

Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia*

Teacher Training Colleges and the Feminization of Teaching in Colombia

Silvia Eugenia Montoya Palacio**

Secretaría de Educación del Distrito (SED), Bogotá, Colombia

Resumen

La feminización docente se evidencia en la presencia mayoritaria de las mujeres en el profesorado de la básica primaria, en la enseñanza de áreas específicas del conocimiento y en el imaginario social. La educación de las mujeres en Colombia, el papel de la formación normalista y la organización del trabajo docente por jornadas son factores de la feminización como proceso y realidad demográfica. Las Escuelas Normales Superiores durante los últimos diez años han reproducido el carácter femenino de la docencia, pero lentamente se constituyen en una opción deseable para los hombres, pues son una oportunidad para acceder al empleo y para continuar en la educación superior en corto tiempo.

Palabras clave: Escuelas Normales Superiores, feminización de la docencia, mercado laboral, roles de género.

Abstract

The feminization of teaching is reflected in the majority presence of females in primary school teaching staff, teaching of specific areas of knowledge, and the social imaginary. The factors contributing to feminization as a demographic process and reality are the education of women in Colombia, the role of teacher training colleges, and the organization of teacher's work by shifts. Over the last ten years, the Higher Teacher Training Colleges have reproduced the female nature of teaching; however, they have become a desirable option for men since they provide an opportunity to gain access to jobs and continue their university education in a short period of time.

Keywords: teacher training colleges, feminization of teaching, labor market, gender roles.

Artículo de investigación científica.

Recibido: 19 de abril del 2013. Aprobado: 1° de junio del 2013.

* Este informe de investigación contiene parte de los resultados del estudio realizado en el trabajo final de Maestría: "El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001-2009", para obtener el título de Magister en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, 2012.

** Historiadora de la Universidad Nacional. Actualmente trabaja para la Secretaría de Educación del Distrito (SED), como profesora de Ciencias Sociales en el Colegio El Japón, en Bogotá, Colombia.

Introducción

La hipótesis central de este artículo es que las escuelas normales, con su tradicional formación en el saber pedagógico, entendido y valorado socialmente como un asunto propio de mujeres, cumplen un papel de reproducción de la feminización del profesorado de la básica primaria, nivel en el que el nuevo estatuto docente, (Decreto-ley 1278 de 2002), habilita a los normalistas superiores para ejercer la docencia.

Teniendo en cuenta que “la feminización del oficio docente no es un proceso lineal, no es general en todos los niveles y modalidades del servicio educativo y además no es un fenómeno estable en el tiempo” (Tenti y Steinberg, 2007, p. 4), se tomaron en cuenta los últimos diez años en Colombia, periodo en el que la profesión docente se rige en el país por un nuevo estatuto docente, las normales se transforman y la presencia de las mujeres en la composición del cuerpo docente sigue siendo considerable (Bautista, 2008, p. 65).

La educación normalista ha tenido notable influencia en el proceso de la feminización de la docencia en la educación básica. Las normales permitieron a las mujeres desempeñarse fuera del hogar en un mercado laboral afín, enseñando a los niños. El papel de las escuelas normales en la educación de las mujeres y en la formación docente en el país todavía cobra importancia como un imaginario y como una realidad demográfica. Así lo demuestra la información estadística suministrada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) sobre la matrícula en los dos grados del ciclo complementario y las razones, motivaciones, expectativas, percepciones e influencias del medio social y familiar de los jóvenes que han decidido continuar su formación en dos instituciones: la Normal Distrital Superior María Montessori, oficial y mixta; y la Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, privada y masculina (hasta el grado undécimo, mixta en su ciclo complementario).

A diferencia de la mayoría de Normales que se ubican en municipios y ciudades intermedias, las de Bogotá contrastan por las características mencionadas y por la trayectoria que han alcanzado. La primera recibió del Consejo Iberoamericano una placa conmemorativa en honor a la calidad educativa, y ambas han recibido la aprobación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por cinco años.

Formación docente en Colombia

La construcción de un sujeto educador con características y disposiciones consideradas femeninas (Herrera, 2004) guarda estrecha relación con el acceso mayoritario de las mujeres a la educación normalista, importante escenario de la formación docente, que según Calvo. (2004, p. 5) se agrupa en cinco momentos, según las instituciones predominantes en cada uno.

El primero (1821-1928) corresponde al predominio y exclusividad de las normales. En ellas, la formación docente privilegiaba aspectos como la disciplina, el orden y el respeto a las jerarquías. El segundo (1928-1934)

corresponde a la creación de las facultades de educación en las que los normalistas y los estudiantes procedentes de la secundaria concluían su formación. En el tercer momento (1936-1951), la formación disciplinar cobró mucha importancia, gracias al aporte de la Escuela Normal Superior, que contaba con profesores extranjeros, portadores de los enfoques y prácticas de actualidad en el momento, como la coeducación. Debido al manejo de la política en el país, ante el cambio del partido hegemónico en el gobierno, esta institución se disolvió, dando lugar al cuarto momento en la formación docente en el país, durante el cual el proceso de feminización de la docencia se acentuó por medio de una reforma al currículo. Esta reforma contemplaba materias exclusivas para las mujeres, como Relaciones familiares, Higiene, Puericultura, Culinaria, Corte, Costura y Problemas de vivienda (Fuentes, 2005, p. 9). También puso fin a la coeducación, desplazando los varones a la antigua normal para varones de Tunja, y la de las mujeres al Instituto Pedagógico Nacional (Calvo, et ál. 2004, p. 83). Estas instituciones dejaron un referente importante en la formación de docentes y dieron lugar al quinto y actual momento, en el que las normales, las facultades de educación y las universidades pedagógicas imparten programas de formación docente.

Las implicaciones que este último momento ha tenido en la composición del cuerpo docente en el país son considerables. En general, los egresados de las normales —primero llamados normalistas y luego bachilleres pedagógicos— se ubicaron en los niveles de enseñanza primaria, mientras quienes accedieron al estudio de una licenciatura en una facultad de educación o en una universidad pedagógica, enseñaron el saber disciplinar de su licenciatura en la secundaria.

