casi todas cuando rechazaron esta imagen (93.3%). De igual forma, ser hombre o mujer no es un elemento determinante de la calidad del trabajo magisterial (85.5%), ni tampoco en términos de sus habilidades y destrezas laborales y profesionales (85.6%).

Con menos fuerza, las profesoras descartaron las imágenes que asocian atributos supuestamente femeninos con el trabajo magisterial como la sensibilidad y vocación "naturales" para relacionarse con infantes. Casi dos terceras partes de ellas está en contra de que "las mujeres son más sensibles y por ello se entienden mejor con los niños" (62.1%), y en una proporción similar negaron que "las mujeres tienen una vocación natural para trabajar con niñas y niños" (61.7%). Sin embargo, es menester apuntar que es en el terreno de las afectividades donde se alcanza cierto acuerdo más o menos significativo que vincula la "naturaleza femenina" con el trato con niños, pues estas dos imágenes persisten en el imaginario de una de cada tres profesoras (véase cuadro 27).

Finalmente, como profesión digna de ser heredada a la hijas, la profesión magisterial ya no es bien vista, y aun cuando a 38.6% de ellas les gustaría que sus hijas fueran maestras, 54.4% expresó su desacuerdo con esta posibilidad, o al menos mantienen una postura de indecisión (7%) (véase cuadro 27).

En términos generales, la actitud hacia la diferenciación sexual en el trabajo magisterial es sobre todo negativa (79.5%), aunque las posiciones neutral y positiva son considerables (10.1%). Esto indica que aún cuando la demanda de educación normal sigue siendo principalmente femenina, entre las maestras no hay consenso sobre la idea de que se trata de una profesión de mujeres. Si no son los atributos de género los que están orientando este proceso de feminización creciente del magisterio, podemos preguntarnos cuáles son los elementos que lo determinan.

f) Los perfiles actitudinales de maestras y los maestros de educación primaria hacia el trabajo magisterial

Como hemos señalado, con base en el análisis de actitudes específicas hacia determinadas dimensiones del trabajo magisterial construimos una tipología de las maestras de educación primaria hacia éste. Se obtuvieron 65 perfiles posibles, clasificados en tres grupos: los preferentemente positivos (24 perfiles), los preferentemente neutrales (14) y los preferentemente negativos (27). En la siguiente tabla presentamos el número de casos que se agruparon en cada perfil actitudinal.

Perfiles actitudinales hacia la profesión magisterial	Frecuencias relativas
Preferentemente positivos	47.7
Preferentemente neutrales	14.7
Preferentemente negativos	37.6
Total	100.00

Como podemos observar, se registra una marcada polarización entre perfiles positivos (47.7%) y negativos (37.6%). De hecho, la diferencia entre éstos no es significativa de manera estadística. Entre los perfiles con orientación preferentemente positiva destacan tres tipos. En primer lugar está el grupo de profesoras con actitudes positivas hacia el trabajo docente, que reconocen su compromiso con la profesión y evalúan como buena la

profesionalización del sector, pero que descalifican las imágenes estereotipadas del magisterio a partir del sexo y la experiencia profesional (21.2% con respecto al total de la muestra). Otra variante importante de este tipo de perfiles es el que presenta una actitud muy parecida al tipo anterior, pero ve con buenos ojos la experiencia y la calidad profesional del magisterio y sólo muestra una actitud negativa hacia las imágenes estereotipadas por sexo (6.2% con respecto al total de la muestra). El tercer tipo de perfil es el que incluye actitudes positivas hacia las cinco dimensiones analizadas, es decir, tiene actitudes positivas hacia el trabajo magisterial, hacia su compromiso social, hacia su profesionalización y las estrategias, y también hacia las imágenes estereotipadas por sexo y por experiencia en la profesión (3.4% del total de la muestra). Este último tipo se puede denominar *perfil acrítico*.

