

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**El cuidado en la práctica docente: la paradoja del trabajo
feminizado**

Paula Abigail Samaniego Calvopiña

Educación PR

Trabajo de fin de carrera presentado como requisito
para la obtención del título de
Licenciada en Ciencias de la Educación

Quito, 20 de mayo de 2024

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

HOJA DE CALIFICACIÓN DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA

**El cuidado en la práctica docente: la paradoja del trabajo
feminizado**

Paula Abigail Samaniego Calvopiña

Nombre del profesor, Título académico

Tiago Bittencourt, Ph.D

Quito, 20 de mayo de 2024

© DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador.

Nombres y apellidos: Paula Abigail Samaniego Calvopiña

Código: 00212802

Cédula de identidad: 1753434784

Lugar y fecha: Quito, 20 de mayo de 2024

ACLARACIÓN PARA PUBLICACIÓN

Nota: El presente trabajo, en su totalidad o cualquiera de sus partes, no debe ser considerado como una publicación, incluso a pesar de estar disponible sin restricciones a través de un repositorio institucional. Esta declaración se alinea con las prácticas y recomendaciones presentadas por el Committee on Publication Ethics COPE descritas por Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing, disponible en <http://bit.ly/COPETHeses>.

UNPUBLISHED DOCUMENT

Note: The following capstone project is available through Universidad San Francisco de Quito USFQ institutional repository. Nonetheless, this project – in whole or in part – should not be considered a publication. This statement follows the recommendations presented by the Committee on Publication Ethics COPE described by Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing available on <http://bit.ly/COPETHeses>.

RESUMEN

Este estudio explora las percepciones de los profesores de una unidad educativa privada de Quito sobre el cuidado que brindan a sus estudiantes como parte de su labor docente.

A través de entrevistas cualitativas, se analiza cómo el cuidado se manifiesta en el día a día escolar. Las percepciones recabadas reflejan cómo el cuidado habilita espacios de cese de las lógicas patriarcales y mercantiles, pero a la vez replica las dinámicas de poder y género en una profesión altamente feminizada. Los hallazgos revelan que, aunque el cuidado permite la creación de relaciones profundas y transformadoras con los estudiantes, también reproduce las condiciones de desvalorización e invisibilización del trabajo de cuidado, que históricamente ha sido relegado a las mujeres.

Palabras clave: feminización docente, cuidado, condiciones laborales docentes, ética del cuidado, estructuras patriarcales.

ABSTRACT

This study explores the perceptions of teachers at a private educational unit in Quito regarding the care they provide to their students as part of their teaching duties.

Through qualitative interviews, the study analyzes how care is manifested in everyday school life. The gathered perceptions reflect how care enables spaces that interrupt patriarchal and mercantile logics, but at the same time, it replicates power and gender dynamics in a highly feminized profession. The findings reveal that, although care allows for the creation of deep and transformative relationships with students, it also reproduces the conditions of devaluation and invisibility of care work, which has historically been relegated to women.

Key words: teacher feminization, care, teaching working conditions, ethics of care, patriarchal structures.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	8
Desarrollo del Tema.....	11
Conclusiones	25
Referencias bibliográficas	28

INTRODUCCIÓN

Al reflexionar sobre la profesión docente, me resulta insuficiente definirla en términos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas desempeñadas por los profesores sobrepasan el rol explícito de enseñar y cubrir un currículo. En general, los retratos del rol docente suelen implicar la descripción de una profesión humana, dedicada al servicio incondicional: un trabajo de vocación. Creo que en el intento de verbalizar las amplias responsabilidades adjudicadas a un profesor es común usar metáforas para intentar cubrir su extenso significado. En mi experiencia, he escuchado equiparar a los profesores con madres, madres prestadas, enfermeras, tías, guías morales, cuidadoras, nanas, entre otras. Esto revela que se espera del docente sobrepasar la enseñanza de contenido y responsabilizarse por asegurar el bienestar y desarrollo humano de los estudiantes. La profesión no se podría definir sin enlazarla al cuidado.

El concepto de cuidado está constantemente involucrado en las descripciones de un profesor. Si bien es un término polisémico con diversas maneras de ejecutarse, se ha determinado que las prácticas de cuidado en el aula son de gran valor. El acercamiento relacional a los estudiantes, la cobertura de sus necesidades, y otras expresiones de preocupación han sido identificadas como canales hacia una enseñanza efectiva (Gholami, 2011). En estas interpretaciones, el cuidado es un medio pedagógico, un acercamiento al aprendizaje de los estudiantes. Antes que un fin, se concibe como una herramienta para alcanzar la motivación e involucramiento en tareas escolares (Burke et al, 2021; Wentzel et al., 1997), mejorar la autoestima y atender a necesidades educativas específicas (Lavy et al., 2020), o inspirar mejoras conductuales (Li et al., 2020). Sin embargo, el cuidado que se provee a los estudiantes es un fenómeno complejo que no se reduce a su utilidad para el alcance de objetivos educativos. Muchas de las relaciones de cuidado surgen de la toma de

responsabilidad sobre el bienestar del otro de manera incondicionada (Held, 2006a), por lo que el cuidado puede leerse también como una característica relacional y emocional de la profesión docente, como un compromiso poco enlazado a la cobertura del currículo o a la enseñanza explícita. El cuidado podría ser una evidencia clara de la vocación docente, y es importante interpretarlo como un fenómeno que tiene valor intrínseco para comprender mejor las relaciones que surgen en el aula.

