



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE PRACTICAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE**

TÍTULO

**DOCENCIA Y MATERNIDADES
PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN ESCUELAS PRIVADAS DE EDUCACIÓN
BÁSICA**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO**

P R E S E N T A:

ALMA LUZ VALDÉS MARTÍNEZ

ASESOR: DRA. LUCÍA RIVERA FERREIRO

**ESTE TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO FUE FINANCIADO CON UNA
BECA DEL CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
(CONAHCYT)**

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2024



Ciudad de México, 28 de octubre, 2024

PROPUESTA DE JURADO

MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN
COORDINADOR DE POSGRADO
PRESENTE

En relación con la aprobación del trabajo de Tesis "DOCENCIA Y MATERNIDADES. Prácticas institucionales en escuelas privadas de educación básica" del C. Alma Luz Valdés Martínez, matrícula 220927052 estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la generación 2022-2024 línea Prácticas Institucionales y Formación Docente y con el fin de continuar con los trámites para la obtención del grado, envío la propuesta del jurado y tres opciones para la presentación del examen correspondiente:

| NOMBRE | CORREO INSTITUCIONAL |
|--|----------------------|
| 1. Presidente: Mtro. Marcelino Guerra Mendoza | mguerra@upn.mx |
| 2. Secretaria: Dra. Lucía Rivera Ferreiro | lrivera@upn.mx |
| 3. Vocal: Dra. María Concepción Chávez Romo | mromo@upn.mx |
| 4. Suplente 1: Teresa de Jesús Negrete Arteaga | tnegrete@upn.mx |
| 5. Suplente 2: Dra. Alicia Rivera Morales | arivera@upn.mx |

| Examen de grado | | | |
|-----------------|------------|-------|------------|
| | Fecha | Hora | Modalidad |
| Opción 1 | 7 nov 2024 | 10:00 | En línea |
| Opción 2 | 7 nov 2024 | 13:00 | Presencial |

Nota: Las opciones de horario a elegir, de acuerdo con lo que ofrece el sistema son las 10:00, 13:00 y 16:00 horas.

Sin otro particular.

ATENTAMENTE



DRA. LUCÍA RIVERA FERREIRO

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 4 |
| Capítulo 1 Ser docente y madre durante la pandemia..... | 11 |
| 1.1 Dificultades para enseñar y maternar | |
| 1.2 Aportes desde la investigación | |
| 1.2.1 Género y educación | |
| 1.2.2 Las políticas institucionales y tensiones en la organización escolar | |
| 1.2.3 Condición laboral. Ser docente y madre | |
| 1.3 El problema y objetivos de investigación | |
| 1.4 Justificación | |
| Capítulo 2 Acercamiento teórico- metodológico..... | 27 |
| 2.1 Prácticas institucionales y maternidades | |
| 2.1.1 Sobre las instituciones | |
| 2.1.2 Prácticas de gestión | |
| 2.1.3 Maternidades | |
| 2.1.4 Síntesis conceptual | |
| 2.2 Estrategia metodológica | |
| 2.2.1 Primera fase: un acercamiento al estado del arte | |
| 2.2.2 Segunda fase: preparación y realización del trabajo empírico | |
| 2.2.2.1 La entrevista como método | |
| 2.2.2.2 Participantes | |
| 2.2.3 Tercera fase: construcción y análisis de los datos | |

Capítulo 3 La doble regulación formal de la relación docencia- maternidades..... 55

3.1 Reglas formales aplicables a las maestras en tanto trabajadoras

3.2 Reglas formales en materia educativa

3.3 Superposición de reglas formales, desdibujamiento de los derechos de las maestras

Capítulo 4 Influencia de las relaciones laborales en el ejercicio de la maternidad.....82

4.1 Condiciones laborales

4.2 Distribución sexista de responsabilidades y tareas

4.2.1 La división de género en el trabajo docente

4.2.2 Relaciones de poder

4.3 El juego entre las reglas formales y no formales

Capítulo 5 Ejercicio de las maternidades: la reacción de las maestras.....110

5.1 Aviso y reacciones del embarazo docente

5.2 Los permisos son un pecado

5.3 Acuerdos y negociaciones

5.4 Cambios en la relación laboral

5.5 Redes de apoyo: familia e instituciones

Conclusiones.....131

Referencias.....148

Anexo.....159

Introducción

El presente trabajo aborda las prácticas institucionales refiriéndose a aquello que sucede en el juego de las interacciones en escuelas privadas hacia docentes que deciden ejercer su maternidad. El interés surge a partir de la experiencia personal al trabajar en una escuela privada durante la pandemia por COVID-19 y ejercer el derecho a ser madre. Esta situación despertó el deseo de indagar en las experiencias de otras maestras que son madres y enfrentan condiciones laborales adversas, ya sea porque decidieron embarazarse o porque requerían tiempo para dedicarse a la crianza de sus hijos.

Durante la pandemia, las maestras que son madres y trabajaban en escuelas particulares se enfrentaron a una situación muy difícil, que evidenció las desigualdades y diversas formas de opresión, abuso laboral y sexismo que, al parecer, padecían incluso desde antes de la pandemia.

Cabe recordar algunos hechos importantes respecto a la pandemia que ayudan a entender el punto de partida de esta investigación:

El viernes 20 de marzo de 2020 los alumnos se disponían a descansar; era fin de semana. Las tareas, los libros, los materiales y los salones se quedaron tal cual, con la suposición de que iniciarían clases el lunes siguiente, como normalmente lo hacían. No tenían ni idea de que no volverían a la escuela durante una larga temporada, gracias a la estrategia de la *sana distancia*.

En conferencia de prensa presentaron Esteban Moctezuma Barragán titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Hugo López-Gatell Ramírez de la Secretaría de Salud, las medidas de prevención ante las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS); entre otras cosas, mencionaron la importancia del uso correcto del cubre

bocas y la sana distancia, informando que el receso escolar sería del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril de 2020.

Las labores se reanudarían el 20 de abril, siempre y cuando se contara con las condiciones sanitarias necesarias para regresar. Fueron en principio dos semanas más de las que el calendario del ciclo escolar 2019-2020 determinaba como receso de semana santa.

El receso transcurría y las escuelas comenzaron a prever estrategias y actividades extraescolares para evitar que los estudiantes se retrasaran; todos los niveles educativos tenían diferentes formas de abordar la situación. Las escuelas privadas volcaron la mirada hacia las familias que permanecían en el servicio educativo para revisar los contenidos previstos en los programas de estudio, solventar gastos de pagos de salarios y rentas de los inmuebles.

El 1 de abril de 2020 se modificó el Acuerdo número 02/03/20 ante el aumento de casos positivos y lamentablemente, de fallecimientos por COVID-19. Se pretendía regresar a las aulas el 20 de abril, sin embargo, en el Acuerdo, dieron 10 días más para observar cómo transcurría la situación de contagios en México. Para ese entonces, había mil 378 casos positivos y 37 defunciones. No se regresó a las aulas, hasta formalmente el inicio del ciclo escolar 2022-2023.

En los periódicos se predecían que, de cada 10 escuelas privadas, cuatro cerrarían por falta de liquidez para solventar sus administraciones al inicio del ciclo escolar (Sánchez, 2020) .

Esto afectó inevitablemente a las escuelas privadas; los padres de familia comenzaron a reclamar por el cobro de colegiaturas, un servicio que, desde su punto de vista, no estaban recibiendo beneficioso (Ortiz,2020).

En este sentido, las escuelas privadas recibieron bajas en sus matrículas, por consecuencia aplicaron reducción en el salario de las y los docentes. Varios medios de comunicación y redes sociales evidenciaron testimonios de docentes de escuelas privadas refiriéndose a las condiciones laborales: jornadas ampliadas, labores administrativas demandantes, asistencias a cursos de actualización, etcétera.

Las afectaciones a escuelas privadas fueron importantes, causadas por la crisis de la pandemia, debido a que el acceso y sostenimiento de las escuelas del sector privado depende de los ingresos de los padres de familia, que también se vieron afectados (*Sánchez, 2020*). Estas circunstancias llevaron a algunas maestras a aceptar la reducción de salarios y a continuar trabajando en estas condiciones laborales.

En México trabajan 63 mil 417 docentes en escuelas del sector privado, de los cuales 6 mil 124 son varones y 57 mil 293 mujeres; en el caso de la Ciudad de México existen 7 mil 496 docentes trabajando en nivel escolar básico, de los cuales el 91% (6 mil 847) son mujeres, y es probable que varias de ellas sean madres (*SIGED, 2022*).

La presente investigación busca explorar cuáles son y cómo se expresan las prácticas institucionales de las escuelas privadas hacia las maestras que son madres después del confinamiento.

El tema es de interés social, en primer lugar, para las maestras que son madres y trabajan en escuelas privadas, al reconocer sus derechos laborales por ser mujeres y desde el momento en que son contratadas, sus tareas asignadas y lo que sucede cuando deciden ejercer su maternidad. En segundo lugar, cabe mencionar que abordar las prácticas de las escuelas privadas es un tema poco investigado en el contexto de la educación en México.

La relevancia radica en visibilizar las prácticas institucionales en relación con las maestras y su maternidad, las condiciones en que son contratadas, las actividades que les son

asignadas durante la prestación de sus servicios y lo que sucede una vez que se avisa que están embarazadas: los permisos, los acuerdos y los cambios en su cotidianidad.

Este trabajo es un estudio de tipo exploratorio con fines descriptivos de una situación poco abordada. Para el acercamiento se adoptó una perspectiva cualitativa. Se recuperó el testimonio de 10 maestras madres de escuelas privadas en nivel básico. Las técnicas e instrumentos se recuperaron mediante la indagación documental y abordaje empírico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, con apoyo de una guía, a partir de la cual se elaboró la codificación de la información en tres apartados:

1. Condiciones laborales
2. Distribución de actividades y tareas
3. Relación docencia y maternidad en escuelas privadas

Los referentes teórico-metodológicos empleados permitieron establecer la relación entre prácticas institucionales como las reglas formales y las no formales con las que interactúan los sujetos, la micropolítica que expone la política sexista como aquellas acciones que se desarrollan dentro de la organización. Estas acciones a su vez reproducen patrones de comportamiento sexista que mueven a las organizaciones a funcionar de una u otra manera.

El primer capítulo expone el proceso del problema de investigación, qué se ha escrito en torno al tema, las preguntas de investigación y los objetivos. Así, la inquietud de investigar nace inicialmente desde la experiencia personal como maestra y madre, después del confinamiento por pandemia. Sin embargo, trasciende un hecho personal a un fenómeno colectivo entre maestras mujeres que deciden ser madres y trabajar en escuelas privadas.

Esto llevó a ubicar, a través de notas publicadas en diarios o comentarios en redes sociales, circunstancias comunes entre las maestras madres de escuelas privadas, con

respecto a la forma en que son contratadas, sus responsabilidades, así como su jornada laboral y cómo se vio reducido el tiempo disponible para la atención de sus hijos.

Este reconocimiento al problema generó la necesidad de realizar una indagación sobre qué se ha escrito acerca de ser docente y decidir ejercer la maternidad. Se identificaron estudios relacionados con el género, la feminización de la docencia y las condiciones laborales desiguales para las mujeres. Sin embargo, los estudios nacionales sobre la situación de las maestras que son madres son escasos, los que existen, investigan las dificultades para conciliar el trabajo académico a nivel superior, con la vida familiar. No se localizaron estudios con docentes de nivel básico que trabajaran en escuelas privadas en México, aun cuando son una cantidad importante de esta población. Esta revisión reafirmó la pertinencia de una investigación sobre el tema.

En el segundo capítulo se abordan las herramientas teórico-metodológicas en las que se apoya el desarrollo de la investigación. Las nociones que dan sostén a esta investigación son aporte del *Nuevo institucionalismo* de los sociólogos North (North, 1990, como se citó en Romero, 1999) y Jepperson (1999); dentro de la micropolítica escolar a las *políticas sexistas* en la organización que alude Ball (1987) y las *prácticas de gestión* (Rivera, 2009) al interior de las organizaciones escolares.

En este mismo capítulo, y a partir de estos aportes conceptuales, se describe la metodología utilizada, las categorías iniciales, las características de las maestras participantes y las técnicas e instrumentos para la recolección de información mediante entrevistas semiestructuradas al estudio exploratorio y descriptivo de docentes madres que trabajan o trabajaron en escuelas privadas de la Ciudad de México y del Estado de México.

En el tercer capítulo se examinan las reglas formales del juego que regulan las relaciones entre las escuelas privadas y los docentes; se exponen los derechos de todo

trabajador referidos en la Ley Federal del Trabajo (LFT en adelante) y, de manera específica, aquellos relativos a las madres trabajadoras. De igual manera, a partir de la revisión de la Ley de educación, los acuerdos y la *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica para escuelas particulares en la Ciudad de México, incorporadas a la SEP* (en adelante Guía operativa), donde se menciona la distribución de las responsabilidades y tareas docentes.

En el cuarto capítulo se exponen los hallazgos derivados del trabajo de campo, estructurados conforme a los ejes de análisis y categorías que sirvieron de referencia para la realización de las entrevistas: condiciones laborales, la distribución sexista de tareas y el análisis del juego entre las reglas formales y no formales.