Entre los perfiles que se orientan de manera preferentemente neutral destacan dos. El primero, que engloba a 5.3% de la muestra, expresa actitudes positivas hacia el trabajo magisterial y sus estrategias de profesionalización, mantiene una posición neutral con respecto al compromiso social que se le atribuye al magisterio y rechaza las imágenes estereotipadas por sexo y experiencia en la profesión. El segundo también rechaza estas imágenes, pero mantiene una posición neutral frente al trabajo magisterial y asume una postura positiva hacia las estrategias de profesionalización y hacia el compromiso social que se le atribuye al sector (4.5% del total de la muestra).

Entre los perfiles actitudinales preferentemente negativos, encontramos dos tipos sobresalientes. Uno constituido por profesoras que mantienen una actitud positiva hacia el trabajo magisterial y el compromiso profesional que les es atribuido, pero que rechazan las estrategias de profesionalización, las imágenes estereotipadas por sexo y el papel que juega la experiencia con respecto a la calidad profesional (12.3%). Y dos, similar al anterior, aunque invierte sus posiciones con respecto al trabajo magisterial, es decir, adopta un punto de vista negativo al respecto, pero asume una actitud positiva hacia las estrategias de profesionalización (3.2%).

Además existen dos perfiles que, si bien no son cuantitativamente relevantes, desde la óptica cualitativa es pertinente distinguir. Éstos son el perfil totalmente negativo y el totalmente neutral, los cuales, junto con los señalados antes como significativos cuantitativamente, aglutinan 57.1% del conjunto de la muestra.

El modelo ideal de la “buena profesora” en el imaginario social de las profesoras de primaria, ¿una representación colectiva?

En el análisis del modelo ideal del magisterio encontramos una lista numerosa de características que ellas le atribuyen y que agrupamos en 18 categorías. Este acercamiento nos permitió distinguir dos bloques de categorías, uno se refiere a habilidades expresas que se ponen o se pueden poner en práctica en el trabajo cotidiano, y el otro a un conjunto de actitudes que se consideran deseables por las y los profesores.

Sin embargo, es interesante observar que, en su imaginario, la noción de vocación destaca como una peculiaridad importante en relación con el ideal del buen profesor. Casi una de cada cinco profesoras entrevistadas (18.4%), señala la vocación como el rasgo más valioso del modelo ideal de lo que debe ser una buena profesora de primaria, muy por encima de la actualización y profesionalización (8.1% y 6.0%) (véase cuadro 29). Desde luego que la vocación es un elemento que no podemos considerar como una habilidad o una actitud en sí misma, sino más bien como una noción que permea la imagen social del magisterio, en tanto que ella engloba un conjunto de habilidades y actitudes que, desde el discurso del Estado y la sociedad, y como una justificación de su rol de trabajadoras, orientan su pensamiento y conducen su desempeño laboral.

Por ello esta concepción puede ser evaluada como una representación colectiva que engloba las aspiraciones y expectativas de las profesoras en relación con su propia imagen, con lo que ellas creen que espera la comunidad de su labor como educadoras de la niñez, y en consecuencia, les da un sentido de identidad (Banchs, 1986).

El resto de las profesoras advirtió actitudes y habilidades que quizá están incorporadas a la idea de vocación. Así, las profesoras afirman que una actitud de responsabilidad hacia el trabajo es un factor adicional a tomar en cuenta al normar su actividad docente (17.7%). Con todo, para ellas también es relevante el gusto por trabajar con niños y niñas (9.9%). De forma paralela, otro porcentaje similar señaló la capacidad de comprensión para tratar a los menores (8.1%), lo que nos hace pensar que, probablemente, en términos de actitudes y habilidades, la crianza de los niños es un eje muy trascendente en la definición de lo que ellas entienden por vocación. Otros aspectos de gran significación son las habilidades derivadas de una preparación profesional y de la actualización de sus conocimientos (8.1% y 6.0% respectivamente).

También hallamos otras actitudes trascendentes para algunas de ellas relativas a valores que deben asumir frente a los alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo, como la tolerancia, el sentido de colaboración, la disposición, el buen trato hacia los alumnos y la ética profesional. De parte de las habilidades descubrimos aspectos como la disciplina y el control del grupo, la idea de ser guías y ejemplo para los alumnos, ser dinámicos y creativos.