Adicionalmente, es importante reconocer que históricamente se han relegado las tareas de cuidado a las mujeres (Dillabough, 2005). A nivel social, se construye a las mujeres como cuidadoras, y cuidar es “performar” la docencia desde lo femenino. El trabajo invertido en la construcción de relaciones con los estudiantes puede interpretarse como un rol feminizado y, por lo tanto, es un trabajo poco valorado socialmente. Ya sea en entornos familiares o escolares, las actividades relacionadas con el cuidado como crianza, alimentación, juego, tiempo de calidad, establecimiento de rutinas, no son concebidas como trabajo. El cuidado se concibe recurrentemente como una responsabilidad natural. Esto es de gran importancia en entornos educativos porque la profesión docente está altamente feminizada y es propensa a perpetuar la invisibilización del trabajo que el cuidado involucra.

Este estudio busca profundizar en la comprensión de la profesión docente, especialmente en relación con el concepto de cuidado a través de la perspectiva de los profesores sobre esta práctica. Para esto, se parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo perciben los profesores su rol en el cuidado que brindan a sus estudiantes? A través de un estudio cualitativo, se pretende mostrar que el cuidado en el contexto educativo no debe ser visto simplemente como un medio para lograr objetivos educativos, sino como una característica fundamental de la profesión que tiene un valor intrínseco y que es sumamente relacional. Los resultados de la investigación revelarán que las percepciones de los profesores sobre el cuidado de los estudiantes impactan en como desempeñan la docencia, lo que replica

las dinámicas de poder y género en una profesión altamente feminizada, pero a la vez brinda espacios para desarrollar y cultivar la feminidad y espacios de transformación social. Para iniciar es necesario revisar cómo se ha enlazado los conceptos de cuidado, género y trabajo en la literatura.

DESARROLLO DEL TEMA

Revisión de literatura

El cuidado en el contexto educativo no siempre nace de una planificación deliberada para hacer más eficiente al proceso de enseñanza y aprendizaje, es más bien un acto que surge del relacionamiento entre estudiantes y profesores. Antes que ser una acción racional, el cuidado suele describirse en términos afectivos, y si bien no hay un referente específico y delimitado para las prácticas de cuidado, se sabe que es un acto que encarna emocionalidad. El cuidado puede concebirse también como una actitud basada en reglas abstractas, receptivas, intuitivas que nacen del compromiso moral por el otro (Noddings, 1986). En la profesión docente, el cuidado puede estar motivado de manera intrínseca cuando los profesores se apersonan del desarrollo y bienestar de sus estudiantes de manera desinteresada (Pinnegar et al., 2005). También puede evidenciarse en la creación de relaciones personales con los estudiantes (Pulsford, 2014). Esto es de gran valor porque en la cotidianidad del aula, las interacciones habituales permiten generar vínculos centrados en asegurar el bienestar, lo que estrecha las relaciones entre estudiantes y profesores, ofreciendo un retrato de la profesión docente con sus rasgos distintivos: vocación y servicio.

La dedicación invertida en el cuidado de los niños a menudo implica que los profesores se involucren en su crianza de manera que sobrepasan las responsabilidades contractuales o profesionales explícitas. Los docentes permanecen atentos a las necesidades de los estudiantes, a su bienestar, a su desarrollo integral, pero también terminan adjudicándose un rol de crianza. Aparte de asegurar el bienestar en el aula, las profesoras sirven de marco de referencia moral, explican el mundo, son atentas de manera amorosa y, por lo tanto, maternan (Takseva, 2013). Para algunos autores, estas prácticas son riesgosas porque implican adjudicar a las profesoras la autoridad de extender sus nociones morales personales a los estudiantes (James, 2012). En

cambio, otras perspectivas valoran la capacidad maternal docente porque es importante reconocer que la maternidad puede ser concebida por fuera de la esfera privada de la familia tradicional y, por tanto, es un acto que puede ser desempeñado por miembros diversos dentro de una comunidad. Esta visión de la maternidad no es común, puesto que este rol suele ser encapsulado para las mujeres dentro de una familia tradicional¹. Visibilizar a la maternidad como un acto ejercido por les docentes demuestra que existen relaciones de interdependencia, de crianza, y ayuda en distintas esferas públicas de la sociedad y que es posible concebir fundamentos comunitarios que superen la individualidad (Held, 2006b).