La estructura de este capítulo está organizada como resultado del análisis documental de la (LFT), en relación con las condiciones laborales de las maestras entrevistadas: la contratación, las jornadas de trabajo, el salario, las prestaciones de ley o simuladas y la terminación de la relación laboral. Por lo tanto, la distribución sexista de responsabilidades y tareas nos muestra cómo funcionan la división de género y las relaciones de poder en el trabajo docente al interior de las escuelas privadas, para finalizar con las reflexiones del juego entre las reglas formales y no formales de las prácticas institucionales en dichas escuelas.

El quinto capítulo muestra la relación de ser maestra y madre; una vez que se avisa a las autoridades, se analizan las reacciones ante el embarazo docente, los permisos para atender las citas médicas y las de sus hijos menores de edad. Además, se explora lo que sucede en la interacción de los acuerdos, las negociaciones, qué cambia y qué permanece, como los efectos y reproducciones de las maestras madres en las escuelas privadas.

Para cerrar este capítulo, el último, se abordan las redes de apoyo, donde se identifica a las familias de las maestras madres y a instituciones que apoyan en el cuidado de los hijos mientras la maestra trabaja.

Las conclusiones revelan las reglas formales discrepantes entre la doble regulación del trabajo docente y la de cualquier trabajador en México, las prácticas institucionales en torno a las relaciones laborales que se dan en las escuelas privadas durante el juego de las reglas formales y las no formales, que se desarrollan mediante las interacciones entre los sujetos; y finalmente, los escenarios ante la decisión de ejercer la maternidad por parte de las docentes.

Por último, se comparte la reflexión sobre las dificultades metodológicas reconocidas en el trayecto de la tesis y se proponen posibles líneas de investigación o intervención para futuros estudios del campo educativo.

Capítulo 1

Ser docente y madre durante la pandemia

Este trabajo parte de la experiencia personal, al inicio de la pandemia en 2020, al trabajar en una escuela privada ubicada al sur de la Ciudad de México. En el transcurso del confinamiento, decidí ejercer mi derecho a maternar, postergando por varios meses el aviso respectivo a las autoridades y dueña de la escuela, ya que existía temor a ser señalada de ser una maestra irresponsable.

Las reacciones variaban entre la felicitación y el rechazo, acompañado de cuestionamientos como “¿por qué en ese momento?”, así como el enojo de las autoridades al tener que organizar quién supliera las actividades laborales mientras estaba de licencia por maternidad.

El aviso, las acciones y las reacciones recibidas me llevaron a experimentar las dificultades para ejercer los derechos básicos referente a la licencia de maternidad y lactancia, como el solicitar permisos para atender citas médicas durante el embarazo, los cuales fueron negados.

De lo anterior surgió el interés por el tema de investigación, inicialmente identificada como un problema individual que me llevó a prestar atención en una colectividad, al cuestionar lo que les sucede a otras docentes que laboran para escuelas básicas del sector privado y deciden ejercer su derecho a la maternidad.

Planear es un estado constante de la práctica de ser maestra: planear clase, planear actividad, planear evaluación y planear cuándo ser mamá. Se les pide inconscientemente a las maestras organizarse en relación con su maternidad. Planear tener el parto durante las

vacaciones y una vez que nace el bebé, sigue existiendo la necesidad de planear con quién dejarlo mientras se trabaja.

Para quienes fueron madres durante la pandemia, la sola idea de conciliar la docencia y la maternidad se tornó imposible, mientras se estaba en el mismo espacio y al mismo tiempo, dar clase y atender a sus hijos.

En el Sistema Educativo Nacional (SEN en adelante), por lo menos en la Ciudad de México y el Estado de México, las profesoras que laboran en escuelas privadas de nivel básico, en promedio son el 91%; el resto son profesores varones.

El comunicado publicado el 13 de mayo de 2021 a propósito del día del maestro, reconoce que la edad promedio de las maestras y los maestros activos es de 40 años, se considera que hay 1.2 millones de personas de 20 años o más laborando en la profesión docente en el nivel básico. Los porcentajes equivalen al 69.9 % de mujeres y 30.1 % de hombres. Cuando se recuperan los datos por género, se nota una baja en la actividad laboral al mencionar a las mujeres maestras en edades entre los 30 y 45 años. Se infiere por esto, que es la edad en donde la mayoría de las maestras deciden ser madres y se ausentan de la actividad laboral, en comparación de los hombres, que en el mismo rango de edad permanecen en su actividad laboral con normalidad (INEGI, 2021).

1.1 Dificultades para enseñar y maternar

Durante la pandemia, las maestras que laboraban en escuelas privadas realizaron actividades escolares emergentes para el cierre del ciclo escolar 2019-2020. Modelos híbridos, a distancia o virtuales surgieron para dar atención y servicios educativos a niños y familias que eligen la educación privada.

Las dificultades aparecieron sobre la marcha, clases por videollamadas mediante aplicaciones como *Google Meet*, *Zoom*, etcétera. Las maestras adaptaron sus casas para mostrar parte de su enseñanza desde su privacidad, el aula de la docente estaba en sus propios espacios, los adornaban y los reacomodaban para lograr un ambiente escolar.

Definitivamente, las maestras que eligieron embarazarse en ese momento presentaron una serie de obstáculos adicionales. Las clases tenían una hora para iniciar, pero las jornadas se extendían; las tareas, las planeaciones y las atenciones personalizadas con los padres de familia fueron una constante. En consecuencia, trabajar impartiendo clases mientras se cuidaba un bebé en casa, que necesitaba atención y cuidados, fue una dificultad. Por otro lado, además de atender las propias tareas laborales, se añadía el resolver las necesidades escolares y de salud de los hijos propios, quienes, en el mismo espacio, tomaban clases mientras su mamá trabajaba.

Las notas periodísticas que circularon en los medios indicaban que no se trataba de una situación aislada; denunciaban la falta de protección de las condiciones laborales de las maestras, los permisos para atender su salud y el irrumpir en sus espacios personales como parte de un servicio educativo en una escuela privada.

Estas evidencias registran cómo se vulneraban las garantías individuales de las maestras al trabajar para las escuelas privadas. Algunas no podían darse el lujo de quedarse sin trabajo y esto las llevó a decidir entre permanecer o renunciar.

Es el caso de la maestra Emma, quien escribió en un medio digital cómo la escuela privada en la que laboraba privilegió el mantenimiento de la matrícula para continuar recibiendo ingresos, a costa del cansancio emocional y físico debido a la intensa carga de trabajo que asumió durante el confinamiento. Ella tenía un cargo directivo, los dueños comenzaron a cuestionarla por permitir a los alumnos presentarse a las clases virtuales con

el cabello pintado o sin asearse. Sus actividades administrativas se incrementaron, comenzó a apoyar dando clases en asignaturas que impartían ella y otros seis profesores del colegio. Considera que vivió una situación de violencia al imponérsele condiciones laborales deplorables, pagos en efectivo sin recibo o comprobante, falta de seguro social, y todo a cambio de brindar atención personalizada las 24 horas del día, rendir cuentas al dueño, asistir a reuniones con las autoridades, etcétera (Rubio, 2022).

Otros medios recuperaron la experiencia de docentes que señalaron vivir situaciones similares a las reportadas por Rubio; por ejemplo, se enfrentaron a la disminución en su salario y al mismo tiempo a un incremento considerable de las cargas de trabajo y mayores actividades académicas y administrativas (AMyNNC, 2020).

Algunas escuelas privadas lograron mantenerse durante la pandemia, pero otras cerraron. Se desconoce la suerte que corrieron las maestras que impartían clases, ya sea que se cambiaran de sector laboral o buscaran oportunidades en la escuela pública. Sin embargo, al inicio del ciclo escolar 2022-2023, las escuelas privadas buscaron incrementar la matrícula, aunque las colegiaturas estuvieran más accesibles que antes de la pandemia, dicho por la Asociación Nacional de Escuelas Particulares, lo que traía consigo afectaciones para las maestras que sostienen la economía de su hogar (Soto, 2022).

En esta idea sobre matrículas y salarios, otra nota periodística compartió la posición de las escuelas privadas ante las regulaciones que buscó interponer la SEP con la Norma Oficial Mexicana NOM 237, la cual protege al usuario de pagar una colegiatura hasta en un periodo de tres meses sin que la escuela deje de brindar el servicio educativo. La directora de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) expresó que elevaría los costos y llevaría a un detrimento de la calidad de los servicios educativos: “si no cobramos ¿cómo se pagará la nómina?”, (Zaragoza, 2021).

Las notas antes comentadas dejan ver, por decir lo menos, una situación desigual para las maestras de escuelas privadas durante el confinamiento. Mientras los dueños de las escuelas buscaron proteger sus propios intereses, ellas navegaron en la incertidumbre respecto a sus derechos laborales, como el libre ejercicio de su maternidad.

¿Fue esta una situación excepcional enfrentada por las maestras, atribuible al confinamiento? ¿Cambió el panorama después del regreso a clases presenciales? Para ahondar en estas cuestiones, se realizó una búsqueda de artículos de investigación sobre el tema.

1.2 Aportaciones desde la investigación

La búsqueda de artículos para conocer qué se había investigado sobre el tema de la relación entre la docencia y la maternidad, se inició con los criterios de búsqueda básica “docencia y maternidad en escuelas privadas”. Sin embargo, al no obtener resultados en escuelas privadas, se modificó el criterio de búsqueda a feminización docente, género en la educación. Se clasificaron las tendencias en 1) *género y educación*, 2) *las políticas institucionales y las tensiones en la organización escolar* y finalmente 3) *la condición laboral ser docente y madre*.

Los artículos que se recuperaron fueron en su mayoría de los últimos 10 años, no obstante, se revisaron estudios de años anteriores, por su pertinencia y ayuda para establecer rangos de investigación en el tema.

Se organizó la información con base en la propuesta de Londoño y otros (2016) para la construcción del estado del arte. Por categorías y ejes de análisis de los artículos.

Los artículos son trabajos publicados en revistas indexadas de países latinoamericanos, entre los que destacan estudios de Argentina, Chile, Costa Rica, Colombia, España, México y Perú.

La búsqueda del tema trajo como resultado la necesidad de organizar los artículos y trabajar en una matriz de referencias, que mostrarán: el problema, los objetivos, referentes teórico-metodológicos, resultados o conclusiones y comentarios personales acerca de la lectura.

Se trabajaron fichas analíticas para la recuperación de información que contiene la matriz de referencias, por categorías y ejes de investigación; estas se ajustaron varias veces durante el trayecto de elaboración de la tesis.

1.2.1 Género y educación

El tema de género y educación fue el foco de la búsqueda, ya que brindaba un panorama del sector educativo. Las investigaciones y los sujetos que se indagan en los estudios, así como las perspectivas de considerar diferentes países y sujetos ayudó a establecer comparaciones entre lo que sucede fuera y dentro del sistema educativo mexicano.

Aguirre (2008) considera el género como una categoría analítica que aborda aspectos específicos de la construcción social y el carácter relacional de hombres y mujeres; los sujetos en la educación se relacionan desde sus características culturales asignadas. Estas formas de relacionarse producen efectos sexistas.

Castillo y Gamboa (2013) plantean el objetivo de indagar sobre las relaciones sexistas, que crean formas de discriminación y transversalidad de género en la educación. La reflexión final que retoman los autores sobre la educación es que son el medio donde se

reproducen modelos de desigualdad y sigue como ejemplo para estructurar organizaciones entre hombres y mujeres.

Como sostienen Horbath y Gracia (2014), los patrones de reproducción en el tema de género en la educación crean en consecuencia acciones de discriminación y vulnerabilidad de las mujeres en el caso de México.

Tal como propone Quiragua (2016) en el caso de Colombia existe una ausencia de discursos e investigaciones que aborden las problemáticas de género de parte de maestras en Latinoamérica. Llama *silencio docente* al sexismo en las escuelas, donde se minimizan los derechos laborales, se imponen modas pedagógicas idealistas de la sexualidad y el género, sin cambiar viejas tradiciones de la asignación de estereotipos de interés en el género de los actores educativos y muestra el argumento de la ignorancia sobre los estudios de género aplicados en las escuelas.

Al considerar a los agentes de la enseñanza en la escuela, Ojeda (2016) alude a los profesores, que son ellos quienes crean la cultura escolar de las relaciones entre los sujetos y brinda sus categorías de estudio: igualdad de género y hegemonía masculina. En sus conclusiones menciona que la postura del profesorado es ser consciente de educar a los estudiantes con las mismas oportunidades para el aprendizaje, sin imaginarios sociales y potencializando sus capacidades y habilidades, independientemente de ser hombre o mujer. Este estudio ofrece una mirada desde la práctica docente de enseñanza con la comunidad, educar para la igualdad de género. Sin embargo, no considera las condiciones en que los puestos de poder asignan actividades a los profesores en correspondencia con el género.

La desigualdad por razón de género, la asociación del rol de género con el rol de ser docente y sus repercusiones en la vida de las maestras, son abordado en Delgado (2017).

Huerta (2018) por su parte, expresa que el objetivo de su estudio fue hacer visible la realidad de hacer colectivo docente, mediante un estudio de caso en el que concluye que el proyecto *Mujeres Maestras* proporciona las realidades en las que estas elijen una profesión vinculada a los cuidados y a la enseñanza, como resultado de la cultura social de Perú.

Moreno y Pino (2022) comparten resultados sobre los estereotipos de maestras en la escuela secundaria y cuál es el lugar asignado a las mujeres. Los hallazgos mostraron la existencia de discriminación por razón de género, donde inconscientemente los estereotipos de género no se observan como una problemática social. Los autores identificaron la falta de herramientas de investigación para profundizar en los temas de género y estereotipos.