En conjunto, casi en la misma proporción, nuestras entrevistadas optan por una actitud o por una habilidad como la característica más importante de su modelo ideal del profesorado. Y esto confirma que los elementos identitarios que se expresan en este modelo ideal quizá estén regidos por una polaridad entre la normatividad y la operatividad de lo que ellas creen que deben y pueden hacer en su espacio laboral. En este sentido, consideramos probable que esta situación nos indica una dimensión importante de la ambigüedad-ambivalencia resultante de su doble presencia en los ámbitos de la producción y la reproducción.

Bibliografía

- Banchs, M. A.
1986 *Revista Costarricense de Psicología*, núms. 8-9.
- Borderías, C., Cristina Carrasco y M. Carmen Alemany, comps.
1994 *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, Icaria, Barcelona.
- Dubar, C.
1991 *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin Éditeur, París.
- Durkheim, E.
1974 *Educación y sociología*, Schapire, Argentina.
- Guadarrama Olivera, R.
1998 *Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones*, Universidad Autónoma Metropolitana-Fundación Ebert-Juan Pablos Editor, México.
- Hualde, A. A.
1998 *Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones*, Universidad Autónoma Metropolitana-Fundación Ebert-Juan Pablos Editor, México.
- Ibarrola, María de
1997 *Quiénes son nuestros maestros*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México.

- Oliveira, Orlandina de, y Marina Ariza
 2000 *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, El Colegio de México-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México-Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa-Fondo de Cultura Económica, México.
- Pacheco, Edith, y Mercedes Blanco
 1998 "Tres ejes de análisis en la incorporación de la perspectiva de género en los estudios sociodemográficos sobre el trabajo urbano en México", en *Perfiles de la población*, núm. 2, pp. 15-27.
- Ravelo, B. P.
 1998 *Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones*, Universidad Autónoma Metropolitana-Fundación Ebert-Juan Pablos Editor, México.
- Smelser, N.
 1992 *Theory of Culture*, R. M. y N. S., editores, University of California Press, Berkeley.
- Thompson, J. B.
 1990 *Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*, Stanford University Press, Stanford.
- Weiss, E.
 1993 *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*, (Ed. mexicano, F. p. l. c. d. m.), Fundación SNTE, México, pp. 189.

Artículo recibido el 28 de septiembre de 2003 y
 aceptado el 2 de marzo de 2004

Anexo estadístico

I. Perfil sociodemográfico

Cuadro 1
Distribución de la planta magisterial entrevistada, por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	298	79.9
Masculino	75	20.1
Total	373	100.0

Cuadro 2
Estadísticos descriptivos de las edades de
las profesoras de educación primaria

Estadísticos sobre la edad	Mínima	Máxima	Promedio	Desviación estándar
Edad	24	62	40.28	7.095

Cuadro 3
Distribución de profesoras de educación primaria,
por grupos de edad

Grupos de edad	%
Hasta 35 años	22.1
36 años y más	77.9
Total	100.0

Cuadro 4
Distribución de profesoras de educación primaria,
según estado civil

Estado civil	%
Solteras	18.0
Casadas	62.0
En unión libre	6.1
Divorciadas	5.0
Separadas	7.5
Viudas	1.4
Total	100.0

Cuadro 5
Distribución de profesoras de educación primaria,
según si están unidas o no

Unión	%
Unidas	64.4
No unidas	35.6
Total	100.0

Cuadro 6
Distribución de profesoras de educación primaria,
según si tienen hijos o no

Tiene hijos	%
Sí	84.2
No	15.8
Total	100.0

Cuadro 7
Estadísticos descriptivos del número de hijos
de las profesoras de educación primaria

Estadísticos sobre el número de hijos	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar
Número de hijos	1	6	2.24	0.938

Cuadro 8
Distribución de profesoras de educación primaria,
según perfiles sociodemográficos