Ahora bien, cuidado, crianza, emocionalidad son términos que están semánticamente relacionados con la feminidad. A las mujeres históricamente se les han asignado roles que no son asociados a la razón, que se basan en la afectividad, y que se consideran pre sociales, biológicos o naturales (Dillabough, 2005). A nivel social, se construye a las mujeres como cuidadoras, y cuidar es performar la docencia desde lo femenino. Por estas razones, la profesión docente es considerada como un campo feminizado. Según Griffiths (2006), esto suele interpretarse de dos maneras, primero, en términos estadísticos y, segundo, en términos culturales. Estadísticamente, es común reconocer la tendencia de que los puestos de docencia estén ocupados por mujeres, sobre todo en las áreas menos valoradas de la educación, como la educación primaria y preescolar (Moreau, 2018). En cambio, en términos culturales, se suelen analizar las situaciones cotidianas que denotan un rango de feminidades puestas en práctica dentro del aula.

Ya sea en términos culturales o estadísticos, se suele considerar a la feminización docente como un problema, y a la vez como una solución. En primer lugar, organismos

¹ Al escribir este ensayo tengo que parar cada par de líneas para agregar al diccionario de mi pc la palabra “maternar”, como verbo, no como sustantivo ni adjetivo, como acción que se encarna por distintos sujetos, como les profesores.

educativos internacionales y nacionales en distintas zonas del planeta han propuesto que la feminización docente es un impedimento para que los estudiantes hombres cuenten con un modelo masculino que apoye en su definición identitaria (Drudy, 2008). Así mismo, se ha propuesto que la presencia constante de mujeres está relacionada con el bajo desempeño escolar de los niños en ciertos contextos (Skelton, 2012). Incluso, existen estudios que buscan disminuir la feminización en la docencia para evitar progresivamente que se *ponga en riesgo* a los hombres al poder ser vistos como femeninos o no naturales (Pulsford, 2014). En este sentido, organismos como la OCDE (2021) incentivan asegurar el balance de géneros en la profesión docente. También, en ciertos contextos se busca favorecer prácticas concebidas como masculinas dentro de la escuela, por ejemplo, al enmarcar las prácticas educativas en modelos de productividad y eficiencia (Takseva, 2013) o al intentar institucionalizar la administración masculinizada y fomentar modelos de competencia antes que de cooperación entre profesores que buscan su desarrollo profesional (Griffiths, 2006). Esto evidencia que la docencia es un espacio donde la femineidad se sobrepone y la masculinidad se tambalea. Por esta razón, las presiones por des-feminizar la educación son riesgosas, sobre todo porque implican habilitar espacios para poner en práctica masculinidades hegemónicas. Además, permitir la masculinización de espacios no siempre asegura la equidad de género, sino que puede ser una herramienta para reproducir el sexismo, perpetuar y regular el patriarcado, remarcar la división sexual del trabajo, es decir, perpetuar las condiciones neoliberales inesquivables en otras profesiones (Haase, 2008). En segundo lugar, la feminización docente también puede interpretarse como un beneficio social y educativo que debe fomentarse. Las escuelas pueden concebirse como un lugar donde se puede resistir a los modelos masculinos identitarios hegemónicos (Griffiths, 2006). La docencia permite cultivar y promover roles prosociales como el de cuidado, maternidad, y es una actividad creadora y comunitaria, corpórea, personal y, a la vez, social.

Si bien la feminización puede leerse como oportunidad para el cese de patrones de opresión, las implicaciones laborales de la misma son mucho más complejas. La feminidad no es una identidad hegemónica y, por lo tanto, lo que se practique desde la misma puede interpretarse como participación periférica (Griffiths, 2006). El trabajo docente es un espacio de resistencia y transformación, y a la vez uno de trabajo marginal e invisibilizado. Mucho del cuidado realizado por una docente se practica en términos considerados como biológicos y, por tanto, se percibe más como una obligación o responsabilidad inesquivable. Es decir, la labor feminizada del cuidado es sistemáticamente invisibilizada en las condiciones neoliberales: no es remunerada ni considerada como razón de prestigio. En general, las tareas de cuidado, y otro tipo de tareas feminizadas, son desempeñadas por los menos poderosos de la sociedad (Held, 2006a), y la condición de estos grupos sociales es constantemente regulada y reproducida por la desvalorización del trabajo de cuidado. Sobre esto, es común escuchar de la progresiva precarización de la profesión docente, muchas de las descripciones del campo laboral implican caracterizarlo por sobrecarga de trabajo, burnout, bajos salarios, falta de apoyo institucional (Madigan y Kim, 2021). En este sentido, la división sexual del trabajo favorece la explotación de la mujer, regula el mantenimiento del patriarcado, y reproduce la noción de las mujeres como actoras reducidas a la esfera privada del hogar y la crianza, como no ciudadanas o ciudadanas domésticas (Dillabough, 2005).