Actualmente, las normales que se acogieron a los procesos de acreditación se denominan superiores; sus bachilleres egresados deben cursar cuatro semestres de formación complementaria adicional a la recibida en los grados décimo y undécimo para ejercer la docencia en la básica primaria con el título de normalista superior. Predomina el énfasis en pedagogía, saber tradicionalmente impartido en las normales a los estudiantes durante su bachillerato en una Normal Superior, pues el ciclo complementario para los bachilleres académicos es de cinco semestres. En ambos casos se amplió el tiempo de formación previa para acceder al ejercicio de la profesión docente en la básica primaria en el país.

Las Escuelas Normales en Colombia

Si bien en la mayoría de países de América Latina la formación docente ya no es de carácter normalista, en nuestro país estas instituciones formadoras de educadores gozan de cierto prestigio y reconocimiento. Imparten una formación pedagógica que complementa la educación básica y la media académica, según está definido en los artículos 112 y 113 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

En dichos artículos se estipuló la necesidad de reestructurar, aprobar y autorizar a las escuelas normales para la formación inicial de los

educadores de nivel preescolar y del ciclo de básica primaria; la posibilidad de ofrecer formación complementaria y título de normalista superior a través de la celebración de un convenio con una institución de educación superior, y el requisito de la acreditación previa de todo programa de formación docente.

Así, desde los años noventa, las normales se han redefinido para atender y responder a las nuevas necesidades y a los requisitos de acreditación de la calidad en la formación profesional de los docentes. Según un funcionario del MEN¹, entre los años setenta y noventa cambió el título de la formación normalista: de normalistas, pasaron a titularse como bachilleres pedagógicos. Esta formación específica se impartía en grado décimo y grado undécimo. Aunque, según él, en algún momento se intentó desde octavo grado, sin resultado positivo.

En el decreto 2903 de 1994, de acuerdo con la Ley General de Educación, se dispuso el proceso de reestructuración de las escuelas normales y la realización de talleres departamentales y distritales, orientados por el MEN y las secretarías de educación, en los que participaría la comunidad educativa de las diferentes escuelas normales.

A partir de dichos talleres, las escuelas normales presentarían a las secretarías de educación un proyecto para reestructurarse, acreditarse o transformarse en instituciones educativas. A su vez, las secretarías formularían un plan territorial de reestructuración de las escuelas normales para el visto bueno de las juntas departamentales y distritales de educación y para la aprobación del MEN, bajo el concepto previo de la Junta Nacional de Educación. Las aprobadas se denominarían Escuelas Normales Superiores y el resto, incluidas las instituciones educativas que ofrecían bachilleratos pedagógicos, se transformarían en instituciones de educación con niveles y grados. En ambos casos, contaron con un año para ajustar e implementar los cambios de reestructuración, aprobados por el MEN.

Desde entonces, las Escuelas Normales Superiores ofrecen una profundización en el campo de la educación en los dos grados de la media académica (décimo y undécimo), seguida de un ciclo complementario de formación docente con una duración de dos años más. El funcionamiento de dicho ciclo se daría mediante la celebración de un convenio con una institución de educación superior para que reconociera esa formación como parte de los programas de pregrado en una licenciatura. En este decreto, el funcionamiento los aspectos pedagógicos, administrativos y financieros de los convenios fue poco claro, pues no precisaba los fines ni los compromisos de las instituciones.

1. Hernando Gélvez, miembro del equipo de formación de docentes del MEN, que también tiene a su cargo los programas con las escuelas normales, los programas de facultades de educación, de licenciaturas y los programas de los comités territoriales de capacitación y orientación de la formación de los maestros para preescolar, básica y media.

En 1997, el decreto 3012 estipuló la articulación de las normales en proceso de reestructuración con alguna facultad de educación y la formación con énfasis en alguna de las áreas contempladas en el artículo 23 de la Ley 115². Aunque en el capítulo dos de este decreto se especificaba lo relacionado con los convenios y sus condiciones pedagógicas, administrativas y financieras, no había un derrotero legal claro para la acreditación de la calidad en las escuelas normales que recibieron aprobación para reestructurarse. “Ese decreto 3012 ya fue derogado, pero ahí sucedió algo que fue un poco desorientador para el proceso de las escuelas normales” (entrevista a Hernando Gélvez, 22 de septiembre del 2010), ya que no era claro el lugar de la formación del profesorado de primaria y preescolar frente al énfasis que más bien preparaba para continuar con los estudios de educación superior en la Universidad (Entrevista a Hernando Gélvez, 22 septiembre del 2010).

Para la Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, según la rectora entrevistada, la aplicación de ese decreto significó e implicó una inversión alta de dinero y unos resultados cuestionables, ya que el MEN pedía a las escuelas normales reestructurarse para tener la homologación en una facultad de educación, cuando estas aún no se habían reestructurado. Esta escuela normal escogió un énfasis transversal en competencias ciudadanas, a lo cual el MEN respondió que debía ser en un saber disciplinar, aspecto que, según Gélvez preparaba para la educación superior, pero no para la enseñanza en preescolar y primaria.

Fue así que, en el año 2008, con el decreto 4790, en el MEN se creó una sala anexa de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) para regular el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, conformada por cinco miembros³, encargados de visitarlas y rendir informe para que se les autorizara el desarrollo del programa por cinco años o se las condicionara a cumplir un plan de mejoramiento en un año.

A su vez, ese decreto estableció los principios pedagógicos (educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos) y las condiciones básicas de calidad para el funcionamiento de los programas de formación complementaria en las Escuelas Normales Superiores, relacionadas con la pertinencia de la formación y del plan de estudios para el desempeño en preescolar y primaria; las innovaciones pedagógicas; el fomento del pensamiento crítico e investigativo; las prácticas; la proyección social; la

2. Según Elizabeth León, funcionaria de la Universidad Pedagógica Nacional, esta Universidad atendió algunos convenios, pero sin que hubiera un proyecto claro al respecto (entrevista a Elizabeth León, 6 de mayo del 2010).
3. Según la resolución 505 (1 de febrero de 2010) del MEN, para la verificación de los requisitos de los aspirantes y para la conformación de la lista de elegibles se integrará un comité del cual harán parte el Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media o su delegado; el Viceministro de Educación Superior o su delegado, el coordinador de la Sala de Educación de Conaces, un representante de Asonen y un representante de Ascofade.

dotación e infraestructura necesaria; el nivel o calidad de los docentes y directivos docentes; las prácticas de autoevaluación; la adecuada estructura administrativa para el manejo de los recursos; el seguimiento a los egresados; y finalmente, con los contenidos de enseñanza para las poblaciones con discapacidad, inteligencia excepcional, campesinos y con necesidades de readaptación social, según consta en el Título III de la Ley General de Educación.