Perfiles sociodemográficos	%
Jóvenes, unidas(os) con hijos	10.4
Jóvenes, unidas(os) sin hijos	1.7
Jóvenes, no unidas(os) con hijos	2.7
Jóvenes, no unidas(os) sin hijos	7.4
Adultas(os), unidas(os) con hijos	49.7
Adultas(os), unidas(os) sin hijos	2.7
Adultas(os), no unidas(os) con hijos	21.5
Adultas(os), no unidas(os) sin hijos	4.0
Total	100.0

Cuadro 9
Niveles de escolaridad de los padres y madres de las profesoras (%)

Nivel de escolaridad del padre y de la madre	Padre	Madre
Sin instrucción	10.6	13.5
Educación básica	60.5	66.0
Educación de nivel medio superior	18.9	17.5
Educación superior	10.0	3.0
Total	100.0	100.0

Cuadro 10
Ocupaciones de los padres y madres de las profesora(%)

Grupo ocupacional del padre y de la madre	Padre	Madre
Labores del hogar	0.0	70.0
Profesores de primaria	6.9	10.6
Profesores de secundaria y nivel medio superior	3.3	2.0
Profesores universitarios y profesionistas	3.9	0.9
Empleados del sector público o privado	35.6	8.3
Empresarios y comerciantes	11.0	3.2
Técnicos y obreros de la industria	10.5	1.2
Oficios por cuenta propia	13.4	3.5
Sector agrícola	15.4	0.3
Total	100.0	100.0

Cuadro 11
Tipología de hogares de las profesoras de primaria

Tipos de hogares	%
Hogares nucleares	51.1
Jefas de hogar	11.8
Hogares extensos	9.4
Hijas de familia	9.1
Madres solteras en hogares extensos	7.8
Hogares nucleares sin hijos	3.5
Hogares unipersonales	3.2
Parejas en hogares extensos	2.7
Hogares de hermanos	0.8
Hogares no parentales	0.5
Total	100.0

Cuadro 12
Ingresos familiares mensuales

Estadísticos descriptivos	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar
Ingreso mensual familiar	\$1,000.00	\$33,264.00	\$10,204.77	\$5,398.68

Cuadro 13
Niveles de ingresos familiares mensuales

Nivel de ingresos	%
Menos de \$5,000	14.1
Entre \$5,000 Y \$10,000	52.0
Más de \$ 10,000	33.8
Total	100.0

Cuadro 14
Ocupaciones de los cónyuges de las profesoras

Grupo ocupacional del cónyuge	%
Profesores de primaria	19.9
Profesores de secundaria y nivel medio superior	8.9
Profesores universitarios y profesionistas	11.0
Empleados del sector público o privado	29.3
Empresarios y comerciantes	7.3
Oficios por cuenta propia	7.9
Sector agrícola	0.5
Técnicos y obreros de la industria	5.8
Otros	9.4
Total	100.0

Cuadro 15
Participación de los miembros del hogar, otros familiares y
empleadas del hogar en la realización de las labores domésticas (%)

Tareas	Profesoras*	Pareja	Hijos**	Otros familiares	Empleadas del hogar
Comprar despensa	83.2	66.3	9.6	8.4	1.0
Cocinar	81.7	30.6	14.7	18.5	3.7
Lavar ropa	81.2	21.2	25.9	12.4	11.7
Lavar trastos	78.0	32.6	46.6	14.4	10.1
Barrer	77.0	41.5	48.2	15.1	13.1
Planchar	77.0	24.9	23.1	9.1	10.4
Trapear	73.8	34.2	43.4	13.8	12.8
Comprar enseres domésticos	69.1	79.3	7.2	7.0	0.3
Cuidar niños	68.6	48.7	2.8	11.1	1.7
Hacer arreglos a la casa	57.6	77.2	14.7	13.1	1.0

*Sólo se tomaron en cuenta las que están unidas.