Ante esta problemática, algunas posturas buscan visibilizar el trabajo femenino y equipararlo al trabajo masculino. Proponen que las mujeres se deshagan de su condición de no ciudadanas para compartir la condición de ciudadanía democrática de la que los hombres gozan. Es decir, pretenden adherir a su condición los principios de la masculinidad. Sin embargo, esto demuestra pesimistamente cómo se pueden decantar soluciones que reproducen la lógica de dominación patriarcal. Por otro lado, existen perspectivas que proponen que no se

debe intentar encajar en las estructuras opresivas existentes, sino que se puede extender la lógica de la marginalidad y feminidad hacia las esferas públicas. La propuesta es cambiar el entendimiento del género en el espacio de trabajo, pero no hacerlo cada vez más masculino y mercantil, sino hacer que la feminidad y maternidad invadan al mundo (Held, 1983), lo femenino tiene que hacerse universal. En este sentido, se propone que actos como el cuidado demuestran los principios de la identidad femenina. El cuidado y la emocionalidad son oportunidades de transformación social debido a que su naturaleza permite generar nuevos entendimientos del mundo, donde practicas como la maternidad son experiencias individuales y corpóreas, pero a la vez son sitios de intercambio, relacionamiento y definición social (Pulsford, 2014). Este tipo de prácticas femeninas habilitan un terreno lógico en el que las esferas de lo privado y público se difuminan, y permiten reconceptualizar la ciudadanía adjudicada a la mujer, que generalmente abarca solo dominios privados y domésticos. En este caso, la propuesta no es que la mujer deba hacerse espacio en la estructura patriarcal y neoliberal, sino que la lógica femenina debe construir mundo por sobre las condiciones existentes. Para Virginia Held (1983), la lógica del cuidado, emocionalidad e incondicionalidad denotan que hay relaciones y trabajo que no son motivados por el dinero y que los valores maternales son un buen punto de partida para cambiar el paradigma de la sociedad actual.

Como mencioné anteriormente, el cuidado, como un rol feminizado, al ser practicado puede habilitar espacios de transformación social y de mantenimiento de identidades no hegemónicas, pero a la vez puede favorecer el mantenimiento de la opresión y desvalorización del trabajo realizado generalmente por mujeres. Por esta razón, es importante conocer la percepción de los maestros para comprender cómo sus interpretaciones sobre su labor diaria pueden estar determinando las condiciones laborales en las que se realizan tareas de cuidado. Es importante entender cómo las percepciones y prácticas individuales de los docentes están

influyendo la manera en que cuidan y cómo esto impacta de manera general a las condiciones laborales y a las expectativas que se tienen de la profesión.

Metodología

El propósito de este estudio fue indagar en las percepciones de los profesores sobre cómo conciben el cuidado en su práctica docente. Para abordar este objetivo, llevé a cabo un estudio cualitativo en una unidad educativa privada localizada en Quito, que atiende sobre todo a estudiantes de clase social alta. Esta unidad educativa adopta un modelo curricular basado en la creación de comunidad para favorecer el aprendizaje, y promueve la aplicación de buenas prácticas educativas y centradas en los estudiantes.

La recolección de datos se realizó con entrevistas semiestructuradas con diez participantes. Se seleccionaron profesores que estén a cargo de niños en edad preescolar o de educación primaria, debido a que es en estas etapas en las que el cuidado y las actitudes maternas se intensifican, y en las que el mayor porcentaje de docentes son mujeres (OCDE, 2021). Las entrevistas se realizaron a nueve profesores de preparatoria y básica elemental. Ocho de estas personas son mujeres y docentes principales, es decir, pasan con los estudiantes la mayor parte del tiempo y son responsables de su desarrollo, de la enseñanza de materias fundamentales, creación de comunidad escolar, y del contacto y seguimiento con los padres de familia. La persona restante es hombre, y brinda una clase con poca carga horaria, por lo que su contacto con los estudiantes es más reducido. Adicionalmente, a la muestra se añadió a un profesor hombre encargado de un curso de básica media. Se seleccionó entrevistar a esta persona porque es el único docente principal de género masculino en la institución, y creí que su experiencia sería valiosa para el estudio a pesar de estar a cargo de estudiantes en un rango de edad más alto. Las entrevistas duraron entre 15 y 75 minutos y las preguntas se centraron

en cómo practican el cuidado cotidianamente, cómo perciben la carga de trabajo cotidiana, y en explorar nociones sobre género y maternidad.

Este estudio está inspirado en *grounded theory* (Corbin y Strauss, 2008), de manera que la recolección y análisis de datos se realizó simultáneamente, usando memos analíticos y discusiones de hallazgos emergentes. Durante este proceso, refiné gradualmente los temas emergentes del estudio hasta llegar a afirmaciones definidas, basadas en los datos recolectados durante las entrevistas. Estas afirmaciones se encuentran detalladas en la sección de hallazgos, y se centran en cómo las concepciones de cuidado pueden influir en las experiencias de los participantes como docentes, es decir, afectar a la manera en que desempeñan su rol profesional. Por esto, las afirmaciones también ofrecen una visión más amplia sobre las implicaciones de la profesión docente.

Hallazgos

¿Cómo pasamos de ser docentes a personas, y de ser personas a ser docentes? Difuminación de los límites entre lo personal y lo profesional.

La difuminación entre lo privado y lo público está en el centro de los razonamientos sobre el valor social del trabajo feminizado. Esta síntesis de esferas supuestamente antagónicas es posible debido al trabajo realizado por las mujeres que, desde su condición asignada de domesticidad y privacidad, demuestran construir el mundo público. Es así como, con la difuminación entre los espacios públicos y privados, se sintetizan otras categorías como la individual y la colectiva, la racional y emocional, la profesional y la personal (Pulsford, 2014). La información recabada en las entrevistas demuestra que el cuidado tiene un rol fundamental en este proceso de sintetización de opuestos, específicamente al integrar el mundo personal con el profesional. Los profesores entrevistados demuestran que cotidianamente están

involucrándose de manera personal en el espacio profesional y que hacen esto de diversas maneras.