1.2.2 Las políticas institucionales y tensiones en la organización escolar

Las políticas institucionales y las tensiones en la organización escolar exponen y evocan la división sexual del trabajo docente en mujeres.

Martel (2007) llama la atención acerca de la importancia de estudiar con mayor enfoque el papel de las mujeres en la organización escuela, que reproduce la división sexual del trabajo docente y usa estereotipos y roles de género para interactuar en los grupos sociales.

Sánchez (2012) por su parte, considera importante destacar los valores sociales por los que se les asignan una u otras tareas a las mujeres, al indicar que son las maestras las encargadas de brindar enseñanza a los alumnos de nivel escolar básico. Resalta también que a las maestras se les atribuye cualidades de ternura, paciencia, amor y atención a los alumnos como un reflejo de la ética del cuidado asociado a la maternidad.

Al reconocer la división sexual del trabajo docente, Murillo y Román (2013) describen mediante su artículo las actividades de los docentes que trabajan en nivel primaria en Latinoamérica y cómo muchas maestras y maestros realizan dobles jornadas. Los autores consideran doble jornada a la actividad remunerada en dos establecimientos escolares, sin embargo, las maestras tienen otras actividades consideradas no remuneradas. El análisis señala que los docentes varones de zonas urbanas y centros privados tienen en mayor medida otro trabajo.

Tal como reconoce Carrasco (2021), las mujeres en puestos de liderazgo generan tensiones en sus ambientes escolares; la autora hace un trabajo por medio de la recuperación de historias de vida de directoras en Argentina, el cual sirvió como un ejemplo para esta tesis que aborda la problemática de las maestras madres.

1.2.3 Condición laboral. Ser docente y madre

La condición laboral y familiar se aborda de manera limitada en Cantú y Martínez (2006), cuando exploraron la experiencia laboral de maestras mediante una comparación entre escuelas privadas ubicadas en Monterrey, México y Madrid, España. De las conclusiones se recuperan las recomendaciones de estudiar a las escuelas más allá de la exposición de sus instalaciones y equipamiento para brindar el servicio educativo. Este estudio expresa cómo se siente una maestra principiante y cómo llega a la escuela privada para obtener experiencia y aprendizajes para reconocer cómo tratar a los padres de familia. Sin embargo, no considera su condición familiar ni las condiciones de contratación.

En Preciado y otros (2008), se encontró que la condición laboral está “divorciada” de la condición familiar; además presenta rasgos del rol profesor-investigador. Es el único

artículo que habla sobre maestras y maestros de nivel superior; sin embargo, muestra algo que no sucede con las maestras de nivel básico: identifica que están en desventaja en trayectoria académica y profesional frente a sus compañeros hombres. Asimismo, el postergar su maternidad les beneficia en avanzar en los niveles escolares e incrementar su actividad en la investigación y la docencia.

Por el contrario, Rodríguez (2014) revela ante el activismo de las maestras en Argentina, que el gremio buscaba valoración a sus actividades laborales y llevaban a eventos populares a sus hijos. Sus luchas en el sindicato representaban una oportunidad para visibilizar su necesidad de conciliar su profesión con su labor familiar y de cuidados. Al momento de manifestarse son discriminadas por las autoridades estatales, con comentarios sexistas para desacreditar su participación femenina.

Por su parte, Bustos y Oros (2015) plantean la valoración del rol femenino en puestos de dirección, en el que se muestran las estrategias de resistencia a un modelo de gestión ejercida por lógica masculina, la cual preconiza a la mujer con falta de carácter para tomar decisiones. En resumen, las mujeres, cuya profesión es la docencia y son madres, no suelen ser objeto de investigación. Los estudios de género existentes muestran que la palabra *mujer* tiene una construcción social indisoluble. En cuanto a la asignación de tareas, la división sexual del trabajo es la respuesta a la pregunta del porqué hacen lo que hacen en su ambiente laboral. Por último, la condición laboral y la condición familiar son dos partes importantes del desarrollo humano de una mujer.

De modo que sabemos poco de las maestras que deciden ejercer su maternidad en escuelas privadas. Las mujeres de estos estudios trabajan como maestras, pero no se visibiliza si son madres y lo que sucede cuando deciden serlo, mientras que las que trabajan en el nivel

superior son fuente de expresión en estudios; no aparece ningún estudio de educación básica, donde son la mayoría poblacional.

Por ejemplo, en Colombia González y otros (2017), comparten que existen estudios donde se muestra el apoyo de parte de las instituciones gubernamentales para que las maestras se desarrollen profesionalmente, haciendo comunidades, colectividad y redes de apoyo.

Después de todo el trabajo recuperado y trabajado mediante fichas analíticas, se reconoce que en México dos estudios hacen referencia al escenario de la escuela privada, ¡solo dos!

En García y otros (2022), se hace un estudio en Chiapas, México, donde se describe la condición laboral entre escuelas privadas y públicas durante la contingencia por COVID 19, se evidencia las condiciones de infraestructura y los modelos a distancia que implementaron las escuelas en Tuxtla Gutiérrez, mientras las escuelas más retiradas en las sierras mostraban otras condiciones para la enseñanza aprendizaje de los alumnos. Aunque es un estudio que compara sectores y modelos educativos, no se muestra la postura de las maestras en Chiapas y se desdibuja cómo hacían sus deberes siendo madres.

La estabilidad laboral, la seguridad social y los derechos humanos son algunas de las inquietudes abordadas en estos trabajos, los cuales exponen la búsqueda de la vida digna de las madres docentes en busca de condiciones laborales que favorezcan su desarrollo profesional, económico y familiar.

Con el tiempo, el rol de género y los estereotipos que asocian a la mujer con la maternidad y con cuidar de otros, se ha atribuido a la actividad docente en los discursos que pasan de generación en generación. Se crea en el imaginario social un efecto en limitar a la

mujer en la participación de actos de políticos y de organización, en contra de estas acciones los gobiernos recurren a reprimir a la mujer con su ser madre.

No se sabe a ciencia cierta si las docentes que eligen ser madres tienen las condiciones laborales para sentirse apoyadas, acompañadas y respaldadas; los estudios muestran un factor común: que lo privado queda fuera del ámbito político. Todo aquello que realiza una maestra fuera de su jornada laboral es con apego a sus responsabilidades y de nadie más.

Los acuerdos y las negociaciones que hacen las maestras con sus autoridades dentro de las organizaciones escolares mantienen el hermetismo de confidencialidad de empresa; por esta razón, no existen investigaciones que aborden más que la infraestructura de las escuelas privadas en México.

Es aquí donde la mayor fuente de motivación para este tema de investigación es la falta de información que hay de las escuelas privadas, de las maestras que ahí laboran y de las relaciones que mantienen con otros, que pueden ser reguladas y en su caso evadidas.

1.3 Problema y objetivos de investigación

Durante el confinamiento por pandemia, maestras de escuelas privadas se enfrentaron al riesgo de quedar sin su fuente de ingresos por el hecho de embarazarse o tener que cuidar a sus hijos. Esto sugiere que a pesar de las leyes e instituciones que las protegen, las docentes que deciden ejercer su derecho a materner, a menudo se ven expuestas a juicios de desconfianza de autoridades y compañeros, porque consideran que dicha condición de embarazo y cuidados disminuye y demerita sus capacidades profesionales.

Se observa que la censura abierta o velada está presente cuando ejercen su derecho a protestar o defenderse legalmente. Como resultado de la aproximación de lo que se ha

investigado, podemos deducir qué pasa con una maestra al ser madre, o no, antes y durante la pandemia. Sin embargo, ¿qué sucedió después de la cuarentena, cuando todo volvió a la nueva normalidad?

Las preguntas de investigación de este trabajo son: ¿En qué condiciones son contratadas las docentes de escuelas privadas que son madres? ¿Los derechos y responsabilidades que les asignan son las mismas que los de docentes hombres? ¿Cuáles son las reacciones de las autoridades y compañeros de trabajo cuando las maestras informan de su embarazo, se ausentan para cuidar de sus hijos o solicitan permisos para acudir a citas médicas? ¿Qué hacen las maestras cuando las autoridades o dueños de las escuelas niegan o condicionan los permisos para acudir a citas médicas propias o para atender a sus hijos?

El objeto de investigación son las prácticas institucionales de escuelas privadas en torno a docentes que ejercen su maternidad, y como parte de estas prácticas reconocen las condiciones laborales con las que establecen relación, la distribución sexista de las actividades y las respuestas, acciones y reacciones ante la docencia y la maternidad.

El supuesto es que pese a la protección que brindan las regulaciones, las docentes de escuelas privadas que se embarazan o son madres, se enfrentan a prácticas institucionales que evaden las leyes vigentes de la LFT y, por lo tanto, las normas establecidas por la SEP, que imponen contenido, responsabilidades y tareas iguales o más que en las escuelas oficiales.

Al mismo tiempo, las maestras contribuyen a reproducir y perpetuar dichas prácticas, en parte porque social e institucionalmente se les demanda ser profesionales capaces de dedicar tiempo y brindar atención individualizada a los alumnos, pero cuando se trata de atender a sus hijos o su propia salud durante la gestación, la situación es vista como un problema personal. En este sentido, la maternidad, y como parte de ella, el embarazo y la

crianza, son condiciones indeseables, ya que afectan el logro de resultados, disminuyen la productividad, y representan costos y pérdidas.

La tesis tiene por objetivo general explorar las prácticas institucionales de escuelas privadas en torno a la relación docencia-maternidad después del confinamiento.

Por lo tanto, los objetivos específicos son: identificar las condiciones laborales, salariales, derechos y responsabilidades que les son asignadas a las maestras. Describir las reacciones, acciones o respuestas de las autoridades escolares o dueños de las escuelas, cuando las docentes se embarazan, solicitan permisos para atender su salud durante el embarazo o requieren ausentarse para atender a sus hijos.

Por último, reconocer la relación que existe entre las respuestas de las autoridades escolares a la solicitud de permiso y las decisiones que toman las docentes cuando estos les son condicionados o negados.

1.4 Justificación

Se elaboró este trabajo a partir de la experiencia personal, pero traspasa objetivos personales hacia objetivos colectivos sobre las mujeres que trabajan en la docencia y quedan embarazadas, al sumar las vicisitudes de la maternidad y los estados de cuidados que necesitan los hijos.

Es importante destacar que las escuelas privadas ofrecen un servicio como una forma de mercantilizar la educación, funcionan bajo la oferta y la demanda del servicio educativo, a la par de los actores que brindan su conocimiento, bajo las condiciones laborales que determina el dueño de la escuela.

En este hilado de ideas, ante la falta de homologación de contratos, prestaciones, beneficios y servicios, la docente que decide ser madre y trabaja en escuela privada se enfrenta a una construcción social sobre la maternidad y los sistemas de cuidados de su propia comunidad educativa, así como a la duda a la eficiencia del desempeño docente y la opacidad de políticas de apoyo a las trabajadoras madres.

En las escuelas privadas no existen los días económicos, que en el sector público funcionan para cubrir necesidades personales, cualquiera que estas sean.

Las clases virtuales mostraron realidades de las escuelas privadas y que la maternidad en términos de operatividad, está peleada con la función laboral de la mujer, se estigmatiza la función natural de esta, delimitada en atender y cuidar de hijos de otras personas que pagan por que lo hagan, pero no se acepta y no se es empático con una mujer docente que busca empalmar su actividad como profesional y su maternidad; al contrario, se ve obligada a encontrar una red de apoyo en otras mujeres o en la familia.

Sin embargo, el nivel básico se queda fuera del análisis, aun cuando la población de maestras de este nivel que trabajan en el sector privado rebasa el 90%; se desconoce cuántas maestras ejercen su derecho a la maternidad y qué sucedió después del confinamiento.

En cuanto a las escuelas privadas, podemos mencionar que existen organizaciones como la CNEP, cuya misión es representar a escuelas privadas, con la bandera de la calidad de la educación y promover mejoras en las condiciones para prestar el servicio educativo. Esta confederación nació en 1943 con la conformación de federaciones y representantes en todo México. Se conformó como asociación civil en 1948, la SEP la reconoció como organismo representativo de las escuelas particulares en 1970 y actualmente cuenta con más de 3 mil escuelas afiliadas y 52 federaciones.

Mientras que las maestras y los maestros de escuelas privadas están a la deriva de sus derechos laborales, así como ante la precarización salarial y las cargas de trabajo, las maestras que son madres requieren un tratamiento especial, un medio en el cual puedan mostrar sus realidades, sus condiciones y sus maternidades.

Esta tesis fundamentalmente se trata de ellas y sus entornos; se requiere hacer evidente lo discutible que pueda surgir del tema, de cada situación y, sobre todo, buscar formas para compartir con otras maestras madres.

Capítulo 2

Acercamiento teórico- metodológico

En el capítulo anterior se expuso la problematización que permitió identificar, caracterizar y delimitar el problema y los objetivos de investigación. En este se exponen las perspectivas teóricas y los referentes básicos en los que se apoya este trabajo; a manera de metáfora, son los lentes a través de los cuales se realizó el acercamiento al tema en cuestión, se definió el procedimiento metodológico general y se apoyó el análisis.

En la primera parte del capítulo se exponen sintéticamente las herramientas conceptuales para comprender las prácticas institucionales en escuelas privadas en relación con la docencia y la maternidad; su elección obedece al criterio de pertinencia respecto a las preguntas y objetivos planteados en el capítulo anterior. Se recurre al concepto de institución desde el nuevo institucionalismo de North (North, 1990, citado en Romero, 1999, y Jepperson, 1999), micropolítica (Ball, 1987) y gestión de las prácticas (Rivera, 2009).