La relación de las escuelas normales con las facultades de educación ya no se presenta bajo la modalidad de un convenio administrativo con costos y demás formalidades institucionales, sino como un reconocimiento de saberes entre comunidades del saber pedagógico, con el fin de que los egresados de la escuela normal, titulados como normalistas superiores, puedan ejercer la docencia en preescolar y primaria, y continuar estudios de licenciatura (Entrevista a Hernando Gélvez, 22 de septiembre del 2010).

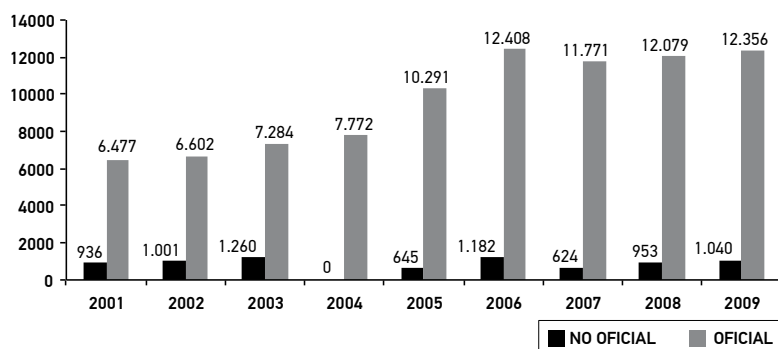
En síntesis, entre los años 1994 y 2002, las normales asumieron un proceso de acreditación (Sistema de Acreditación de la Calidad de las Escuelas Normales, Sacen), que comprende dos etapas: la acreditación previa por parte de las secretarías de educación y la acreditación de calidad y desarrollo que otorga el MEN. Actualmente, hacen parte de un programa de mejoramiento de la calidad de la educación de la población rural en Colombia, que busca mayor pertinencia de la enseñanza en el sector rural (MEN, 2002).

De otro lado, el MEN considera la importancia de mejorar la calidad de la educación impartida en esas instituciones a los futuros docentes del país. De ahí, los planes de fortalecimiento que se llevan a cabo, que consisten en mejorar las instalaciones, dotarlas de materiales didácticos y capacitar a los docentes en el manejo del inglés y sus metodologías de enseñanza, en las tecnologías de información y comunicación y en el conocimiento pedagógico⁴ necesario para impartir los saberes específicos (MEN, 2001, noviembre).

La calidad en las normales estudiadas se entiende en términos del desarrollo de la capacidad de producir e interpretar textos, de tener un pensamiento crítico y de aprobar los concursos docentes (entrevista a Yolanda Vivas, 22 de septiembre de 2010). De esta manera, la formación del profesorado de primaria y de preescolar continúa siendo asumida por instituciones oficiales: de 137 escuelas normales en el país, 129 son oficiales, y solo ocho de carácter privado, tal como se ilustra en la figura 1 y en la tabla 1.

4. La pertinencia y centralidad de este saber en la formación docente impartida en las escuelas normales es un elemento de debate en el marco del nuevo estatuto de la profesión docente en Colombia, que habilita a profesionales no licenciados para ejercer la docencia. Según el análisis de Bautista (2010), se ha desplazado al papel de ser un medio para alcanzar un fin.

Figura 1. Matrícula de grados 12.º y 13.º en normales oficiales y privadas



Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE.

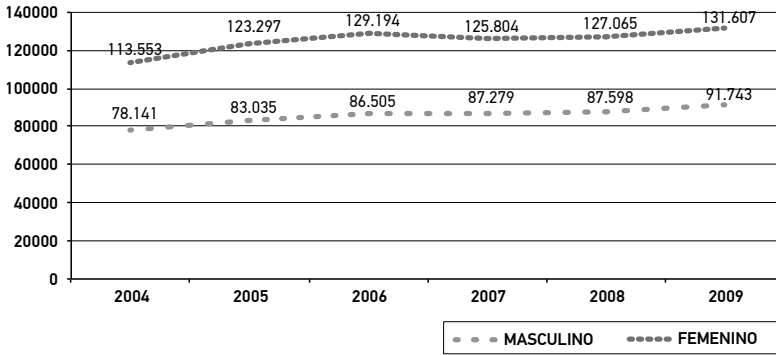
Tabla 1. Datos de matrícula

Año	N.º oficial	Oficial	Total general
2001	936	6,477	7,413
2002	1.001	6,602	7,603
2003	1.260	7,284	8,544
2004		7,772	7,772
2005	645	10,291	10,936
2006	1.182	12,408	13,590
2007	624	11,771	12,395
2008	953	12,079	13,032
2009	1.040	12,356	13,396

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE.

Actualmente en Colombia hay escuelas normales y Escuelas Normales Superiores. Las primeras son aquellas que no alcanzaron los requisitos mínimos para la reestructuración y acreditación y tuvieron que transformarse en instituciones educativas. Estas ofrecen un bachillerato con profundización en pedagogía, cuyo título no los acredita para ejercer la docencia (entrevista a Hernando Gélvez, 22 de septiembre del 2010). El análisis de las cifras de matrícula de hombres y de mujeres en estas instituciones a partir de la información suministrada por el MEN) (figura 2 y la tabla 2), permite concluir que la diferencia por sexo no es muy significativa.

En el segundo tipo de escuela se forman los profesores para preescolar y primaria, cursando un ciclo complementario de cuatro semestres académicos (grados 12.º y 13.º) después de obtener el título de bachiller con profundización en Educación y Pedagogía, y de cinco semestres para quienes son bachilleres académicos. Los egresados de una Normal Superior reciben el título de normalistas superiores y pueden, mediante un

Figura 2. Matrícula hasta grado undécimo en las escuelas normales

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, MEN.