En primer lugar, la creación de relaciones humanas es una de las maneras más frecuentes de practicar el cuidado (Pulsford, 2014). Los profesores reportaron en las entrevistas ser incentivados por la institución a crear relaciones y conexiones profundas entre los miembros de la comunidad educativa. Esto se ve reflejado en rutinas diarias entre las que están averiguar los intereses de los niños, sus necesidades específicas, o sus gustos y preferencias. Hasta este punto, el involucramiento tiene tintes profesionales que se ven reflejados en los beneficios de hacer este tipo de indagaciones para efectivizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Lavy et al., 2020). Sin embargo, estos profesores también se sentían comprometidos con acercarse de manera más personal a los estudiantes. A Pedro, uno de los entrevistados, al enfrentar problemas conductuales dentro de su aula, la psicóloga del colegio le propuso superar su rol profesional y encarnar una relación más humana con sus estudiantes: “me dijo, quítate ese papel de profesor, quítate ese rol de profesor (...) si es que fuera tu hijo, ¿cómo le tratarías?”. Pedro indica que desde ese momento empezó a acercarse de manera más profunda a sus estudiantes, entrando en lógicas de cuidado mucho más personales, sobre esto indicó: “ahora me gusta mucho decir que en la escuela tengo 16 hijos”. La maternidad fue una constante en las entrevistas, generalmente usada para complementar las descripciones del rol profesional. Antes que definirse como profesoras, las entrevistadas se definían como “madres prestadas”, “la mamá de los pollitos” y aseguraban que el compromiso y cariño sentido hacia los estudiantes es similar al que se le da a un hijo. Esto demuestra que la maternidad se usa para verbalizar el vínculo humano que se genera con los estudiantes y a la vez demuestra que el trabajo feminizado de crianza permite a los profesores acercarse de manera más personal a los estudiantes, y asumir roles emocionales que se mezclan con sus asignaciones profesionales. En

este caso, no solamente se difumina el límite entre lo personal y lo profesional, sino que también se sintetizan los roles emocionales, relacionados con lo femenino, y los roles racionales, relacionados con lo profesional (Takseva, 2013).

Así mismo, la difuminación entre lo personal y lo profesional se destacó en las entrevistas no solamente como un proceso maternal, sino también como uno identitario. Marta, una de las profesoras de preescolar, indicó que ella busca exponerse ante los estudiantes como un ser humano, abrirse como persona, hacerles conocer que es una persona íntegra, para ir adjudicándose familiaridad con ellos. Esta profesora busca demostrar a los estudiantes que ella puede ser una extensión de su familia y convertirse en un lugar seguro para ellos. Con esta práctica es evidente que los docentes no siempre moldean su identidad para verse más profesionales, sino que intentan que su vida personal invada el espacio de trabajo revelándose a sí mismos como humanos. Esto es valioso porque las relaciones que formamos y los supuestos que tenemos sobre ellas forman parte de nuestra identidad. Hacer conexiones profundas y horizontales implica cambiar las nociones sobre nosotros mismos y sobre el resto, adoptando características más interdependientes y comunitarias (Held, 2006a).

Los ejemplos anteriores resaltan cómo la vida personal invade el trabajo, pero en las entrevistas también fue recurrente escuchar cómo el trabajo invade la vida personal. En muchas de las descripciones de los profesores entrevistados se retrató la manera en que el trabajo feminizado es invisibilizado. En estos casos, el trabajo relacionado con el cuidado retrataba procesos de dominación simbólica que mantienen y reproducen la opresión en los roles feminizados (Dillabough, 2005). Esta opresión es evidente en las descripciones de la carga laboral cubierta por las profesoras. En las entrevistas, se reconoció que la responsabilidad o sentido de obligación en el cuidado de los estudiantes impulsaba a las profesoras a ampliar su carga o tiempo de trabajo. Teresa, profesora de básica elemental, comentaba que después de

terminar su jornada laboral en la escuela, en casa continúa trabajando en las planificaciones para las lecciones del día siguiente. Gran parte de su tiempo libre es invertido en trabajo escolar, y este tiempo no es remunerado. Ella indica que sobrepasa sus responsabilidades profesionales para garantizar que todos los días pueda asegurar el bienestar de sus estudiantes y aportar positivamente en su desarrollo. Por otro lado, Valeria, profesora de preescolar, indica que día a día en el aula omite cubrir sus necesidades básicas, como ir al baño, almorzar, tomar un refrigerio, o beber agua constantemente porque las necesidades de cuidado de los estudiantes son tan pesadas y constantes, que no tiene tiempo suficiente para poder atenderse a sí misma. Al preguntarles a las entrevistadas qué les impulsaba a sobrepasarse de esa manera, lo primero que indicaban era que buscaban asegurar el bienestar de los estudiantes. No estaban motivadas por cumplir con demandas profesionales, sino con asegurar la cobertura de necesidades de las personas en su comunidad educativa.