**Sólo se tomaron en cuenta las que tienen hijos.

II. Perfiles profesionales

Cuadro 16
Niveles máximos de estudios alcanzados por las profesoras
de educación primaria

Máximo nivel de estudios	%
Normal básica (3 o 4 años)	58.1
Lic. en educación primaria	8.9
Normal superior	0.8
Estudios superiores	32.2
Total	100.0

Cuadro 17
Condición de estudios actuales de las profesoras de educación primaria

Actualmente realiza algún tipo de estudios	%
No	81.5
Sí	18.5
Total	100.0

Cuadro 18
Distribución de las profesoras según sí han realizado cursos de actualización en los últimos cuatro años

Ha tomado cursos de actualización	%
No	7.7
Sí	92.3
Total	100.0

Cuadro 19
Perfiles de profesionalización de las profesoras de educación primaria

Perfil profesional	%
Sólo normal básica y cursos de actualización	5.4
Normal básica y cursos de actualización	44.2
Normal básica, estudia y cursos de actualización	8.5
Sólo licenciatura en educación primaria	0.4
Licenciatura en educación primaria y cursos de actualización	6.6
Licenciatura en educación primaria, estudia y cursos de actualización	1.9
Normal superior y cursos de actualización	0.8
Estudios superiores	0.8
Estudios superiores y cursos de actualización	21.3
Estudios superiores y estudia	0.4
Estudios superiores, estudia y cursos de actualización	9.7
Total	100.0

Cuadro 20
Distribución de las profesoras de educación primaria
según su nivel de profesionalización

Nivel de profesionalización	%
Bajo	50.0
Medio	18.6
Alto	31.4
Total	100.0

Cuadro 21
Distribución de las profesoras de educación primaria
según si están o no en carrera magisterial

Está en carrera magisterial	%
Sí	58.1
No	41.9
Total	100.0

Cuadro 22
Nivel de profesionalización y participación en carrera magisterial
de las profesoras de educación primaria (%)

Participa en carrera magisterial	Profesionalización baja	Profesionalización media	Profesionalización alta	Total
Sí	51.90	45.80	71.60	57.00
No	48.10	54.20	28.40	43.00
Total	100.00	100.00	100.00	100.00

III. Perfiles actitudinales

Cuadro 23
Identidad laboral (%)

Ítems	En contra	Neutral	A favor	Total
Mis aspiraciones profesionales no van más de ser profesor o profesora de primaria	71.1	5.0	23.8	100.0
Mi trabajo como profesor o profesora me garantiza un modo de vida digno	61.4	1.3	37.2	100.0
El trabajo magisterial no es igual que cualquier otro trabajo	16.4	2.7	80.9	100.0
Mi trabajo en la escuela no es aburrido	3.4	2.0	94.6	100.0
Mi trabajo como profesor o profesora me permite tener el reconocimiento de los demás	46.6	3.4	50.0	100.0
En mi trabajo como profesor o profesora lo más importante es la vocación	35.2	2.0	62.8	100.0
El trabajo magisterial requiere una dedicación de tiempo completo	20.1	3.4	76.5	100.0
No dejaría el magisterio aunque me ofrecieran otro trabajo con un mejor salario	29.5	3.0	67.4	100.0
Mi trabajo con los niños en la escuela es muy gratificante	14.8	2.0	83.2	100.0

Cuadro 24
Compromiso profesional (%)

Ítems	En contra	Neutral	A favor	Total
La principal tarea de profesores y profesoras de primaria es fomentar el interés por la ciencia	44.0	4.4	51.7	100.0
En México, los profesores y profesoras quieren mucho a los niños y las niñas	44.0	3.0	53.0	100.0
La tarea más importante del magisterio es hacer que niños y niñas sean buenos ciudadanos	17.4	3.7	78.9	100.0
En nuestro país, los y las profesoras tienen el deseo de servir a la niñez	7.4	2.7	89.9	100.0
La profesión magisterial requiere mucho compromiso social	15.1	2.3	82.6	100.0
En nuestro país, el trabajo de maestro de primaria es importante	24.2	2.0	73.8	100.0
Inculcar buenas costumbres es tarea primordial de maestros y maestras	38.3	2.0	59.7	100.0
La principal tarea de profesores y profesoras de primaria es disciplinar a los niños	74.5	2.3	23.2	100.0

Cuadro 25
Percepciones sobre la profesionalización del magisterio (%)