Tabla 2. Cifras de matriculados en escuelas normales

Año	Masculino	%	Femenino	%	Total
2004	78.141	40.76%	113.553	59.24%	191.694
2005	83.035	40.24%	123.297	59.76%	206.332
2006	86.505	40.10%	129.194	59.90%	215.699
2007	87.279	40.96%	125.804	59.04%	213.083
2008	87.598	40.81%	127.065	59.19%	214.663
2009	91.743	41.08%	131.607	58.92%	223.350
Promedio	85.717	40.66%	125.087	59.34%	210.804

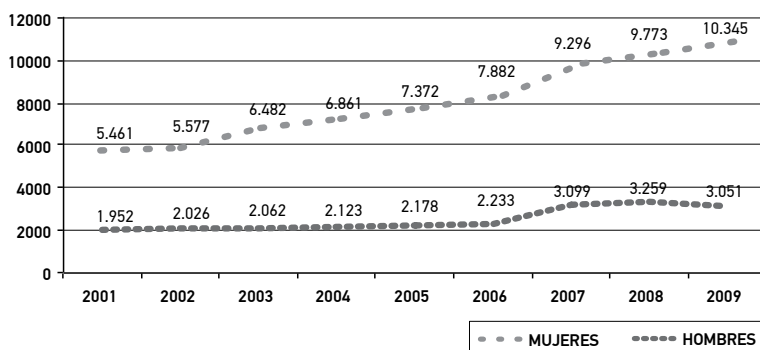
Fuente: Ministerio de Educación Nacional, MEN.

convenio con una institución que tenga facultad de educación, continuar su formación a nivel de pregrado en programas que ofrezca la facultad. También pueden participar en los concursos docentes en igualdad de condiciones a los licenciados y a los profesionales (MEN, 2002).

En este tipo de instituciones, sí es significativa la diferencia en la participación por sexo en las cifras de matrícula, según se observa en la información suministrada por el DANE⁵ (figura 3).

En los datos suministrados por el DANE se puede apreciar el lento ritmo de crecimiento de la matrícula de los hombres en el ciclo complementario: mientras la matrícula femenina crece a razón de 89,43%, la de los hombres lo hace a 56,30%. Esa diferencia de 33,13% en el crecimiento por décadas de la matrícula por sexos también se ve reflejada en la totalidad de matriculados en los nueve años estudiados (tabla 3).

5. Dado que no se cuenta con cifras discriminadas por sexo para los años 2004, 2005 y 2006, se proyectaron mediante regresión lineal.

Figura 3. Tendencia de matrícula en el ciclo complementario de las normales

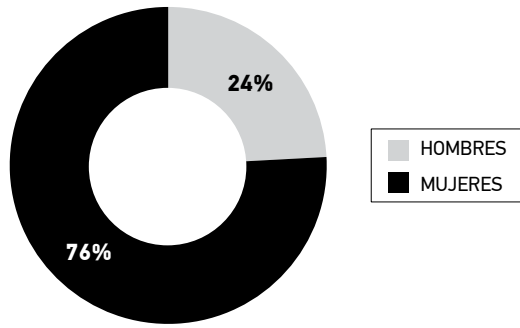
Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE.

Tabla 3. Matriculados en grados 12.º y 13.º, 2001-2009

Año	Hombres	Mujeres	Total
2001	1.952	5.461	7.413
2002	2.026	5.577	7.603
2003	2.062	6.482	8.544
2004	2.123	6.861	8.984
2005	2.178	7.372	9.550
2006	2.233	7.882	10.115
2007	3.099	9.296	12.395
2008	3.259	9.773	13.032
2009	3.051	10.345	13.396
Total	21.984	69.049	91.033

Mientras el 24,15% corresponde a los hombres (21.984) las mujeres representan el 75,85% (69.049), con una diferencia de 51,70%, como se expresa en la figura 4.

La gran diferencia de matrículas por sexo entre las escuelas normales y las Escuelas Normales Superiores se debe a que jóvenes de ambos sexos acceden a la educación básica y media que se ofrece en las primeras, con el fin de ser bachilleres. La finalidad de cursar el ciclo complementario en una Escuela Normal Superior está más claramente cifrada como una formación para un trabajo de mujeres; aunque el número de hombres matriculados está aumentando, otras razones que explican esta diferencia se presentan en el siguiente apartado.

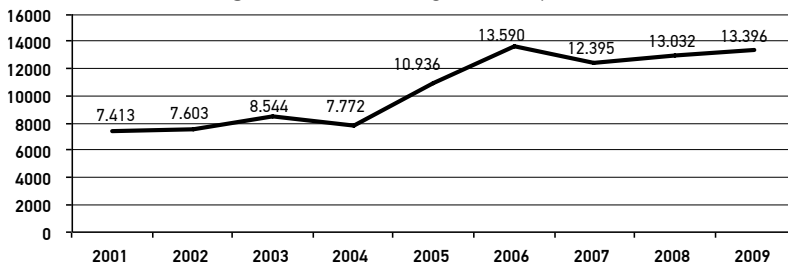
Figura 4. Matrícula por sexo en Escuelas Normales Superiores

Matrícula en las normales

A raíz de los mencionados procesos de acreditación, y con la subsecuente disminución de escuelas normales, se han incrementado las matrículas en los grados 12.º y 13.º (ciclo complementario) de las Escuelas Normales Superiores, tal como se puede apreciar en la tabla 4 y en la figura 5.

Tabla 4. Datos de matrícula en grados 12.º y 13.º, 2001-2009

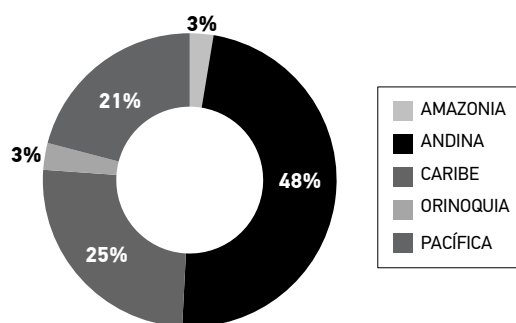
Año	Matriculados
2001	7.413
2002	7.603
2003	8.544
2004	7.772
2005	10.936
2006	13.590
2007	12.395
2008	13.032
2009	13.396

Figura 5. Matrícula en grados 12.º y 13.º

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE.

Considero que la razón de dicho aumento es que esta formación es una oportunidad para desempeñarse laboralmente en el magisterio, campo que en las zonas de provincia puede ser valorado de manera muy positiva. Así lo demuestra el hecho de que la concentración de la matrícula y de la vinculación de normalistas superiores se dé en las ciudades intermedias. Seis de las ciudades consideradas principales, Bogotá, Cali, Barranquilla, Cartagena, Medellín y Bucaramanga, concentran 15.719 estudiantes que equivalen al 16,60%, mientras que en las escuelas normales ubicadas en el resto de municipios del país hay 78.962 estudiantes matriculados, que equivalen al 83,40%. En Bogotá, donde es mayor la oferta de programas de educación superior, el número de docentes con título de formación de normalista superior es mínimo. Sucede lo contrario en la región caribe, donde el título de normalista es el segundo, después del de licenciado, y aumenta considerablemente en la zona rural (Bautista, 2008, pp. 74; 52). En la figura 6 se puede observar la distribución regional de las matrículas en las normales.