Otro caso que demuestra cómo el trabajo se fusiona con la vida personal es que la identidad de las profesoras se va transformando de manera que dan poco espacio para cubrir sus intereses personales. La docencia termina apoderándose de la identidad de las personas que la ejercen. Las entrevistas realizadas están repletas de ejemplos sobre cómo las relaciones con los niños, la construcción de espacios en el aula, o los planes a futuro con los estudiantes se convierten en el tema principal de conversaciones después de las horas de trabajo. Algunas de las entrevistadas incluso aseguraron que al momento de ir a hacer compras en el supermercado se preocupan por conseguir alimento para los estudiantes que lo necesitan, conseguir mobiliario para el aula, conseguir juguetes con base en los intereses de los niños. Piensan en cubrir todas estas cosas a la par o antes de pensar en cubrir las necesidades que hay en sus propios hogares. Sobre esto se menciona “cuando yo llego a la casa y todas mis conversaciones con mi esposo,

son de la escuela, que también es lindo, pero ya llega un punto en que ya estás en la escuela, tu vida es la escuela y todo va saliendo de la escuela”.

Es importante reconocer que Valeria y Teresa son docentes principales, es decir, pasan la mayor parte del día con los niños y se les concibe como cuidadoras principales de los mismos. Su trabajo está sumamente feminizado, puesto que la carga de responsabilidad sobre el cuidado implica mucha inversión física, emocional y hasta intelectual. En sus entrevistas, estas profesoras no reconocieron su disposición para sobrecargarse de trabajo como algo asociado con su género. Sin embargo, uno de los hombres entrevistados reconoció que esta exigencia era sumamente femenina. Esta persona reconoce que antes de haber asumido un rol de docente principal, y siendo solamente un profesor de materias especiales por cortos periodos de tiempo, sentía que no estaba dispuesto a asumir las responsabilidades y cargas de un profesor principal. Su descripción de su rol y el rol que no deseaba cumplir está repleto de marcas de género: “yo desde fuera, siendo un special (...) tienes la conexión con los niños, les enseñas, pero no tienes mayor responsabilidad (...) somos chéveres, lindos amigos, como un tío. O sea, chévere, pasas conmigo y luego te devuelvo a tu mami”. En su explicación es evidente la división binaria y sexual del trabajo, que no solamente se queda en la esfera de la familia tradicional, sino que encuentra sus roles correspondientes en la vida profesional. En esta narrativa, se reconocen las nociones de que el rol masculino está asociado con la autoridad, enseñanza académica, profesionalidad y poco compromiso, mientras que el rol femenino es de cuidado y domesticidad (Haase, 2008). Esto propicia el mantenimiento de la división sexual opresiva del trabajo, sobre todo, perpetúa la invisibilización del trabajo femenino reflejado en el cuidado. Así, la escuela es un espacio que puede perpetuar la opresión femenina porque el cuidado presente es un trabajo femenino sin importar si es performado por un hombre, una mujer u otros.

En esta sección se ha revisado cómo las prácticas docentes pueden unificar categorías normalmente concebidas como incompatibles. Por un lado, esto puede denotar la capacidad que tiene el trabajo feminizado de crear nuevas lógicas de relacionamiento y de construcción del mundo, un espacio para resistir a la masculinidad hegemónica (Griffiths, 2006). Las profesoras, al asumir responsabilidades de cuidado que trascienden lo meramente profesional, evidencian la difuminación de fronteras entre lo personal y lo laboral, lo emocional y lo racional. Este fenómeno se manifiesta en la creación de relaciones profundas con los estudiantes, donde el cuidado se convierte en un acto cotidiano que va más allá de lo establecido en un contrato laboral. Sin embargo, la fluidez entre las categorías personales y profesionales también puede ser negativa. No podemos omitir que la práctica del trabajo femenino se da en una estructura neoliberal y patriarcal que mantienen la explotación de la mujer (Dillabough, 2005). Por lo que muchas veces el trabajo invade la vida personal de los docentes, manteniendo opresión en la división sexual del trabajo.

El cuidado se motiva intrínsecamente

Los actos de cuidado convierten a los docentes en personas más desinteresadas y serviciales, es decir, en individuos que basan su actuar en la incondicionalidad (Pinnegar, 2005). Los profesores entrevistados demostraron tener vocación por su profesión y por los actos de cuidado hacia sus estudiantes. Algunos de los profesores describieron a su profesión directamente como una de “servicio”, y otros se identificaron como personas con afinidad por apoyar a los demás: por tener una “necesidad de ayudar a otras personas”. De cierta manera, los profesores están predispuestos a realizar sacrificios por otras personas. Con esto en mente, durante las entrevistas indague sobre las motivaciones de los profesores para cuidar a sus estudiantes. En este proceso, algunos de los entrevistados reconocieron que la profesión docente se desarrolla en condiciones precarizadas, y conciben que la remuneración que

perciben no concuerda con el trabajo realizado en la escuela. Sin embargo, igualmente demostraban motivación por continuar siendo profesores. Esta motivación, en la mayoría de los casos, surge del cariño que reciben de sus estudiantes: “aunque el mundo no lo pague económicamente, o tú sientas que estás cansado (...) o que nadie valora lo que tú haces, hay una personita que con su abrazo y felicidad te llena todo y te olvida el resto”. En cambio, otros profesores indican que su motivación reside en un sentimiento de orgullo al ver cómo sus estudiantes van desarrollándose progresivamente y alcanzando cada vez más logros. En ambos casos, la recompensa al trabajo de cuidado no se mide en términos monetarios, sino relacionales.