En la segunda parte se aborda el método utilizado para recabar evidencia empírica y analizar la información proporcionada por las maestras participantes. Se explican los motivos que llevaron a realizar un estudio exploratorio de tipo descriptivo, basado en la técnica de entrevista semiestructurada, a diez maestras madres que trabajaron o se encontraban trabajando en escuelas privadas de nivel básico, ubicadas en la Ciudad de México y en el Estado de México. Todas con hijos de edad entre 9 años y meses que requieren atenciones y cuidados.

Se recurre también al concepto de maternidades tal como mencionan Romero, Tapia y Meza (2020), porque no existe una única forma de materner, sino una variedad de respuestas ante la necesidad de atender las labores en el trabajo y con la familia.

A continuación, se exponen las nociones que dan aportes a la investigación desde la práctica hasta la formulación de las prácticas institucionales, la distribución por medio de la política sexista en la organización y las realidades objetivas y subjetivas de la organización escolar.

2.1 Prácticas institucionales y maternidades

En este apartado se abordan brevemente las diferentes formas de concebir las prácticas en la educación; por lo general se asocian a la docencia y su tarea central, que es la enseñanza, sin embargo, estas se despliegan en instituciones que poseen determinadas características.

Desde la perspectiva más extendida, la docencia se asocia con la noción de práctica como un conjunto de actividades de formación, desarrollo de actividades y tareas que lleva a cabo un profesional de la educación (Vaillant, 2007); el contenido, el saber y los mecanismos de transmisión de ese saber están mediados por un contrato con la institución escuela, lo que significa que toda práctica docente está determinada por una temporalidad y gradualidad y se desarrolla con base en una planeación de avances en el tema de interés, diversificando en contextos específicos.

De acuerdo con Edelstein (2010), la docencia es una práctica social, se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, con sujetos que, desde sus historias, trayectorias, saberes, conocimientos, creencias, normas y valores particulares, van generando formas de transmisión, reproducción, apropiación, negociación y resistencia.

Luego entonces, la práctica docente no se limita a la enseñanza de contenidos, ya que cumple determinadas funciones sociales, contribuye a crear una determinada cultura en un momento histórico. En este proceso, los agentes o protagonistas son los docentes, los alumnos, la relación que se establece entre ellos, con autoridades, directivos, padres de

familia. Esto es determinante en la micropolítica de la educación, una de las aportaciones de referencia teórica para esta investigación.

El contexto, la normatividad según el nivel educativo, el contenido, el lugar que se ocupa en la jerarquía de los agentes, la estructura la organización escolar, las condiciones objetivas y subjetivas en las que se ejerce la docencia, son parte de lo que configura la docencia. De esta manera la práctica docente, como lo menciona Verzub (2005), se inscribe en las coordenadas institucionales de la organización escolar en la cual se ejerce la tarea de enseñar.

Ya que esta investigación se enfoca en las maestras que son madres y trabajan en escuelas privadas, más que centrarse en lo que hacen en el aula, toma en consideración las coordenadas institucionales de la organización escolar, como las llama Verzub (2005), que permiten identificar, nombrar y examinar las prácticas institucionales de la escuela privada.

2.1.1 Sobre las instituciones

Acerca de las instituciones educativas, una postura muy conocida es la de Fernández (1998), quien las explica a partir de tres espacios: el sujeto, el conocimiento y la confrontación. El sujeto como la persona que institucionaliza las prácticas, replica y asume sus actos, basados en su entorno. El conocimiento que va adquiriendo conforme a sus experiencias surge en medida de su relación con el entorno y con los demás. La confrontación es el espacio donde el sujeto identifica sus propias reflexiones, tolera o evidencia incomodidad.

La idea de las dinámicas de los establecimientos educativos (el funcionamiento institucional) se puede discriminar en tres manifestaciones: formal, informal y fantasmática. Las manifestaciones formal e informal de las reglas que operan y regulan las prácticas institucionales se acercan a los propósitos perseguidos; no obstante, realiza un análisis desde

una visión psicoanalítica que pone en el centro al sujeto, sus acciones y confrontación, mas no en las relaciones y condiciones materiales que explican el modo en que esas manifestaciones formales y no formales de la institución se convierten en patrones de comportamiento que se naturalizan.

Para el análisis de esta tesis encontramos una perspectiva desde la sociología que sostiene al viejo y al nuevo institucionalismo. En este, sentido este trabajo se apoya en el nuevo institucionalismo como referente, con el aporte de autores sociológicos se busca exponer las respuestas de las maestras y las puestas en práctica de las escuelas privadas ante ciertas situaciones laborales y familiares en relación con la trabajadora y su condición de ser maestra y madre.

Desde esta perspectiva se tomó la decisión de enfocarnos en los autores del nuevo institucionalismo, los aportes de la micropolítica escolar cuando se habla de las políticas sexistas en la organización y las prácticas de gestión para mirar con lentes las prácticas institucionales en escuelas privadas.

Estas posturas pueden dar cuenta de lo que sucede en el transcurso de las interacciones y las decisiones que toman las maestras madres en un ambiente escolar, así como de las reacciones y acciones de los dueños de las escuelas desde la estructura objetiva y subjetiva que derivan en prácticas institucionales de reproducción.

Se elige el posicionamiento del nuevo institucionalismo porque apoya el análisis de las pautas de comportamiento recurrente en el que los sujetos no se hacen conscientes de sus propias decisiones, aunque estén previamente decididas por un agente social (ser madre).

El concepto de institución nos permite ubicar distanciamiento entre lo legal y la realidad, entre lo establecido por las reglas formales y la utilización de las no formales. El desencuentro entre lo que dicen las políticas y normas, sobre lo que hacen los sujetos en las

organizaciones, para evitar cumplir la legalidad. En el tema de la profesionalización del educador como un ser con un saber social porque es compartido, como un saber social en la práctica social. Un saber social a partir de la historia como Bourdieu lo llama “arbitrario social”, que por adquirirse en un contexto de una socialización profesional “el profesor aprende a enseñar, haciendo su labor” (Tardif, 2014).

Se considera que este posicionamiento teórico es congruente con la intención de indagar las prácticas institucionales que se desarrollan en escuelas privadas de nivel básico en relación a la docencia y la maternidad.

El institucionalismo viejo decía que todo lo que hacemos y las decisiones que tomamos son por elección racional, hacemos cálculos de ganar, ganar. Los sociólogos aportan de esta manera la teoría de la elección racional aplicada al análisis social sobre la diversa fortuna, lo que sirve para una nación, en deliberada decisión, no sirve para otra. En este orden de ideas sobre la teoría se destaca la situación evolutiva y competitiva.

Este pensamiento de la teoría de la elección fue cuestionado por especialistas de otras disciplinas: sociólogos, antropólogos y psicólogos sociales; surge entonces una nueva corriente: el nuevo institucionalismo.

En las ciencias sociales el nuevo institucionalismo, en comparación con el viejo, da aportaciones teóricas de origen desde los ámbitos económico, político y social. Según North, citado en Romero (1990, p. 3): “las instituciones son las reglas del juego en una sociedad, las obligaciones creadas por los seres humanos que le dan forma a la interacción humana”.

Se usan los conceptos del nuevo institucionalismo para abordar las prácticas institucionales de maestras madres que laboran en escuelas privadas, y tomar la micropolítica escolar propuesta por Ball para centrar la atención en la organización escolar como el espacio

donde emergen estas prácticas institucionales. Por su parte, la gestión de las prácticas nos aporta el análisis de la interacción entre los sujetos en un espacio y las acciones.

Las instituciones son las reglas del juego en una sociedad, esto es lo que justamente sucede en las organizaciones educativas y da forma a la interacción de las maestras.

Como parte del posicionamiento conceptual del nuevo institucionalismo, Jepperson (1999) aborda las prácticas institucionales como “el procedimiento organizado y establecido de reglas componentes de la sociedad y que se experimentan de forma externa a la conciencia del individuo”. Se reafirma la idea de la presencia de factores reproductores de las formas normales de actuar, definidas por lo institucional (normas y leyes), reglas formales tienden a contrarrestarse en las rutinas, como las reglas no formales (Jepperson, 1999, pp. 193-196).

Tomo como punto de partida las ideas de pensamiento sobre institución de North y las prácticas institucionales de Jepperson, para caracterizar las rutinas, las interacciones reiterativas en torno al individuo en un espacio específico, donde se organiza por reglas establecidas y no establecidas, que es lo que este trabajo busca indagar.

Las instituciones constituyen acciones de solución eficiente de los problemas colectivos, las rutinas institucionales surgen sobre todo para la reducción de costo de los individuos y grupos con el objetivo de aumentar la eficiencia.

Las instituciones son creaciones humanas desde la perspectiva de las teorías sociales y analizan las acciones con una intensidad: las instituciones como un patrón de proceso por el que se replica la acción, se reproducen y manifiestan efectos.

Por su parte, en el institucionalismo histórico las instituciones estructuran la política, dejan su aporte en los resultados de la política, moldean las estrategias, definen los objetivos y generan situaciones de cooperación y conflicto.

Las organizaciones funcionan a partir de rutinas que definen el comportamiento ante los problemas, reducen la incertidumbre en la acción de la organización. Las empresas buscan localizar ventajas en el mercado. Así, la oportunidad de cambio demanda una variante en cuanto a la solución de problemas, pues busca mejorar y encontrar beneficios para la estructura organizacional. Las organizaciones pensadas como una estructura de oportunidad al cambio y por lo tanto esta idea implica imponer conductas subjetivadas que trascienden la elección racional.

La noción de institución como reglas del juego formales y no formales se complementa con otras herramientas que desde una perspectiva micropolítica, abordan el estudio de las escuelas como organizaciones. Para Ball, la política sexista que se refiere a las relaciones de poder y roles estereotipados de la mujer y el hombre en la administración de la escuela, tiende a mostrar las desigualdades de género en convivencia social y del servicio en el mercado laboral; menciona que “el lenguaje y la estructura de la educación son modelados, en forma predominante, por el patriarcado” (Ball, 1987, p. 192). De esta manera una maestra es controlada y modelada al entorno en el que mantiene sus interacciones con los otros.

Para una docente que decide ser madre el supuesto está colocado en crear mecanismos personales que la hagan sentir que puede con todo: casa, trabajo e hijos, sin cuestionarse el porqué de la sobrecarga, únicamente por su rol femenino. La aportación de la política sexista que se aborda, gira en torno a la suposición de que la docente madre podría estar desarrollándose en prácticas institucionales sexistas sin saberlo, mediante acciones subjetivas que se reproducen y normalizan.

El sexismo no es un problema derivado de la condición biológica de las mujeres, sino un problema sociocultural (Junta Local de Conciliación y Arbitraje de la Ciudad de México, 2021); la escuela es uno de los lugares donde se reproducen las concepciones de cómo se

debe ser mujer, las desigualdades de poder, las actividades domésticas asignadas por sexo (Moreno, 2000), así como la incuestionable tarea de las madres ante la responsabilidad de criar y materner, adicional a su actividad laboral.

La función de las mujeres entonces radica en el rol de género, lo que sucede en los espacios laborales-escolares está determinado por una inalienable responsabilidad de sus deberes familiares, siendo mamá, hija, hermana o nieta. Los cuidados se feminizan y con ello se naturalizan las desigualdades que se producen debido a esto (Rivera et. Al.,2021:3).

2.1.2 Prácticas de gestión

Es necesario recurrir a herramientas teórico- metodológicas con perspectiva de lo relacional, donde los vínculos que se establecen entre los sujetos se analizan desde las prácticas, desde la acción humana. Es por eso, que se recurrió a Rivera (2009) al abordar las prácticas como la puesta en marcha de dos modos de existencia en el mundo social. En primer lugar, las estructuras sociales objetivas que funcionan como instituciones; en segundo, las estructuras subjetivas como los pensamientos, percepciones y acciones que son interiorizadas en los sujetos.

Se parte de la idea de que las prácticas son la reproducción de acciones derivadas de las interacciones en una organización. En algún punto de la acción tras acción, ya no se cuestiona la acción en sí. Se naturaliza la forma de reacción ante la cotidianidad de las interacciones.

Rivera menciona elementos para el análisis de las organizaciones educativas: por un lado, organizaciones de producción de bienes y servicios, donde la organización es productiva; de no responder a estas especificaciones, se harían acreedores a sanciones o despidos. Por otro lado, organizaciones voluntarias que en este momento lo dejamos solo

como complementos de análisis y nos enfocaremos a las organizaciones de producción, que se refiere a aquella organización de producción de un bien y servicio, que para esta investigación estará relacionada con las escuelas privadas en manos de particulares, con diversidad de características en tanto escuela, por escuela privada.

En tanto que este servicio se establece en una organización educativa, crea comunidades de práctica: aquellas que hacen lo que hacen, saben lo que saben y aprenden lo que aprender a través de la práctica.

Se comienza con la acción individualiza, sin embargo, el desarrollo del trabajo día a día es en colectivo, con otras maestras, con sus directivos, con los padres de familia y administrativos. “La organización entonces es el vehículo objetivo, concreto en el cual se expresan elementos simbólicos” (Rivera, 2009).

2.1.3 Maternidades

Los estudios revisados acerca de la construcción de la maternidad parten de las teorías feministas, que se preguntan sobre la idea del sujeto individual fuera del foco político, madres que ejercen su maternidad y que en ello mantienen vínculos con otros.