Figura 6. Total de matriculados en grados 12.º y 13.º, distribución según regiones naturales



Las cifras de estudiantes formadas para ejercer la docencia en la básica primaria se relacionan con la ubicación de las docentes nombradas y regidas bajo el decreto 1278 de 2002. En el concurso docente del 2005, según Bautista (2008), el 22.2% de los admitidos en el nivel primario tiene título de normalista superior (p. 99) y en las regiones del Caribe, el Pacífico y la Orinoquía tiende a estar conformado por mujeres, diferencia que disminuye levemente en la región Andina (p. 68).

Razones y motivaciones para cursar el ciclo complementario en las Normales Superiores

La “vertiente feminista”⁶ que reivindica el valor de la diferencia y da a la maternidad y a la esfera afectiva de las mujeres un papel preponderante

6. Denominación paradójica para referirse a los valores de la condición femenina exaltados en el pasado y que la corriente feminista actual cuestiona. (Nota del Editor.)

en el proceso de enseñanza, orienta las concepciones de la rectora de la Normal Distrital Superior María Montessori, quien considera favorable la separación por sexo de los estudiantes en algún momento del proceso educativo “para que haya una identidad y se logre el tema de la dignidad del ser mujer o ser hombre”; así mismo, es valorada positivamente la presencia mayoritaria de las mujeres en la educación de los niños (entrevista a María Cristina Cermeño, 27 de octubre del 2010).

La crítica a la discriminación que ocasiona la asignación de roles según la naturalizada relación sexo-género se percibe en algunas opiniones, que coinciden en que la relación entre la enseñanza a los niños y la maternidad es una de las razones que explican la feminización de la docencia (Cárdenas, 1999, citada en Londoño y Sáenz, 2010, p. 151).

Para Elizabeth León, funcionaria de la Universidad Pedagógica Nacional, la vinculación de las mujeres con el campo del cuidado y la protección explica el predominio de mujeres en la educación infantil. Las estudiantes tienen claro que la cultura ha equiparado la enseñanza al cuidado y a la crianza, a lo maternal y a lo femenino, hasta el punto de concebir a las mujeres docentes como desinteresadas y altruistas.

En general, los estudiantes son conscientes de los prejuicios que pesan en la definición de los roles de género⁷, y consideran un asunto de cliché el supuesto trato delicado y el tono suave de las mujeres en la docencia. Los estudiantes hombres sienten y opinan que no se ha valorado mucho su papel en la docencia, ya que entre los padres de familia “tienen como una mala fama porque algunos hombres violan los niños”. Las prácticas de estos estudiantes han sido en jardines infantiles, donde hombres y mujeres han sentido que hay discriminación y segregación en las tareas que les asignan⁸.

No obstante, la presencia de hombres en la formación complementaria de las escuelas normales y sus opiniones permite afirmar que lentamente esas nociones están cambiando, y que los hombres pueden demostrar sus capacidades para hacerse cargo de los niños en la escuela y en la casa. La profesión docente ya no es la única opción laboral y profesional para las mujeres; por el contrario, empieza a serlo también para los hombres, aunque sigue siendo tradicionalmente femenina porque

-
7. Al respecto, una estudiante respondió: “se piensa que un hombre cuidando y enseñando a niños se ve gay, se ve raro, es como una cuestión de machismo, que las mujeres tienen más interacción con los niños y la sociedad emite un juicio de valor porque considera y piensa que las maestras van a tener un mejor proceso con los niños” (Diana Ramírez de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, grupo focal realizado en las instalaciones de la Normal Superior Distrital María Montessori, el 22 de noviembre del 2010).
 8. El único hombre que asistió al grupo focal con los estudiantes de la Normal Superior Nuestra Señora de la Paz refirió que “nunca me hacían cambiar el pañal, era como si lo tuviera prohibido”. En cambio una de las participantes dijo “a mí todo el tiempo me tocaba lo de los pañales, acompañarlos al baño, bajarle los cuquitos” (Diego Campos de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz).

prevalecen las ideas que equiparan la enseñanza de los niños con cualidades consideradas femeninas, como la dulzura, la delicadeza y la ternura. Según las estudiantes de la Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, que participaron el grupo focal, la pervivencia de dichas ideas se materializa en el hecho de que los rectores y/o dueños de colegios contratan mayoritariamente profesoras.

La Hermana Yolanda Vivas, rectora de la Normal Superior Nuestra Señora de La Paz —donde la mayoría de los estudiantes del ciclo complementario son mujeres, pese a que en ese ciclo es mixto—, considera que la naturalización de la relación sexo- género, expresada en la feminización de la docencia, está cifrada en ideas que, vincularon históricamente los roles femeninos con el cuidado de la infancia a través de una educación diferenciada, para que las mujeres asumieran esos oficios.

Según ella, eso se intenta cambiar en la medida en que los estudiantes hombres hacen prácticas en el nivel de jardín y en prejardín con niños de dos y tres años. Sin embargo, tanto las directivas como los padres de familia de esos jardines, prefieren que las mujeres se encarguen de los párvulos (entrevista a Yolanda Rivas, 22 de septiembre del 2010).

La organización horaria de la profesión docente se da por jornadas parciales de trabajo, aspecto que, según algunos teóricos, es compatible con el trabajo doméstico y, por lo tanto, más deseable para las mujeres. El funcionario del MEN opina que, en general, las mujeres tienen buen desempeño en la profesión docente, y que para las madres cabeza de familia es una opción cómoda, por razones de tiempo y de desplazamientos.

Según otros entrevistados, y teniendo en cuenta los resultados de los grupos focales, tanto para los hombres como para las mujeres la organización horaria en la profesión docente representa dinero y tiempo para adelantar otros estudios y trabajos remunerados en jornada contraria. Estudiantes de ambos sexos fueron claros en sus razones para haber escogido cursar el ciclo complementario: ven en esa formación de dos años la posibilidad de trabajar medio tiempo, y usar el otro medio tiempo para dedicarse a la familia, o costearse la licenciatura que se quiera seguir.