Lo que subyace a la motivación docente es una recompensa emocional intrínseca. Son emociones positivas las que pagan el trabajo de cuidado, más no la remuneración económica percibida. Las emociones son de gran valor porque son un sentimiento individual que se sintetiza con la colectividad, son un sentimiento encarnado, pero también una herramienta de interacción social (Pulsford, 2014). Al conciliar lo individual y lo social, las emociones tienen un rol importante en demostrar que hay relaciones que surgen de manera incondicional y que superan la lógica de mercado neoliberal, donde todas las acciones son tomadas en términos racionales y teniendo en mente una remuneración monetaria. Para Held (1983), en la estructura patriarcal se tiene por supuesto que todas las decisiones son tomadas de manera racional. Por esto, las relaciones creadas en términos emocionales evidencian la posibilidad de superar el paradigma patriarcal, y empezar a concebir espacios basados en la reciprocidad, afectividad y en las relaciones incondicionales.

Por otro lado, algunos profesores mencionaron tener otro motivador para sus actos de cuidado. Luna, una de las profesoras de primer y segundo grado, explica:

Me motiva sembrar belleza y alegría en el mundo y paz (...) lo hago en el mundo, a través de lo que tengo más cercano a mí. Algo tan delicado, son los niños que no son mis hijos, que no son mis sobrinos, que no tienen relación familiar, pero que yo lo siento como tal.

En este caso, los docentes demuestran tener un compromiso comunitario con la construcción del mundo a través del cuidado que le dan a los estudiantes. Esto no es particular del caso de una de las maestras, sino que otros entrevistados indicaron que por medio de su rol docente buscan crear relaciones positivas más allá del aula. En sus explicaciones, su motivación reside en impactar de manera favorable a las comunidades a las que pertenecen, e incluso al medio ambiente. Es evidente que así, el acto de cuidado y servicio, por medio de relaciones y el involucramiento positivo en la vida de otros, permite generar solidaridad comunitaria (Held, 2006a). Los profesores entrevistados demuestran responsabilidad social por la construcción del mundo, y lo hacen de manera incondicionada. Este tipo de prácticas son importantes porque aumentan las nociones de las personas como interdependientes y relacionales, y fomenta la concepción de la sociedad como potencialmente basada en el cuidado y reciprocidad (Held, 2006b). La incondicionalidad de los profesores es evidente en el testimonio de Luna, citada anteriormente, quien compara su trabajo con el de sembrar un árbol sin esperar cosechar un fruto. Ella y otros maestros educan incondicionalmente, los profesores crean el mundo de manera desinteresada, con relaciones cooperativas, emocionales y, por tanto, fuera de la lógica de mercado y de la lógica patriarcal: el trabajo feminizado es *out of joint*, las profesoras están *out of joint*.

CONCLUSIONES

Este estudio ha explorado las percepciones de los profesores sobre el cuidado en su práctica docente. Si bien el grupo de profesores cuyas perspectivas fueron incluidas en el estudio es reducido y de un contexto específico, los hallazgos son valiosos para desentrañar los supuestos sobre los que se construye la profesión docente. En este sentido, la labor de los profesores resulta paradójica, puesto que habilita espacios donde la feminización laboral da cese a la estructura mercantil y patriarcal, pero a la vez existe una reproducción y mantenimiento de la desvalorización y las condiciones opresivas en las que tiene lugar el trabajo de cuidado.

En primer lugar, el cuidado que brindan los profesores habilita un terreno lógico donde se sintetizan categorías gestadas en la estructura mercantil y patriarcal, como privado y público, individual y social, profesional y personal. En la cotidianidad dentro del aula, los docentes difuminan la división entre lo personal y profesional al crear relaciones profundas con los estudiantes por medio del cuidado. Además, el cuidado permite que se asuman roles íntimos y personales como el de criar y maternar, por lo que, en el espacio educativo, las tareas privadas de crianza se convierten en tareas públicas relegadas a toda la comunidad escolar. Este tipo de situaciones denotan que lo personal trasciende al terreno laboral, humanizando el trabajo realizado por los docentes. Adicionalmente, sabiendo que las labores de cuidado para los entrevistados surgían de una motivación intrínseca e incondicional, sin esperar una compensación monetaria, también demuestra que el cuidado se realiza fuera de la lógica de mercado y que puede habilitar espacios de transformación social basados en nociones de cooperación, interdependencia, servicio y cooperación.