Palomar (2005) menciona una serie de mandatos relativos al ejercicio de la maternidad, que se reproduce mediante el discurso, las imágenes, las representaciones que producen un imaginario social maternal basado en una idea esencialista respecto a la práctica de la maternidad. Una construcción social de la maternidad, así como el deber ser, juzgando desde los confines sociales a cada mujer que decide maternar.

La definición de madre es el significativo al que comúnmente se asocia la estructura y las funciones del rol de las docentes de preescolar, se sostiene en la idea de materner, que solo puede ser proporcionado por la mujer, “más que una maestra, lo que se busca es una madre”. Así, se construye la identidad de los roles, al que le asigna el término “maternaje” (Elizondo, 1999).

Por consiguiente, el maternaje es la relación entre la práctica docente y la maternidad como acto de amor al otro, que está bajo la subordinación de las prácticas institucionales que permean durante generaciones de trabajo escolar, las actualizaciones de los contratos colectivos de trabajo y las miradas en torno a la vida de la mujer.

Las maternidades, tal como mencionan Romero, Tapia y Meza (2020) son tan diferentes y permanecen en el pensamiento hegemónico como lo establecido socialmente en arraigo de la maternidad y el ideal concepto de ser madre; da así un resultado inherente de un instinto materno y cuerpo apto para la reproducción, que es en este momento donde las autoras ponen en la mesa la cuestión acerca de las nociones de ser buena o mala madre. Por lo tanto, plantean el concepto de maternidades para desnaturalizar esta idea de la madre modelo, abnegada y sacrificada.

No existe una sola forma de materner, por lo tanto, tampoco un solo tipo de madre; existen madres solteras, madres lesbianas, madres jóvenes, madres feministas, madres que no querían serlo. Sin desconocer esta diversidad, en este trabajo interesa explorar el modo en que trabajadoras del sector educativo privado demandan, reclaman, aceptan o asumen las condiciones de trabajo, que facilitan o dificultan el ejercicio de las maternidades.

Cuando una mujer docente decide maternar, comienza a ser juzgada si lo hace bien o lo hace mal, dependiendo del nivel de responsabilidad y dedicación que mantenga hacia sus alumnos; se espera que la maternidad no interfiera en su labor o viceversa, es juzgada como buena o mala madre si dedica mayor tiempo a sus alumnos.

En este punto recordamos a Simone de Beauvoir (1949), que afirma: “no se nace mujer, se llega a serlo”. Las mujeres que maternan no nacen madres sabiendo serlo, no traen con ellas una guía de cómo serlo, más bien en el transcurso de las decisiones e interacción con otras personas se vuelven madres. Esto implica colocar en un lugar importante la construcción social de la maternidad.

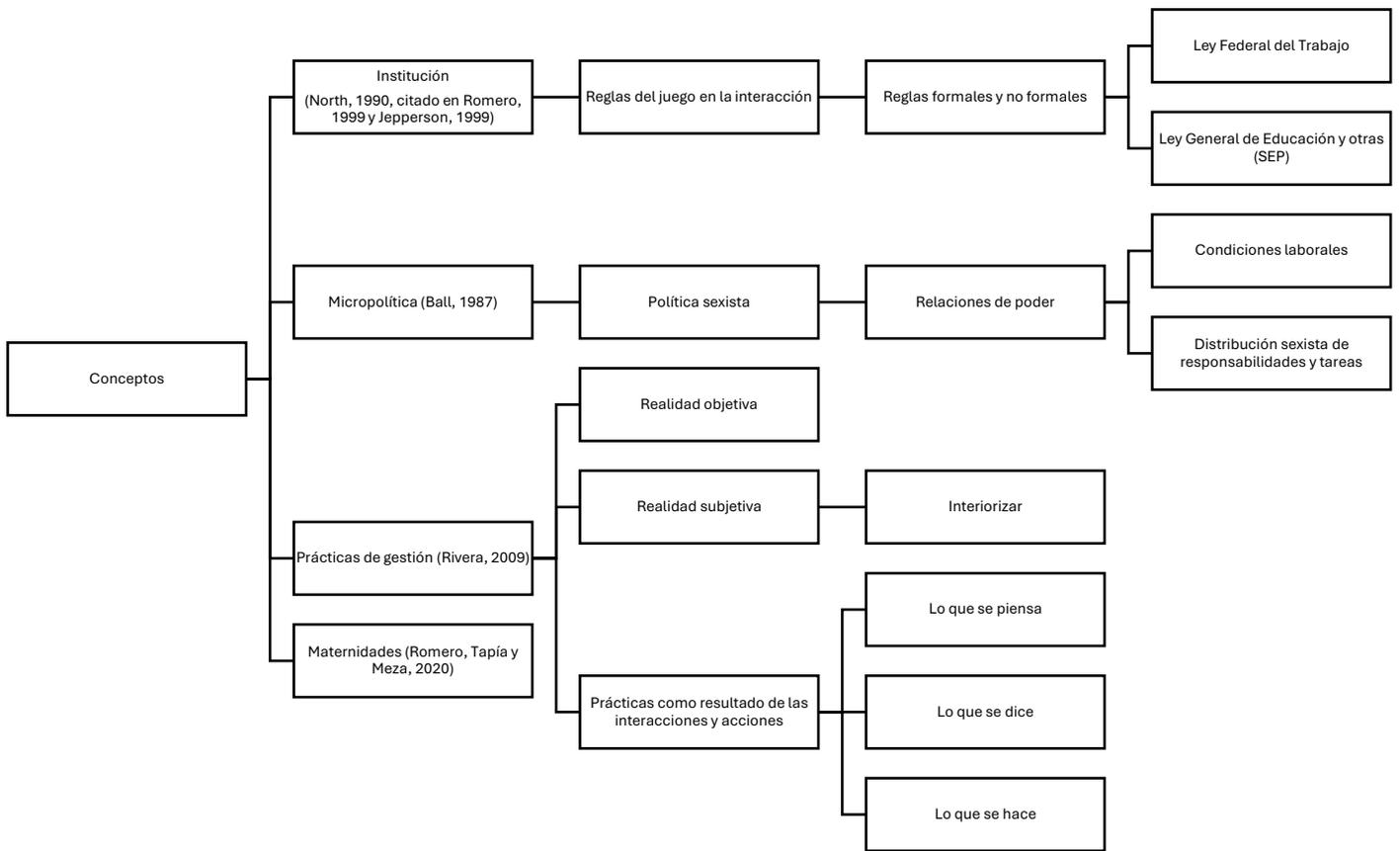
Esta es la razón por la que, en este trabajo, en lugar de maternidad en singular, se recurre al concepto de maternidades en plural; cada mujer, y en este caso cada maestra, ha decidido ser madre como desea o como puede serlo. No interesa calificar a las maestras como buenas o malas madres en función de las decisiones que toman, éstas son construcciones sociales convenientes para el beneficio de los cuidados hacia otros, sin reconocimiento ni paga por las atenciones, la energía, el esfuerzo y el tiempo dedicado a otros.

2.1.4 Síntesis conceptual

Con base en la exposición precedente, en esta investigación se habla de prácticas institucionales para referirse a aquello que sucede en el curso de las interacciones reiteradas al interior de las instituciones, mediadas por reglas formales y no formales que las regulan, conformando rutinas, que a su vez se convierten en pautas de comportamiento recurrentes dentro de las organizaciones escolares.

En el siguiente esquema se muestra, a manera de síntesis, las herramientas conceptuales que sirvieron de apoyo. Aquellas que se usarán en el transcurso de la investigación como soporte para referir a las maestras madres como las jugadoras en la cancha del estudio, en el juego donde se establecen las reglas formales y las no formales con las que interactúan en la escuela privada.

Esquema 2. 1. Herramientas teóricas



Fuente: elaboración propia.

Para abordar las prácticas institucionales de escuelas privadas hacia maestras que ejercen la maternidad, se establecieron las siguientes categorías iniciales:

1. Acciones reiteradas de las autoridades escolares respecto a las condiciones laborales en que son contratadas las maestras de escuelas privadas, considerando el tipo de contrato, salarios, horarios, prestaciones.
2. Distribución sexista de responsabilidades, analizado desde el concepto de la política sexista que está considerado en el análisis de la micropolítica escolar de Ball (1987).
3. Reacciones y acciones de los directivos, compañeros, dueños de las escuelas y maestras, ante la notificación del embarazo, las solicitudes de licencia de maternidad y/o permisos para atender a los hijos.

2. 2 Estrategia metodológica

En esta tesis vamos a abordar el enfoque de investigación cualitativa para analizar la información empírica que se recupera en audio, mediante entrevistas semiestructuradas a maestras madres. El actual trabajo de investigación es un estudio de tipo exploratorio y descriptivo con apoyo de docentes madres en condición de embarazo y maternidad que laboraron o laboran en escuelas privadas.

Las escuelas están ubicadas en la Ciudad de México y en el Estado de México, son parte del nivel escolar básico. Constituyo un proceso que abarca tres fases que más adelante se describen. Se hicieron 10 entrevistas semiestructuradas a maestras de entre 30 y 37 años,

con hasta dos hijos menores de edad, que desarrollaron trabajo en aula; el instrumento fue una guía.

Este apartado contiene la siguiente estructura: la primera fase comparte el trabajo de indagación documental; la segunda fase es el método para la obtención de información. Finalmente, la tercera fase es la construcción del dato.

Se considera la elección de fases como una manera de mostrar el trayecto de la metodología al momento de trabajar en campo; sin embargo, se considera que no fue un proceso lineal, ya que las fases requirieron de momentos para regresar y ajustar, para avanzar en el proceso de transcripción de la información, trabajar con la información, y releer para construir el dato.

2.2.1 Primera fase: un acercamiento al estado del arte

En un primer acercamiento se llegó a los artículos que hablan de la docencia y la maternidad en escuelas privadas; se introdujeron en el buscador [Redalyc](#) las palabras: maternidad, docencia, feminización docente, escuelas privadas, género en escuelas, maternaje, condición femenina y condición docente.

Como respuesta se recuperaron artículos de 2005 a la actualidad, en su mayoría de 2012 al 2023, de los países que se encontró información son: Costa Rica, Argentina, Colombia, España, Chile, Venezuela, Perú y México; en el caso de nuestro país fueron 17 artículos. Se identificó que es un tema que genera interés entre las mujeres, pues son las autoras de varios artículos considerablemente en comparación con los autores varones.

La recolección de artículos permitió y se apoyó en la realización de fichas analíticas y una matriz que se organizó por temas acorde a lo que abordaban. Ya se ha comentado en

las aproximaciones de la investigación la desigualdad debido al género, la asociación del rol de género con la de ser docente y su repercusión en la vida de las maestras; la condición laboral divorciada de la familiar y, finalmente, las políticas institucionales y las tensiones en la organización escolar como un tema evidente de la división sexual del trabajo docente.

Los estudios permitieron tener claridad sobre las formas de trabajar la información y de llevar la metodología, desde procedimientos teóricos, herramientas de recopilación de la información, el abordaje de la información y la relación entre los objetivos y los resultados de cada investigación.

El trabajo se apoyó en Londoño *et al* (2016) para la construcción de una aproximación al estado del arte, mostrando así la agrupación de temas y categorías. El estado del arte refiere a la conformación de lo que ya se ha investigado, un acercamiento al tema que se busca investigar, y así echar una mirada a lo que ya se ha escrito, cuáles son las metodologías, cuáles fueron sus resultados, conclusiones y respuestas a las preguntas planteadas.

En relación con lo anterior, se buscaron artículos que abordaran diferentes temas de investigación, por ejemplo: la feminización docente, la división sexual del trabajo docente y las prácticas de género en la escuela; lo cual marco un rumbo de organización que limitó los objetivos en la búsqueda de los estudios. Se encontró que existen varias investigaciones que estudian la maternidad, pero no involucran la actividad docente. Por el contrario, al investigar enlaces sobre los roles de las mujeres y su maternidad, se entrelazan la función docente con el estereotipo de la labor profesional.

Se revisaron constantemente los artículos y se planteaba una reorganización, hasta que finalmente se estructuraron las categorías que después se usaron para conformar los ejes y categorías de investigación.

Se encontraron también noticias, notas, investigaciones en revistas y como resultado de eso, se aclaró qué buscar en los relatos de las maestras madres y se descubrió que no hay investigaciones que estudien a las escuelas privadas. Mucho menos se habla de maestras madres que trabajan en escuelas privadas, sus condiciones laborales, la distribución de las actividades y menos aún de su atravesar por la maternidad durante la actividad laboral.

El trabajo de indagación documental da cuenta sobre aquellas investigaciones que abordan a maestras madres en México. Por un lado, se encontraron estudios que abordan la profesión docente de las mujeres y por otro la maternidad como si fueran dos objetivos diferentes.

En el caso de existir la conciliación entre maternidad y trabajo, como menciona Preciado, F. *et al.* (2008), al referirse a las profesoras de educación superior. Se da por hecho que las maestras de nivel básico nacieron para realizar las dos funciones, docencia y maternidad, sin ningún problema.

Esta afirmación permitió reafirmar preguntas y refinarlas, definir categorías y después elegir el método para el trabajo empírico, considerando las construcciones sociales que tienen las maestras subjetivadas de sus propias funciones como mujeres.