Para abordar la percepción social que enfrentan estos estudiantes que decidieron continuar con los estudios del ciclo complementario en la Normal, es importante el hecho que menciona una de las estudiantes: dos de sus amigas, aunque les gustaba la docencia, continuaron la carrera de enfermería, que es también una profesión feminizada⁹. Aunque no es muy relevante la influencia de la familia, varios de los estudiantes tienen madre y/o tíos docentes, que en sentido positivo o negativo ha aportado en su proceso. Ese antecedente familiar les ha permitido ver de cerca el desempeño del rol docente y sus funciones, y valorar así el trabajo de la profesión, pese a que también han sido advertidos por ellos del cansancio y las bajas remuneraciones. En la práctica, este último aspecto obliga a los

9. Según Bourdieu (1998), “la tasa de feminización actual y potencial es sin duda el mejor índice de la posición y del valor relativos de las diferentes profesiones” (p. 114).

docentes a tener en su jornada contraria otras actividades remuneradas (Londoño y Sáenz, 2010, p. 15).

La profesión docente tiene una percepción social de baja remuneración, frente a la cual los estudiantes piensan que, comparativamente con otros trabajos, no es tan malo el pago¹⁰ porque trae otros beneficios, como tiempo libre para la vida social y el hecho de poder compartir su tiempo con personas y no con máquinas. Para ellos, “la docencia no es algo que sea bien remunerado ni con lo que te vas a volver rico, la ganancia de ser docente es más la gratificación personal que uno siente el poder haber guiado a unos niños”. Estas ideas preconcebidas de gusto, altruismo y entrega en la profesión docente —sobre todo entre los estudiantes de la normal pública— se relacionan con el hecho de que “un poco más de tres cuartas partes (74,7%) de los docentes de Bogotá escogieron la docencia por razones altruistas, por interés en el campo educativo y pedagógico, o por aptitud para el oficio” (Londoño y Sáenz, 2010, p. 89).

Para los estudiantes de ambos sexos, la posibilidad de ascenso y la regulación que supone el escalafón docente también se considera una motivación importante para decidir cursar el ciclo complementario en la normal, pues “la profesión docente implica siempre aprender y formación constante, en esa medida me permito aprender más, enseñar mejor y tal vez ascender en el escalafón y poder así tener más plata. Lo económico depende de la formación” (Muñoz, grupo focal, 22 de noviembre del 2010).

A la percepción social de los bajos salarios se contraponen las expectativas de los estudiantes, que están relacionadas con el valor social del maestro. La docencia es considerada por los estudiantes como una contribución a los demás, que les implica aprender; no imitar a los profesores tradicionales que han conocido; realizarse personalmente en lo que les gusta; ayudar, comprender, enseñar y formarse a sí mismos para formar a otros, y aportar al cambio y a la transformación social y del profesorado. Esas expectativas guardan estrecha relación con una imagen de maestro líder y modelo (Londoño y Sáenz, 2010, p. 154).

Por otra parte, la idea de que el trabajo con niños implica tan solo cuidarlos se relaciona con la concepción de que quienes se dedican a esa función tienen pocas capacidades intelectuales¹¹ y con el desprestigio de

10. En este sentido se orienta el análisis de Londoño y Sáenz (2010): “Al comparar los datos de ingresos familiares de los docentes con los de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gastos 2006-2007, se puede hacer observaciones interesantes. 1) El conjunto de las familias de los docentes percibe ingresos superiores a los del 47% de los hogares de las principales 24 ciudades del país, los cuales tenían en 2007 ingresos inferiores a dos salarios mínimos mensuales de ese año (menos de \$867.400). 2) Mientras el 42,9% de las familias de los docentes tienen ingresos mensuales entre 2 y 4 salarios mínimos, en 24 ciudades el 17,7% de los hogares perciben entre 2 y menos de 3 salarios mínimos. 3) El porcentaje de familias de docentes cuyos ingresos son superiores a 6 salarios mínimos también es superior al de los hogares de esas ciudades” (p. 12).

11. Al respecto, Diego Campos, estudiante del ciclo complementario de la Normal

la profesión docente. Esto, según Cárdenas (1999 citada por Londoño y Sáenz, 2010, p. 154), “es un obstáculo a la identidad profesional del maestro, pues termina desestimando sus funciones como un sujeto de saber específico (la pedagogía), a favor de la imagen de madre, para lo cual no se requeriría de una mayor formación”. No obstante, esta imagen está cambiando gracias al reconocimiento y a la participación de las profesoras en espacios gremiales y académicos (Londoño y Sáenz, 2010, p. 152).

Este fenómeno también se da en otros países de América Latina, y, según Vaillant y Rossel (2006), se evidencia en el

[...] número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades y los institutos de formación docente para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad sobre la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. (p. 249)

La teoría de Richard e Ida Simpson (1966, citado en Acker, 1994, p. 104), —según la cual el control burocrático y jerárquico en la organización de la docencia limita la autonomía y requiere del carácter dócil de las mujeres— es de difícil constatación, debido a la regulación del ingreso, permanencia y ascenso en la carrera docente, tanto de hombres como de mujeres, a través de concursos de mérito, evaluaciones de periodo de prueba y de desempeño. Dicha carrera fundamenta las expectativas de estabilidad, las garantías pensionales que ofrece la profesión docente en el sector oficial y hace que se mantenga el carácter femenino de esta profesión. En el caso del cuerpo docente de la Secretaría de Educación del Distrito, “el 41,5% de los hombres ingresaron hace menos de doce años a la carrera, solo el 30,3% del total de maestras lo hicieron en el mismo periodo de 1998-2010” (Londoño y Sáenz, 2010, p. 78).