Ítems	En contra	Neutral	A favor	Total
La carrera magisterial garantiza una mayor profesionalización de maestros y maestras	66.4	1.7	31.9	100.0
Los buenos maestros buscan su superación profesional	28.2	1.7	70.1	100.0
En el magisterio es más importante la vocación que la profesionalización	56.0	3.0	40.9	100.0
El profesorado de primaria en México tiene un alto grado de profesionalización	38.6	4.7	56.7	100.0
En México, los profesores y profesoras tienen conocimientos especializados sobre su trabajo	53.0	1.7	45.3	100.0
Tener más estudios garantiza que se es un buen profesor o profesora	65.4	2.3	32.2	100.0
Para ser un buen maestro es necesario actualizarse constantemente	16.8	1.0	82.2	100.0
Ser profesional es sinónimo de ser un profesor o profesora de excelencia	41.6	3.7	54.7	100.0
En México, los profesores y profesoras saben hacer bien su trabajo	44.0	1.3	54.7	100.0
Los profesores y profesoras necesitan una actualización constante para realizar su trabajo	14.1	2.0	83.9	100.0

Cuadro 26
Percepciones sobre la experiencia y la calidad profesional del magisterio (%)

Ítems	En contra	Neutral	A favor	Total
Los maestros y maestras con más años de servicio son más profesionales	80.2	2.0	17.8	100.0
Entre mayor experiencia docente tienen los y las profesoras, su calidad profesional es mejor	43.3	1.0	55.7	100.0
Los maestros y maestras que tienen más antigüedad desempeñan mejor su trabajo	77.5	1.0	21.5	100.0

Cuadro 27
Percepción de la diferenciación sexual en el trabajo magisterial (%)

Ítems	En contra	Neutral	A favor	Total
Los maestros son más exigentes que las maestras	93.3	1.3	5.4	100.0
Las mujeres tienen una vocación natural para trabajar con niños y niñas	61.7	2.0	36.2	100.0
Las mujeres son mejores profesoras que los hombres	84.6	1.7	13.8	100.0
Las mujeres tienen más capacidades para enseñar a niños y niñas	85.6	1.3	13.1	100.0
Por ser más sensibles, las mujeres se entienden mejor con los niños y las niñas	62.1	2.3	35.6	100.0
Me gustaría que mis hijas fueran maestras	54.4	7.0	38.6	100.0

Cuadro 28
Actitudes de las profesoras por dimensión actitudinal (%)

Actitudes	Negativa	Neutral	Positiva	Total
Actitud hacia el trabajo magisterial	15.8	3.0	81.2	100.0
Actitud hacia el compromiso profesional	12.4	16.8	70.8	100.0
Actitud hacia la profesionalización del magisterio	26.2	18.5	55.4	100.0
Actitud hacia la experiencia y calidad profesional del magisterio	73.5	1.3	25.2	100.0
Actitud hacia la diferenciación sexual en el trabajo magisterial	79.5	10.1	10.4	100.0

IV. El modelo ideal de profesora de primaria

Cuadro 29
Principales características del modelo ideal de profesora de primaria

Características	%
Tener vocación	18.4
ACTITUDES	
1. Responsabilidad en el trabajo	17.7
2. Gusto por trabajar con niños y niñas	9.9
3. Ser tolerante con alumnos y padres de familia	3.9
4. Tener disposición y sentido de colaboración	3.9
5. Tener ética profesional	3.9
6. Buena disposición y amabilidad en el trato a los niños	2.5
7. Ser respetuoso con los alumnos, padres y compañeros	2.1
8. Ser dedicado y comprometido con su trabajo	1.8
9. Tener deseos de superación	0.7
<i>Subtotal actitudes</i>	46.3
HABILIDADES	
1. Capacidad de comprensión para tratar a los niños	8.1
2. Preparación profesional	8.1
3. Actualización de conocimientos	6.0
4. Disciplina, organización y control del grupo	4.6
5. Guiar a los alumnos en su aprendizaje	2.5
6. Tener cultura	2.5
7. Ser dinámico en el trabajo	1.4
8. Tener creatividad e iniciativa	1.4
9. Ser trabajador	0.7
<i>Subtotal habilidades</i>	35.3
Total	100.0