2.2.2 Segunda fase: preparación y realización del trabajo empírico

El tipo de investigación cualitativa de esta tesis tiene alcance exploratorio, pues no proporciona resultados concluyentes, ya que invita a las lectoras y a las investigadoras a hacer reflexión de sus propios roles en las prácticas institucionales, las rutinas y su interacción con los otros.

La segunda fase es el trabajo empírico, que se prepara para saber qué se busca, con quiénes hablar, sus características y a través de qué se hizo. Se recurrió a la entrevista semiestructura como método para la obtención de la información empírica. Esto nos llevó a elaborar el instrumento que es la guía de entrevista y a definir los criterios de la población participante en el estudio.

2.2.2.1 La entrevista como método

Se eligió la entrevista semiestructurada como método de trabajo para recuperar la experiencia de las maestras madres, al proponer preguntas que detonaron la conversación y generar ambiente de confianza para platicar sobre detalles personales, indagar sobre sus decisiones y compartir sus particularidades al momento de estar en condición de embarazo, maternar y cuidar de sus hijos.

El consentimiento de las entrevistadas fue un tema a tratar, debido a la falta de participantes. Una vez acordada la entrevista, se dejó en claro el objetivo de investigación y los ejes temáticos que se fueron reorganizando conforme las entrevistadas daban información que dominaba y se descubrían vacíos entre las preguntas acerca de las condiciones laborales.

Para la organización temática del estudio nos apoyamos en Kvale, cuando menciona que “al inicio se aclara el propósito de investigación, se indaga sobre conocimiento previo de la materia que se va a investigar y se hace uso de las diferentes técnicas de entrevista (en esta investigación se usó un guion de entrevista con preguntas introductorias, de profundización, directas y para la interpretación) y el análisis para decidir el conocimiento que se pretende” (Kvale, 2011, 63, 89).

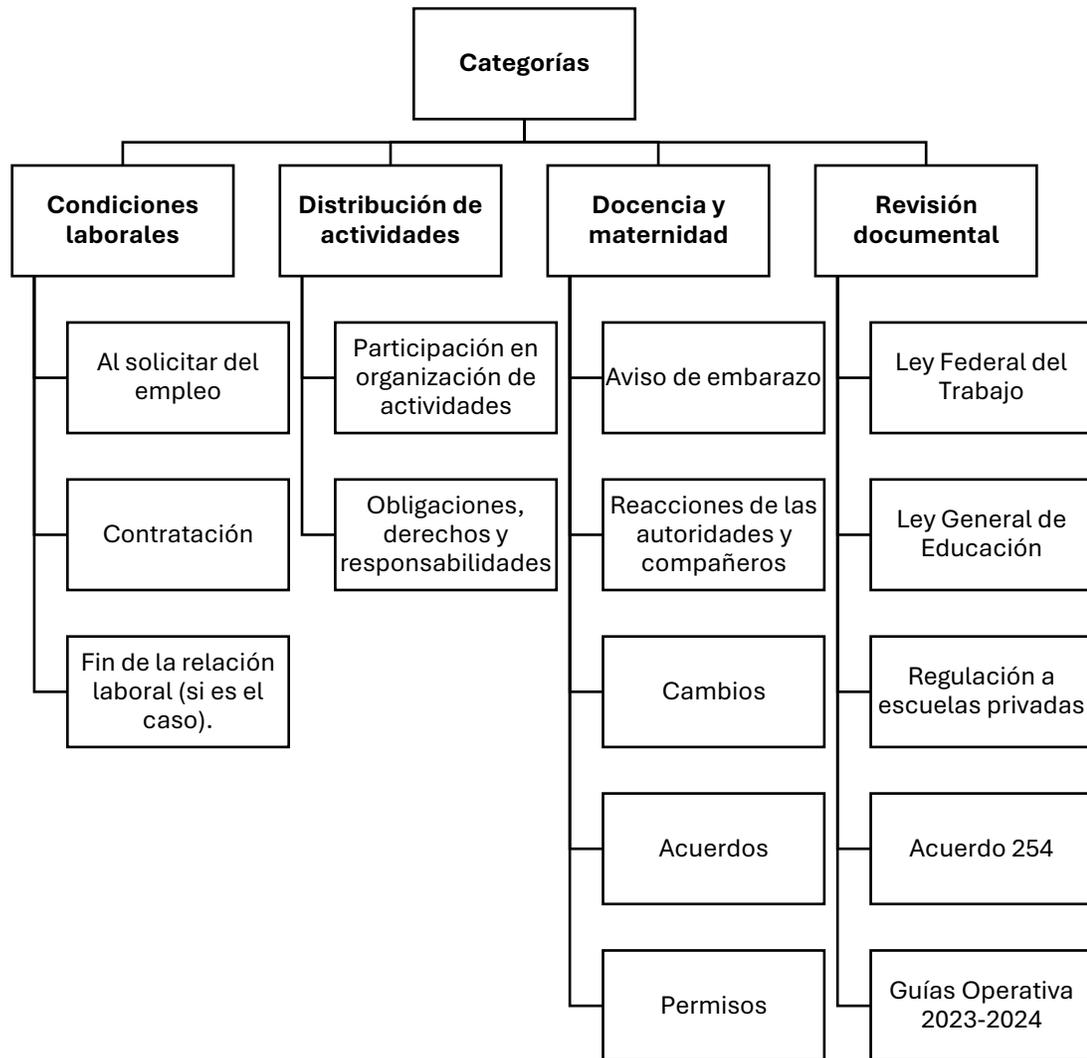
El trabajo de campo mediante las entrevistas permitió explorar las categorías iniciales y marcar rutas de abordaje, reestructurar categorías e identificar las reglas formales y las no formales en las interacciones del trabajo docente en escuelas privadas.

Esto llevó a integrar un eje que no se tenía contemplado: las reglas formales, con la necesidad de revisar los documentos oficiales que regulan a todo trabajador y trabajadora con lo que corresponde a la maternidad.

Las tres primeras entrevistas permitieron estructurar junto con la guía de entrevista, tres ejes temáticos: 1) condición laboral, 2) distribución de actividades y tareas en escuelas privadas; y, para desarrollar la narrativa central en el capítulo 5, 3) la docencia y la maternidad.

Posteriormente se agregó la revisión documental, que permitió establecer un conjunto de objetivos en cuanto a la relevancia entre la LFT y la estructura en el análisis de la categoría de condiciones laborales: contratación, salario, jornadas, prestaciones. Y la regulación de la SEP a su relación con la asignación de tareas. Todo lo anterior en un escenario donde la maestra decide ejercer su maternidad.

Esquema 2.2 Categorías iniciales



Fuente: Elaboración propia

La guía de entrevista se construyó con base en las categorías iniciales, que a la vez sirvieron para el acercamiento al campo. La guía completa es el Anexo único.

Referente a la guía de entrevista dividida en categorías y subcategorías, se establecieron preguntas o frases para invitar a las maestras a la narración de sus propias experiencias.

El trabajo de campo estuvo conformado por dos momentos: uno, para realizar entrevistas de prueba; y en respuesta a este ejercicio, se reestructuró la guía de entrevista con preguntas de mayor alcance en la narración, por lo menos de las últimas siete entrevistas.

Derivado de las primeras entrevistas se localizaron preguntas ambiguas, que no desarrollaban en la entrevistada información suficiente, ya que se obtenían respuestas cortas. Se optó entonces, por establecer preguntas de gran alcance y profundidad, la guía de entrevista se dividió en dos objetivos durante la plática: su experiencia laboral y la maternidad.

A los problemas de respuestas cortas o silencios de las primeras dos entrevistas, se ratificó el prejuicio con el que se elige a las entrevistadas, pues fue un factor que limitó la información por creerla dicha. Kvale (2011) brindó un aporte a la organización de preguntas que profundizan las respuestas de las entrevistadas para recoger más información en las siguientes entrevistas.

Kvale menciona que “cuanto más espontáneo sea el procedimiento de entrevista, más probable es obtener respuestas espontaneas, vivas e inesperadas”; por lo que se tomó este supuesto para hacer preguntas directas y profundizar en respuestas de las entrevistadas, con el uso del recurso del “arte de las segundas preguntas”, para profundizar.

Las categorías iniciales aparecieron como una forma natural de avanzar en el proceso de sus narrativas, cuando las maestras recordaban cómo llegaron a pedir empleo para laborar en escuelas privadas, lo demás fue tomando rumbo. El reconocimiento de sus condiciones laborales fue un tema que surgió para identificar desde el momento en el que solicitan trabajo, se les contrata, desarrollan su labor docente y entonces pasamos a la descripción de sus experiencias hasta tomar la decisión de ejercer su maternidad o viceversa.

Una vez que se establecieron las rutas para el guion de entrevista, el diálogo se volvió más sólido conforme transcurrieron las primeras cuatro participaciones. Las siguientes maestras entrevistadas se sintieron cómodas con las preguntas, y se pudo especificar con mayor facilidad los temas objetivos, para así encontrar los detalles en aquello que es más importante.

Se elaboró una matriz que integra los ejes de análisis: condiciones laborales, salarios, horarios, formas de pago, prestaciones; distribución de las actividades y tareas, y las acciones de las maestras, en relación con las reacciones o acciones de las autoridades escolares de las escuelas privadas hacia maestras que deciden ejercer su maternidad.

La matriz de codificación temática corresponde a las categorías de la guía de entrevista, al igual que los ejes de análisis. Únicamente se agregó una categoría sobre datos personales de las entrevistadas y sus trayectorias académicas para definir sus perfiles docentes.

2.2.2.2 Participantes

Las participantes son docentes que trabajan o trabajaron en escuelas privadas, con un rango de entre 5 a 10 años en el ejercicio de la docencia; y que, en paralelo a su profesión, estuvieron en estado de gestación previo a solicitar trabajo o durante sus actividades docentes. Son madres de al menos un hijo menor de edad. Todas, a excepción de la maestra M3, tienen entre 30 y 37 años.

La generalidad que se encontró en las maestras fue trabajar para escuelas privadas dentro de la Ciudad de México o a sus alrededores, en el Estado de México. Las maestras entrevistadas son mujeres trabajadoras que brindaron la fiabilidad y validez del estudio

mediante su información proporcionada en las entrevistas. Se cambia su nombre real por códigos (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 y M10), que ayudaron a definir sus aportaciones, protegiendo su identidad, al dejar sus comentarios en el anonimato.

Tabla 2.1. Datos personales de la población entrevistada

| Entrevistada | Edad | Estado civil | Estudios | Experiencia laboral | Nivel escolar en el que trabaja | Hijos/edades |
|--------------|---------|--------------|--|---------------------|---------------------------------|---------------------|
| M1 | 34 años | Soltera | Lic. en Psicología Educativa | 9 años | Primaria | 2 (6 años, 2 meses) |
| M2 | 30 años | Casada | Lic. en Administración Educativa | 8 años | Primaria | 1 (6 años) |
| M3 | 50 años | Casada | Pasante de Pedagogía | 30 años | Primaria | 2 (22 y 16 años) |
| M4 | 33 años | Soltera | Lic. en Educación Preescolar | 9 años | Preescolar | 2 (9 y 5 años) |
| M5 | 30 años | Casada | Lic. en Docencia del inglés | 8 años | Primaria | 2 (12 y 3 años) |
| M603 | 31 años | Casada | Lic. en Educación Preescolar | 8 años | Preescolar | 1 (10 meses) |
| M7 | 30 años | Casada | Lic. en Química | 6 años | Secundaria | 1 (4 años) |
| M8 | 32 años | Soltera | Pasante de Pedagogía | 5 años | Primaria | 1 (5 años) |
| M9 | 34 años | Unión libre | Lic. en Psicología Maestría en Psicología Organizacional y Maestría en Formación Docente | 16 años | Primaria | 2 (8 años, 4 meses) |
| M10 | 32 años | Casada | Lic. en Psicopedagogía | 13 años | Preescolar | 1 (8 años) |

Elaboración propia

2.2.3 Tercera fase: construcción y análisis de los datos

La construcción de los datos quedó registrada de la siguiente manera: a) audio a texto, b) lectura de textos, la entrevista como texto, c) la codificación inicial (matriz), d) descripción y escritura y e) análisis con base en las herramientas conceptuales. Constantemente al hacer

el entramado se regresaba a las entrevistas, al hacer la descripción primera se regresó a la codificación y a la lectura, una y otra vez.

La escritura no fue un proceso lineal, se avanzaba y se regresaba según las necesidades de datos concretos en las entrevistas o datos trabajados en la matriz de codificación, mientras se avanzaba en la escritura de la tesis.

a) De audio a texto

Las entrevistas se realizaron entre los meses de agosto a noviembre de 2023. Tuvieron una duración de 30 a 100 minutos y se guardaron en un formato de audio. Los sonidos ambientales dificultaron la reproducción de los audios, por lo que se requirió de escucharlos más de una vez para su correcta transcripción.

b) Lectura de textos

Los audios de los textos se transcribieron en lo que representó una tarea como lo considera Kvale: “el camino hacia el infierno del investigador que utiliza entrevistas está pavimentado de transcripciones” (2011, p. 124). Al transcribir se devela una forma de cambiar los datos de sonido a palabras. No es cosa fácil, ya que requiere de cierto tratamiento y cada entrevista tiene sus singularidades al momento de plasmarse en la narración.