El papel de las escuelas normales en la educación de las mujeres y en la formación docente en el país aún cobra importancia como un imaginario y como una realidad demográfica, pero también como una oportunidad valiosa de formación académica de calidad. Según Elizabeth León, y teniendo en cuenta el análisis de las cifras de matrícula presentado, se observa un leve aumento en la presencia de hombres en las normales. Durante el bachillerato, los estudiantes hombres “han tenido mucho

Superior Nuestra Señora de la Paz, opinó: “Pero eso ahora y por fortuna se está rompiendo porque las mujeres de hoy en día no son las de ahora años, ya hacen lo que hace un hombre, trabajan, negocian, cuidan del hogar, los hijos. Desafortunadamente los papás asocian a la mujer con ternura, amor y cuidado, dejando de lado las capacidades intelectuales de la persona que le pueda transmitir al niño, para ellos es más que suficiente dejar a sus hijos con alguien que los cuida mientras ellos trabajan, no importa casi si sale leyendo o hablando inglés, solo basta y es más que suficiente que en esas ocho horas de trabajo el niño esté bien cuidado, le den comida, le cambien los pañales y hasta ahí fue” (Grupo focal realizado en la Universidad Nacional de Colombia, el 22 de noviembre del 2010).

tiempo reflexionando la educación, han sido persuadidos y lo constituyen como su perfil profesional y se quedan allí y entonces uno lo ve bien y normal porque es coherente con todo el proceso que han vivido”, porque “la educación infantil no es la extensión de la madre” y debe haber un equilibrio de género en esta etapa de la formación” (Entrevista a Elizabeth León, 6 de mayo del 2010).

La reflexión realizada en la Normal Superior Nuestra Señora de La Paz sobre el papel del género en la formación de la infancia, según la rectora, se ha materializado en la contratación equilibrada de profesores hombres y mujeres para la primaria. Pese a las concepciones críticas que esta rectora ha puesto en práctica sobre el tema, ella considera que en general las normales contribuyen a la reproducción del carácter femenino de la docencia, pues aún emplean el mismo lenguaje y los mismos esquemas de hace años (entrevista a Yolanda Vivas, 22 de septiembre del 2010).

Para el funcionario del MEN, la escuela normal despierta el gusto por la docencia; es una respuesta a la necesidad de trabajar rápido y a la ausencia de otras oportunidades educativas y de recursos para pagar otro programa en una institución que no sea oficial (la mayoría de escuelas normales en el país lo son); así mismo, es una ventaja que reconozcan las materias hasta del quinto semestre en una licenciatura. De esta manera, la formación complementaria es una garantía muy importante para los jóvenes de estratos medios y bajos de encontrar un empleo en corto tiempo. Es decir que, por razones económicas, el título de normalista superior empieza a ser una opción también para los hombres.

Hay regiones del país en las que, pese a la paulatina entrada de las universidades con programas de educación a distancia, las oportunidades educativas no abundan. En esas regiones, la normal goza de gran prestigio y demanda porque concentra lo cultural, lo deportivo y lo religioso en el pueblo; sin embargo, se enfrenta al fenómeno de la disminución de candidatos interesados, ya que hay otras opciones. Tanto para las mujeres como para los hombres, el interés en la docencia disminuye en función de otras oportunidades educativas. Según la rectora de la Normal Superior Nuestra Señora de La Paz, el deseo de cambiar de ambiente y de instalaciones y la opinión de la familia sobre el salario de los profesores y las posibilidades de ascenso económico que ofrece la profesión son factores que influyen en la decisión que toman los jóvenes, tanto hombres como mujeres, al momento de continuar la formación complementaria en la institución.

Entre los estudiantes que son bachilleres pedagógicos, la principal motivación para continuar en el ciclo complementario es el deseo de culminar el proceso de formación en pedagogía que tuvieron en la normal, y especialmente desde el grado undécimo, cuando empezaron a cursar materias de pedagogía y a tener las prácticas pedagógicas. La experiencia y el desempeño en las prácticas les reporta otros conocimientos y una relación muy clara entre la teoría y la práctica de la normal. Además, constituyen una motivación, son un indicador de que les gusta la docencia y de que

tienen aptitudes para ello —como es la facilidad y la paciencia para relacionarse con los niños, para llegar a ellos con conocimiento—. El deseo de ser docentes se relaciona también con nociones de proyecto de vida, metas y objetivos que quieren alcanzar. La consideración de la calidad de la educación que reciben en el ciclo complementario es valorada como una oportunidad para afianzar conocimientos y acceder a la educación superior.

La normal ha sido para los estudiantes una institución privilegiada en la toma de decisión profesional¹², o vocación. Para algunos estudiantes, los factores externos de tipo económico, el modelo de familia, las experiencias y la gratificación personal conforman la vocación como “algo que pasa casi sin uno darse cuenta. [...] tiene mucho que ver la forma de ser de cada uno, uno no se imagina a una persona bien caprichosa, egocentrista y que quiera ser maestro” (D. Campos, grupo focal, 22 de noviembre del 2010).

Siguiendo las consideraciones de Bourdieu (2000) sobre este concepto, la vocación consiste en una adaptación que hacen los sujetos de sus expectativas y posibilidades. Por lo tanto, creer que las mujeres eligen la profesión docente por vocación porque se sienten realizadas en la profesión, tal como lo demuestran las opiniones del profesorado de la Secretaría de Educación de Bogotá (Londoño y Sáenz, 2010, pp. 94-95), es un mecanismo que ha naturalizado la idea de la docencia como una actividad propia y adecuada para las mujeres.

A modo de conclusión

La pervivencia de los estereotipos de género y la definición de la educación de los niños como extensiones del rol materno son factores de peso en el imaginario social, que entre los adultos se evidencian en mayores oportunidades laborales para las mujeres en la formación de los niños y en una mejor valoración de su desempeño. Así, en la enseñanza en la básica primaria prevalecen criterios sexistas que llevan a una valoración sesgada de las capacidades de hombres y de mujeres en el desempeño de la profesión docente con los niños. Así mismo, los criterios sexistas contribuyen al bajo reconocimiento de la labor docente, que socialmente no se define per se, sino como un oficio de mujeres, carente de requerimientos o formación intelectual y reducido al cuidado de los niños. Pese a los esfuerzos que hacen las normales estudiadas por impartir una educación no tradicional y por motivar tanto a hombres como a mujeres para que cursen el ciclo complementario y se desempeñen en la docencia, la sociedad continúa demandando más mujeres para esta profesión.

12. Para Gina Sáenz, una estudiante: “El hecho de que uno pueda ser estudiante pero simultáneamente docente por medio de la práctica es muy estimulante; el contacto y el acercamiento que uno logra con los niños es muy enriquecedor, el hecho de que ellos te empiecen a llamar profesora es muy estimulante y creo que hay que empezar a cambiar los esquemas y el rol de maestro en el aula de clases, no debería solo dedicarse a dictar la clase sino verdaderamente involucrarse con el mundo del niño”.