Sin embargo, hay que considerar que el trabajo de cuidado se da en condiciones preexistentes caracterizadas por la desvalorización e invisibilización del trabajo feminizado. Si

bien parte de las labores de cuidado permiten humanizar a la profesión docente, también ocurre que, en las condiciones laborales actuales, existen prácticas que deshumanizan la labor del profesor. Los profesores no solamente permiten que su vida personal trascienda al espacio de trabajo, sino que también lo laboral invade la vida personal. En el caso de los entrevistados, la dedicación y compromiso con las actividades de cuidado muchas veces implicaba disminuir el tiempo personal libre, aumentar las horas laborales y sobrecargarse de trabajo. Muchas de las labores adicionales y la dedicación invertida estaban motivadas por la lógica del cuidado. Es decir, la labor de los profesores está marcada por el género, es sumamente feminizada y, por lo tanto, en la misma se ven replicadas las condiciones patriarcales de opresión e invisibilización del trabajo feminizado. Como indica Held (2006a), para que el cuidado, como labor feminizada, pueda imaginarse como un espacio de transformación social, tiene que ser imaginado en condiciones post patriarcales.

Finalmente, este estudio cuenta con algunas limitaciones. Es importante considerar que la recolección de datos tuvo lugar en una escuela en la que el enfoque curricular y metodológico están basados en la creación de relaciones, y que es un entorno en el que las tareas de cuidado son valoradas, esto puede limitar la generalización de los hallazgos. Además, en el estudio existen muy pocas perspectivas que sirvan como base comparativa, solamente se incluyeron los testimonios de dos profesores de género masculino, por lo que puede ser valioso indagar en la perspectiva masculina sobre cómo concilian sus identidades de género con el rol de trabajo feminizado que ejecutan. Así mismo, es importante reconocer que la investigación se centró en la percepción de docentes, dejando fuera las percepciones de otros actores en el entorno educativo, como son padres y madres de familia u otros cuidadores.

No obstante, los hallazgos del estudio son valiosos para el sector educativo, porque permiten considerar como las responsabilidades no explícitas aceptadas por los docentes

influyen en su vida personal y profesional. Se recomienda instar acciones para visibilizar el trabajo de cuidado y de otros roles feminizados dentro de los espacios educativos, de manera que se aseguren condiciones laborales dignas en la profesión docente. A la vez, el estudio nos inspira, como docentes, a remarcar la existencia de relaciones creadas en un cese de la lógica patriarcal y de mercado, lo que impulsa a las iniciativas de transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burke, K., Fanshawe, M., & Tualualelei, E. (2021). We can't always measure what matters: revealing opportunities to enhance online student engagement through pedagogical care. *Journal Of Further And Higher Education*, 46(3), 287-300.
<https://doi.org/10.1080/0309877x.2021.1909712>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications, Incorporated.
- Dillabough, J. (2005). Gender, "Symbolic Domination", and Female Work: The case of teacher education. *Discourse*, 26(2), 127-148.
<https://doi.org/10.1080/01596300500143096>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender And Education*, 20(4), 309-323.
<https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Gholami. (2011). Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis. *Pedagogy, Culture and Society*, 19 (1), 133 – 151. DOI: 10.1080/14681366.2011.548995
- Griffiths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: threat or opportunity? *Educational Theory*, 56 (4), pp. 387 - 405
- Haase, M. (2008). 'I don't do the mothering role that lots of female teachers do': male teachers, gender, power and social organisation. *British Journal Of Sociology Of Education*, 29(6), 597-608. <https://doi.org/10.1080/01425690802423270>
- Held, V. (1983). Non-contractual Society: A Feminist View. *Canadian Journal of Philosophy*, 17 (1), pp. 111-137.

- Held, V. (2006a). The Ethics of Care as Moral Theory. En *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford University Press on Demand.
- Held, V. (2006b). Liberalism and the ethics of care. En *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford University Press on Demand.
- James, J. H. (2012). Caring for “others”: Examining the interplay of mothering and deficit discourses in teaching. *Teaching And Teacher Education*, 28(2), 165-173.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.002>
- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers’ caring and sense of meaning at work with students’ self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching And Teacher Education*, 91, 103046.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Li, X., Bergin, C., Olsen, A. (2020). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and instruction*, 80. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers’ intentions to quit. *Teaching And Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Moreau, M. (2018). A matter of time? Gender equality in the teaching profession through a cross-national comparative lens. *Gender And Education*, 32(6), 820-837.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1533918>
- Noddings, N. (1986). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- OCDE. (2021). Indicator D5. Who are the teachers? *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

- Pinnegar, S., Lay, C., Bigham, S., & Dulude, C. (2005). Teaching as Highlighted by Mothering: A Narrative Inquiry. *Studying Teacher Education*, 1(1), 55-67.
<https://doi.org/10.1080/17425960500039975>
- Pulsford, M. (2014). Constructing men who teach: research into care and gender as productive of the male primary teacher. *Gender And Education*, 26(3), 215-231.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901719>
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminised” primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.616634>
- Takseva, T. (2013). Mothering and teaching, two practices on the same continuum. *Journal of the Motherhood initiative*, 4 (1), pp. 121 – 137.
- Wentzel, K. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, pp. 411-419.