El trabajo de transcripción necesitó de la escucha atenta, anotaciones adicionales al audio, registro de una red a modo de representar el acercamiento a las maestras entrevistadas, así como semanas de trabajo “artesanal” para transformar los audios a narrativas.

c) Codificación inicial

Se analizaron las transcripciones de las entrevistas por medio de la matriz de codificación de la información, y se rescataron de manera indirecta las prácticas institucionales, pues las

acciones reiteradas de las autoridades escolares mediante las condiciones laborales reproducen patrones ante las reglas formales y no formales del juego en las organizaciones escolares: la asignación de tareas y responsabilidades mediante las rutinas en el quehacer de la docencia, y cómo estas acciones se reproducen en las maestras desde formas estructuradas objetivas (escuelas) y subjetivas (interiorizadas).

Se recuperaron ocho entrevistas de maestras con funciones titulares de grupo y dos de maestras con funciones directivas en una matriz de codificación por cada grupo.

Primero se imprimieron las transcripciones, ya que tener el material en físico ayudó al trabajo de identificación y revisión de frases claves, notas, apropiación de lo común entre todas, para destacar finalmente sus particularidades.

La matriz de codificación proporcionó orden a la información, se organizó en dos documentos digitales de acuerdo con la categoría y subcategoría de investigación para vaciar la información.

El modo de análisis utilizado en la tesis fue el bricolaje, que “refiere a la mezcla de discursos y técnicas que el intérprete mueve libremente entre técnicas analíticas diferentes. El bricolaje entonces es una interacción libre de técnicas durante el análisis” (Kvale, 2011, p. 150). El escritor puede leer las entrevistas y contemplar un panorama general de ellas, o bien, recuperar partes específicas que le permitan expresar un tema en particular.

De este modo, el análisis y la escritura muestran el uso de técnicas donde se recuperaron las palabras de las maestras y en contraste o en apoyo, lo que la revisión documental indica.

Por lo tanto, se muestra la interacción como un juego de reglas formales y no formales en la información que se encontró en las entrevistas y lo que se halló en los documentos oficiales.

d) Descripción y escritura analítica

Una vez realizado el trabajo con las narrativas, se procedió a la escritura de las experiencias de las maestras, de modo descriptivo. El apoyo y la fundamentación para describir en las categorías agrupó las narrativas de las 10 maestras. Esto considerando también sus experiencias individuales, que a su vez integraba un grupo de maestras con experiencias similares. Para describir se recurría a la relectura de la transcripción de las entrevistas y en ocasiones al audio, pues es importante recuperar en algún punto la forma de expresión (risas, nervios, evasión de respuestas, silencios). En este momento del proceso, fue necesario tomar decisiones para estructurar el trabajo y mostrar los datos para pasar a la escritura de los hallazgos.

Para la escritura se puso en acción un guion que ayudó a marcar estructura, objetivos, límites y alcances. Sin embargo, se cambiaron y ajustaron tantas veces las estructuras como fue necesario, para clarificar los objetivos en cada categoría de análisis. Alguna categoría se ampliaba o se limitaba en información, al tener claridad y decisión de lo que se buscaba ordenar y mostrar al lector.

e) Análisis con base en las herramientas conceptuales

El paso final fue el análisis con base en las herramientas conceptuales de institución, prácticas institucionales, política sexista y prácticas de gestión. Estas herramientas permitieron desarrollar la escritura y proporcionar el análisis de los hallazgos.

De acuerdo con los objetivos planteados, la metodología ayudó a concentrar los esfuerzos en mostrar cómo son las prácticas institucionales en escuelas privadas hacia maestras que deciden ejercer su derecho a la maternidad.

En el siguiente capítulo se da cuenta del resultado de este trabajo de la información empírica. Las categorías de análisis fueron en un inicio: 1) trayectoria, 2) condiciones laborales, 3) distribución de actividades y 4) la relación docencia y maternidad.

Aun cuando ya se había escrito un documento de trabajo con información sobre el mundo de vida de las maestras previo a la docencia y la maternidad, se tomó la decisión de reservarla para retomarla, de ser necesario, al final de la tesis.

Capítulo 3

La doble regulación formal de la relación docencia-maternidades

En el presente capítulo se expone lo que plantean las leyes, los acuerdos y la Guía operativa respecto a la contratación de docentes, sus derechos y obligaciones, las responsabilidades, las tareas y actividades que deben realizar estos. El propósito es mostrar las regulaciones en relación con las maestras, hasta dónde y cómo –mediante la normatividad vigente, los derechos, las obligaciones y las tareas ahí descritas– se desarrollan en las prácticas institucionales

Se concibe a las instituciones como el conjunto de regulaciones formales y no formales que moldean las transacciones e interacciones, entre la organización y los actores (Jepperson, 1993). Las leyes y demás elementos jurídicos no son suficientes para garantizar los derechos de las docentes en las escuelas privadas.

Con base en esta perspectiva, se examina la LFT de 2019¹, así como la Ley General de Educación (LGE), el acuerdo secretarial 254 y la Guía operativa 2023-2024², emitidas por la SEP para regular el trabajo en general del sistema educativo de los dueños y de los docentes de escuelas privadas.

Describir las reglas del juego formales resulta necesario para entender las prácticas institucionales que regulan las interacciones entre los jugadores, en este caso entre las autoridades y dueños de las escuelas privadas y las maestras que se embarazan o son madres de menores.

¹ LFT de 2019 vigente en el momento en que las maestras entrevistadas de este estudio son contratadas, sus salarios, formas de pago y sus derechos a ejercer su maternidad.

² Guía del ciclo escolar que operaba mientras fueron entrevistadas las maestras de escuelas privadas con relación a sus actividades.

El capítulo está dividido en tres partes. En la primera se examina la LFT (2019), que aborda los derechos de toda trabajadora o trabajador vigente en el momento en que el 90% de las maestras entrevistadas son contratadas.

En la segunda parte se muestra un breve recorrido por las regulaciones de las escuelas privadas en las que trabajan las docentes madres: LGE (2019), el ACUERDO número 254 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria de 1999 (y que en adelante se nombrará Acuerdo 254), que develan el perfil docente que es contratado en las escuelas privadas.

Al final se presenta un análisis de las actividades propuestas en la Guía operativa del último ciclo escolar 2023- 2024; se eligió mostrar sólo la última, pues es la que mostraba una carga significativa a la función docente y que operaba al momento de la entrevista con las maestras que laboraban en escuelas privadas.

3.1 Reglas formales aplicables a las maestras en tanto trabajadoras

La LFT señala las reglas formales por las que se configuran las formas de contratación, las jornadas de trabajo, el salario, los derechos y obligaciones de los patronos, al igual que los derechos y obligaciones de los trabajadores. Uno de los aportes más importantes de esta tesis es la exposición del Título Quinto de la ley que aborda el trabajo de las mujeres. Si bien, se habla de las condiciones de trabajo para las mujeres, no se refiere de manera específica a las trabajadoras de la docencia; entonces entendemos que se ajusta por el término de ser empleadas subordinadas de un particular o el dueño de la empresa educativa.

A través de las siguientes enunciaciones se resume lo que dice esta ley acerca de las temáticas sobre las relaciones individuales del trabajo que regulan a las maestras que trabajan

en escuelas privadas, mediante el ejercicio de interpretación de los capítulos, apartados y artículos que la integran.

Relaciones individuales de trabajo

Las relaciones individuales de trabajo y sus características están establecidas en el Título Segundo, Capítulo Primero, que se refiere a las Disposiciones generales, de las cuales se desprenden la descripción sobre un trabajo, los contratos como aquellos acuerdos que establecen funciones, tipo de relaciones entre trabajador y empleador. El artículo 20 señala: “Se presumen la existencia del contrato y de la relación de trabajo entre el que presta un trabajo personal y el que lo recibe” (p 7).

El artículo 21 hace constar por escrito las condiciones del trabajo, con existencia de dos ejemplares, uno para cada parte: patrón y trabajador. Entonces debería existir un contrato para ambas partes de la relación de trabajo.

Por medio del artículo 26 se asume la responsabilidad de beneficiar al trabajador con los derechos que deriven de las normas de trabajo y de los servicios prestados; también menciona que se le señalará al patrón que no cumpla con la formalidad de un contrato.

En relación con la contratación y el tipo de relación de trabajo, el artículo 27 aborda “Si no se hubiese determinado el servicio o servicios que deban prestarse, el trabajador quedará obligado a desempeñar el trabajo que sea compatible con sus fuerzas, aptitudes, estado o condición y que sea del mismo género de los que formen el objeto de la empresa o establecimiento” (p 8).

El Artículo 28.- En la prestación de los servicios de trabajadores mexicanos fuera de la República, contratados en territorio nacional y cuyo contrato de trabajo se rija por esta ley.

Apoyado por la Fracción I. Las condiciones de trabajo se harán constar por escrito y contendrán además de las estipulaciones del artículo 25 de esta Ley.

Las formas de contratación en las reglas formales para todo trabajador serán reguladas en resumen por las siguientes características:

- a. La prestación de un trabajo personal subordinado a una persona mediante el pago de un salario.
- b. Contrato individual por el cual se obliga a una persona prestar a otra un trabajo personal subordinado mediante el pago de un salario.
- c. Las condiciones de trabajo deben constar por escrito. Se harán dos ejemplares, uno por cada parte.
- d. Definirán días de descanso, vacaciones y demás, que convenga el trabajador y el patrón.

Según la LFT las maestras de escuelas privadas, al igual que todo trabajador deben recibir un contrato impreso firmado por ambas partes, donde se especifiquen las actividades que realizará, la forma de pago, la cantidad del pago por sus servicios.

No existe en ningún apartado de la Ley que sea positivo o negativo, como redactar la renuncia en el mismo momento de la contratación; sin embargo, hay reglas no formales por las que se conducen algunas escuelas privadas para asegurar su protección y en cualquier momento usarla a su favor, en perjuicio para la maestra, a la pueden despedir cuando deseen, bajo las condiciones de esta carta de renuncia, que los mismos dueños de las escuelas privadas les dictan.

Jornada de trabajo

Dentro del contrato celebrado entre las dos partes se debe establecer la jornada de trabajo, como ya mencionamos antes este apartado compartirá qué se encontró en relación con las jornadas de trabajo. En el Título tercero, Condiciones de trabajo, Capítulo II Jornada de trabajo, el artículo 58 define la jornada como “es el tiempo durante el cual el trabajador está a disposición del patrón para prestar su trabajo” (p21).

El rango de tiempo se reconoce en los artículos 59, 60, 61 y 63 donde la jornada de trabajo se fijará en el contrato, sin que rebase los máximos legales de 8 horas al día, jornada diurna entre las 6 am y las 20 horas del día y considerando un tiempo de descanso de media hora.

En el Capítulo IV Vacaciones se reconocen las condiciones que regulan los descansos anuales de los trabajadores, por lo tanto, este capítulo se aplica en relación con el calendario escolar que emite la SEP.

“Artículo 76.- Los trabajadores que tengan más de un año de servicios disfrutarán de un período anual de vacaciones pagadas, que en ningún caso podrá ser inferior a seis días laborables, y que aumentará en dos días laborables, hasta llegar a doce, por cada año subsecuente de servicios. Después del cuarto año, el período de vacaciones aumentará en dos días por cada cinco de servicios.

Artículo 77.- Los trabajadores que presten servicios discontinuos y los de temporada tendrán derecho a un período anual de vacaciones, en proporción al número de días de trabajos en el año. Artículo 78.- Los trabajadores deberán disfrutar en forma continua seis días de vacaciones, por lo menos. Artículo 79.- Las vacaciones no podrán compensarse con una remuneración” (p23).

El salario

En el Capítulo V, nombrado Salario expone el pago por los servicios recibidos, mediante el artículo 82 se señala que el salario “es la retribución que debe pagar el patrón al trabajador por su trabajo” (p24). En el artículo 83 el trabajador y el patrón podrán convenir el monto, siempre que se trate de un salario remunerado, considera de igual manera la contratación del trabajo por horas, se deben respetar los derechos laborales y de seguridad social que corresponden a la plaza. El artículo 86 menciona que: “A trabajo igual, desempeñado en puesto, jornada y condiciones de eficiencia también iguales, debe corresponder salario igual”(25).

Por su parte el artículo 87 nombra el derecho de los trabajadores a un aguinaldo anual equivalente a 15 días de salario, mínimo. Si las trabajadoras inician a mitad del año, se le pagará una proporción del salario quincenal.

El artículo 88 proporciona los plazos para el pago del salario pues nunca podrán ser mayores de una semana para las personas que desempeñan un trabajo material y de quince días para los demás trabajadores.

En el Capítulo VII Normas protectoras y privilegios del salario, se presentan una serie de artículos que regulan los descuentos, multas y pagos por productos ofertados del patrón a sus trabajadores.

Artículo 107.- Está prohibida la imposición de multas a los trabajadores, cualquiera que sea su causa o concepto.

Artículo 108.- El pago del salario se efectuará en el lugar donde los trabajadores presten sus servicios.

Artículo 109.- El pago deberá efectuarse en día laborable, fijado por convenio entre el trabajador y el patrón, durante las horas de trabajo o inmediatamente después de su terminación.

Artículo 110.- Los descuentos en los salarios de los trabajadores, están prohibidos salvo en los casos y con los requisitos siguientes: I. Pago de deudas contraídas con el patrón por anticipo de salarios, pagos hechos con exceso al trabajador, errores, pérdidas, averías o adquisición de artículos producidos por la empresa o establecimiento. La cantidad exigible en ningún caso podrá ser mayor del importe de los salarios de un mes y el descuento será al que convengan el trabajador y el patrón, sin que pueda ser mayor del treinta por ciento del excedente del salario mínimo.