De esta manera, la discriminación por sexo ocasionada por la naturalizada relación sexo-género no recae únicamente sobre las estudiantes, quienes muestran una actitud crítica frente al tema y, al igual que los hombres, se muestran interesadas en la docencia y en la formación complementaria de la Normal Superior debido a su duración/costo, y a que ofrece la posibilidad de trabajar, de acceder a otras carreras profesionales y obtener el título de licenciado en una facultad de educación. Estas ventajas se relacionan con la organización horaria de la profesión docente en jornadas parciales, aspecto que, según una visión tradicional, la hace más deseable para las mujeres por la compatibilidad que permite entre el trabajo remunerado y el doméstico. Dicha visión también está cambiando, pues ni la docencia ni el trabajo doméstico son las únicas expectativas de los jóvenes.

También continúan vigentes las nociones de vocación y de entrega altruista y desinteresada, que actúan como contrapesos de la devaluada imagen social de la profesión docente y de la percepción sobre la baja remuneración, y como motivaciones para la idealizada definición del profesor como maestro, como gestor de transformaciones sociales y como modelo de liderazgo y compromiso comunitario. No obstante, como evidencia el análisis demográfico, las Normales Superiores son instituciones que funcionan como un mecanismo que reproduce el carácter femenino de la docencia, pues continúa siendo mayor el número de mujeres matriculadas, pese a que lentamente aumenta el número de hombres. Dicho aumento, tanto para hombres como para mujeres, no obedece de manera exclusiva a las motivaciones personales que de manera estereotipada se consideran cualidades imprescindibles en el profesorado femenino, sino a que la formación normalista en su ciclo complementario se constituye como una oportunidad cuando no se ingresa a la universidad.

Esta situación se acentúa en las zonas rurales de las regiones en las que se ubican las ciudades intermedias del país, pues fuera de los principales centros urbanos son pocas las alternativas de acceder a una educación superior pública, de bajo costo, de calidad, y con tiempo corto de terminación. Así, el Estado continúa a cargo de la formación inicial (cuatro o cinco semestres) del cuerpo docente, de los primeros niveles del proceso educativo, de la reproducción de sus características socioeconómicas y de la calidad en la enseñanza que reciben y que luego imparten.

Las normales, a diferencia de las crecientes ofertas de institutos y corporaciones de educación no formal que ofrecen programas técnicos, gozan de prestigio, reconocimiento y respaldo por la calidad de la educación que imparten en la formación del profesorado para la primaria y el preescolar. Con los procesos de reestructuración que han vivido y según sus directivas, sus planes de estudio se salen del modelo tradicional, dando considerable importancia al desarrollo de habilidades para la investigación en el aula, la reflexión sobre la experiencia pedagógica, el pensamiento crítico frente a la educación de los niños y la innovación en los métodos de enseñanza.

Bibliografía

- Acker, S. (1994). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Bautista Macia, Y. M. (2008). *La profesión docente en Colombia*. (Tesis de grado sin publicar), Maestría en Sociología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Calvo, G. (2004). *Formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - IESALC.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2011). Cifras de matrícula de estudiantes en normales superiores en el país entre 2001 y 2009 (compradas al Departamento de ventas del DANE, en enero del 2011).
- Fuentes, L.Y. y Holguín J. (2006). Reformas Educativas y equidad de género en Colombia. En *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 151-203). Santiago de Chile: Flacso – Hexagrama Consultoras – Universidad Central – IESCO.
- Herrera, M. C. (1995). La educación de las mujeres. En M. Velásquez (Dir.), *Las mujeres en la historia de Colombia. Mujeres y cultura* (Tomo III, pp. 330-354). Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social.
- Herrera, M. C. (2004). La educación de la mujer en Colombia: ¿Un Asunto de inclusión ciudadana? Apuntes históricos sobre género y cultura política. En *IX Cátedra Anual de Historia Ernesto Tirado Mejía, Mujer nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX* (pp. 137-159). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Londoño Botero, R. y Sáenz Obregón, J. (2010). *Perfiles de los docentes del Sector Público de Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital- IDEP. Consultado el 13 de mayo del 2011, en <http://sedlocal.sedbogota.edu.co/sedlocal1/images/stories/Adjuntos/premioidepsed/perfildocente.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente. Consultado el 20 de noviembre del 2011, en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87084.html>
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Decreto 2903 de 1994. Consultado el 20 de noviembre del 2011, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104259_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Decreto 3012 de 1997. Consultado el 20 de noviembre del 2011, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Decreto 4790 de 2008. Consultado el 20 de noviembre del 2011, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-179246_archivo_pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Escuelas Normales Superiores, más cerca del sector rural. *Al tablero, El periódico de un país que educa y que se educa*, 16. Consultado: 10 de julio del 2009, en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87236.html>
- República de Colombia. Ley General de Educación 115 de 1994.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2007). Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina, características sociodemográficas y posición en

la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. Consultado el 13 de mayo del 2009, en http://www.iipebuenosaires.org.ar/system/files/documentos/Tenti_Fanfani_Steinberg_ponencia_SAECE_2007.pdf

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago, Chile: Preal. Consultado el 5 de septiembre del 2010, en: http://www.oei.es/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf

Entrevistas

Hermana Yolanda Vivas, 22 de septiembre del 2010.

Hernando Gélvez, 22 de septiembre del 2010.

Elizabeth León, 6 de mayo del 2010.

María Cristina Cermeño, 27 de octubre del 2010.

Obras consultadas

Departamento de Investigaciones, Línea Género y Cultura Fundación Universidad Central. (2005). *Reforma Educativa y Género: Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú. Caso Colombia, Informe final*. Bogotá: Universidad Central.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). Fortalecimiento de las Normales: Para Formar los Docentes del Mañana. *Al tablero, El periódico de un país que educa y que se educa*, 5. Consultado el 05 de agosto del 2009, en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87359.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2001). Fortalecimiento de las Normales formando al maestro del mañana. *Al tablero, El periódico de un país que educa y que se educa*, 10. Consultado el 09 de agosto del 2009, en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87722.html>

Pinilla Díaz, A. V. (2000). Sujetos y educación ciudadana: maestros, jóvenes y mujeres en la coyuntura de mediados del siglo xx en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 15. Consultado el 6 de mayo del 2010, en www.pedagogica.edu.co/storage/ps/numeros/pedysab15final.pdf

San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.