Los derechos y obligaciones de los patrones

En el Título Cuarto, Derechos y obligaciones de los trabajadores y de los patrones encontramos las obligaciones de los patrones.

El artículo 132 que señala:

I.- Cumplir las disposiciones de las normas de trabajo aplicables a sus empresas o establecimientos;

II.- Pagar a los trabajadores los salarios e indemnizaciones, de conformidad con las normas vigentes en la empresa o establecimiento;

III.- Proporcionar oportunamente a los trabajadores los útiles, instrumentos y materiales necesarios para la ejecución del trabajo, debiendo darlos de buena calidad, en buen estado y reponerlos tan luego como dejen de ser eficientes, siempre que aquéllos no se hayan comprometido a usar herramienta propia. El patrón no podrá exigir indemnización alguna por el desgaste natural que sufran los útiles, instrumentos y materiales de trabajo; ...

VI.- Guardar a los trabajadores la debida consideración, absteniéndose de mal trato de palabra o de obra;

VII.- Expedir cada quince días, a solicitud de los trabajadores, una constancia escrita del número de días trabajados y del salario percibido;

VIII.- Expedir al trabajador que lo solicite o se separe de la empresa, dentro del término de tres días, una constancia escrita relativa a sus servicios; ...

XIX Bis. Cumplir con las disposiciones que en caso de emergencia sanitaria fije la autoridad competente, así como proporcionar a sus trabajadores los elementos que señale dicha autoridad, para prevenir enfermedades en caso de declaratoria de contingencia sanitaria; Fracción adicionada DOF 30-11-2012 ...

XXIV.- Permitir la inspección y vigilancia que las autoridades del trabajo practiquen en su establecimiento para cerciorarse del cumplimiento de las normas de trabajo y darles los informes que a ese efecto sean indispensables, cuando lo soliciten. Los patrones podrán exigir a los inspectores o comisionados que les muestren sus credenciales y les den a conocer las instrucciones que tengan; ...

XXVII.- Proporcionar a las mujeres embarazadas la protección que establezcan los reglamentos. Fracción adicionada DOF 31-12-1974

XXVII Bis. Otorgar permiso de paternidad de cinco días laborables con goce de sueldo, a los hombres trabajadores, por el nacimiento de sus hijos y de igual manera en el caso de la adopción de un infante; Fracción adicionada DOF 30-11-2012. Reformada DOF 22-06-2018

XXVIII.- Participar en la integración y funcionamiento de las Comisiones que deban formarse en cada centro de trabajo, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, y Fracción adicionada DOF 28-04-1978. Reformada DOF 22-06-2018 ...

XXX. Entregar a sus trabajadores de manera gratuita un ejemplar impreso del contrato colectivo de trabajo inicial o de su revisión dentro de los quince días siguientes a que dicho contrato sea depositado ante el Centro Federal de Conciliación y Registro Laboral; esta obligación se podrá acreditar con la firma de recibido del trabajador; Fracción adicionada DOF 01-05-2019

XXXI. Implementar, en acuerdo con los trabajadores, un protocolo para prevenir la discriminación por razones de género y atención de casos de violencia y acoso u hostigamiento sexual, así como erradicar el trabajo forzoso e infantil; Fracción adicionada DOF 01-05-2019.

Artículo 133 queda prohibido a los patrones:

I.- Negarse a aceptar trabajadores por razón de origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otro criterio que pueda dar lugar a un acto discriminatorio; Fracción reformada DOF 31-12-1974, 30-11-2012.

II.- Exigir que los trabajadores compren sus artículos de consumo en tienda o lugar determinado; ...

IV. Obligar a los trabajadores por coacción o por cualquier otro medio, a afiliarse o retirarse del sindicato o agrupación a que pertenezcan, o a que voten por determinada candidatura, así como cualquier acto u omisión que atente contra su derecho a decidir quién debe representarlos en la negociación colectiva; Fracción reformada DOF 01-05-2019.

V. Intervenir en cualquier forma en el régimen interno del sindicato, impedir su formación o el desarrollo de la actividad sindical, mediante represalias implícitas o explícitas contra los trabajadores; Fracción reformada DOF 30-11-2012...

VII.- Ejecutar cualquier acto que restrinja a los trabajadores los derechos que les otorgan las leyes; ...

IX.- Emplear el sistema de poner en el índice a los trabajadores que se separen o sean separados del trabajo para que no se les vuelva a dar ocupación; ...

XIII. Permitir o tolerar actos de hostigamiento y/o acoso sexual en el centro de trabajo; Fracción adicionada DOF 30-11-2012.

XIV. Exigir la presentación de certificados médicos de no embarazo para el ingreso, permanencia o ascenso en el empleo; Fracción adicionada DOF 30-11-2012. Reformada DOF 22-06-2018.

XV. Despedir a una trabajadora o coaccionarla directa o indirectamente para que renuncie por estar embarazada, por cambio de estado civil o por tener el cuidado de hijos menores, y Fracción adicionada DOF 30-11-2012. Reformada DOF 22-06-2018 ...

XVII. Realizar cualquier acto tendiente a ejercer control sobre el sindicato al que pertenezcan sus trabajadores, y Fracción adicionada DOF 01-05-2019 (p32,33,34,35 y 36).

La doble regulación en la escuela privada a llevado a los dueños de las escuelas privadas a cumplir por un lado con el procedimiento de contratación y regulación de las relaciones laborales sorteando las sanciones, pues no es un establecimiento necesariamente vigilado y supervisado por la LFT, a menos que se abra una investigación por denuncia.

Los órganos encargados de supervisar el cumplimiento de la Ley también deben sujetarse a la regulación emitida por el SEN, el cual se analiza en apartados siguientes, donde la SEP se preocupa por la plantilla docente completa al inicio del ciclo escolar, sin embargo, no atiende las causas de la rotación del personal docente.

Los Derechos y obligaciones de los trabajadores

En el Capítulo II, Obligaciones de los trabajadores se encontró el Artículo 134 son obligaciones de los trabajadores:

I.- Cumplir las disposiciones de las normas de trabajo que les sean aplicables; ...

III.- Desempeñar el servicio bajo la dirección del patrón o de su representante, a cuya autoridad estarán subordinados en todo lo concerniente al trabajo; ...

V.- Dar aviso inmediato al patrón, salvo caso fortuito o de fuerza mayor, de las causas justificadas que le impidan concurrir a su trabajo; ...

VIII.- Prestar auxilios en cualquier tiempo que se necesiten, cuando por siniestro o riesgo inminente peligren las personas o los intereses del patrón o de sus compañeros de trabajo; ...

XIII. Guardar escrupulosamente los secretos técnicos, comerciales y de fabricación de los productos a cuya elaboración concurren directa o indirectamente, o de los cuales tengan conocimiento por razón del trabajo que desempeñen, así como de los asuntos administrativos reservados, cuya divulgación pueda causar perjuicios a la empresa.

Artículo 135.- Queda prohibido a los trabajadores:

I. Ejecutar cualquier acto que pueda poner en peligro su propia seguridad, la de sus compañeros de trabajo o la de terceras personas, así como la de los establecimientos o lugares en que el trabajo se desempeñe;

II. Faltar al trabajo sin causa justificada o sin permiso del patrón; ...

VII. Suspender las labores sin autorización del patrón; ...

XI. Acosar sexualmente a cualquier persona o realizar actos inmorales en los lugares de trabajo. Fracción adicionada DOF 30-11-2012 (p37,38,39).

Ser mujer, trabajo y maternidad

En el Título Quinto Trabajo de las mujeres se menciona el reconocimiento a la labor:

Artículo 164.- Las mujeres disfrutan de los mismos derechos y tienen las mismas obligaciones que los hombres, garantía que se establece en lo general y específicamente en función de la protección de las trabajadoras y trabajadores con responsabilidades familiares, asegurando la igualdad de trato y oportunidades. Artículo reformado DOF 01-05-2019.

Artículo 165.- Las modalidades que se consignan en este capítulo tienen como propósito fundamental, la protección de la maternidad.

Artículo 166.- Cuando se ponga en peligro la salud de la mujer, o la del producto, ya sea durante el estado de gestación o el de lactancia y sin que sufra perjuicio en su salario, prestaciones y derechos, no se podrá utilizar su trabajo en labores insalubres o peligrosas, trabajo nocturno industrial, en establecimientos comerciales o de servicio después de las diez de la noche, así como en horas extraordinarias. Artículo reformado DOF 31-12-1974.

Artículo 167.- Para los efectos de este título, son labores peligrosas o insalubres las que, por la naturaleza del trabajo, por las condiciones físicas, químicas y biológicas del medio en que se presta, o por la composición de la materia prima que se utilice, son capaces de actuar sobre la vida y la salud física y mental de la mujer en estado de gestación, o del producto. Párrafo reformado DOF 31-12-1974. Los reglamentos que se expidan determinarán los trabajos que quedan comprendidos en la definición anterior...

Artículo 170.- Las madres trabajadoras tendrán los siguientes derechos:

- I. Durante el período del embarazo, no realizarán trabajos que exijan esfuerzos considerables y signifiquen un peligro para su salud en relación con la gestación, tales como levantar, tirar o empujar grandes pesos, que produzcan trepidación, estar de pie durante largo tiempo o que actúen o puedan alterar su

estado psíquico y nervioso; Fracción reformada DOF 31-12-1974. Fe de erratas DOF 09-01-1975.

- II. Disfrutarán de un descanso de seis semanas anteriores y seis posteriores al parto. A solicitud expresa de la trabajadora, previa autorización escrita del médico de la institución de seguridad social que le corresponda o, en su caso, del servicio de salud que otorgue el patrón, tomando en cuenta la opinión del patrón y la naturaleza del trabajo que desempeñe, se podrá transferir hasta cuatro de las seis semanas de descanso previas al parto para después del mismo. En caso de que los hijos hayan nacido con cualquier tipo de discapacidad o requieran atención médica hospitalaria, el descanso podrá ser de hasta ocho semanas posteriores al parto, previa presentación del certificado médico correspondiente. En caso de que se presente autorización de médicos particulares, ésta deberá contener el nombre y número de cédula profesional de quien los expida, la fecha y el estado médico de la trabajadora. Fracción reformada DOF 30-11-2012...
- III. Los períodos de descanso a que se refiere la fracción anterior se prorrogarán por el tiempo necesario en el caso de que se encuentren imposibilitadas para trabajar a causa del embarazo o del parto;
- IV. En el período de lactancia hasta por el término máximo de seis meses, tendrán dos reposos extraordinarios por día, de media hora cada uno, para alimentar a sus hijos, en lugar adecuado e higiénico que designe la empresa, o bien, cuando esto no sea posible, previo acuerdo con el patrón se reducirá en una hora su jornada de trabajo durante el período señalado; Fracción reformada DOF 30-11-2012.

- V. Durante los períodos de descanso a que se refiere la fracción II, percibirán su salario íntegro. En los casos de prórroga mencionados en la fracción III, tendrán derecho al cincuenta por ciento de su salario por un período no mayor de sesenta días;
- VI. A regresar al puesto que desempeñaban, siempre que no haya transcurrido más de un año de la fecha del parto; y
- VII. A que se computen en su antigüedad los períodos pre y postnatales.

Artículo 171.- Los servicios de guardería se prestarán por el Instituto Mexicano del Seguro Social, de conformidad con su Ley y disposiciones reglamentarias.

Artículo 172.- En los establecimientos en que trabajen mujeres, el patrón debe mantener un número suficiente de asientos o sillas a disposición de las madres trabajadoras (p 52, 53).

De la LFT se recuperaron los puntos importantes sobre las condiciones laborales de las maestras en escuelas privadas: el contrato, donde se establecen sus jornadas de trabajo determinadas por un horario, los salarios que se fijan entre el patrón por pago de sus servicios al trabajador y los montos que difieren de escuela en escuela una vez que son contratadas.

Los derechos de las madres trabajadoras son un avance en la legalidad de México, la LFT aborda los derechos con los que cuentan todas las mujeres que deciden ejercer su derecho a la maternidad, la Ley debería ofrecer escenarios donde las mujeres vivan seguras de materner y cuidar de sus hijos, sin afectaciones en sus trabajos.

3.2 Reglas formales en materia educativa

Las escuelas privadas y, por lo tanto, quienes trabajan en ellas, se someten a las regulaciones de la LFT, pero estas no son las únicas reglas formales; por el tipo de trabajo que hacen las maestras que están contratadas para hacer el trabajo de este sector, la SEP emite normativas, criterios, tanto para los dueños de las escuelas como para quienes laboran en ellas.

La SEP, supervisa y orienta el desempeño de los docentes en general, para cumplir los objetivos educativos a nivel nacional; y emite formas para impactar en la práctica docente. A diferencia de las maestras de escuelas públicas, que sí forman parte de un gremio sindical donde se aseguran de representar sus necesidades, intereses y de hacer cumplir sus derechos laborales, las maestras que trabajan en escuelas privadas no cuentan con representación sindical, están sujetas a las formas de contratación del particular y sus derechos laborales se cumplen mínimamente.

Las regulaciones que aplican a las escuelas privadas porque persiste una relación entre un particular y alguien que vende su fuerza de trabajo, pero no son las únicas; los docentes que laboran en escuelas privadas están regulados también por la Ley General de Educación y diversos ordenamientos emitidos por la SEP.

En una primera búsqueda documental de las leyes que regulan a las organizaciones escolares se encontró la LGE publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.

El Título Primero Del derecho a la educación Capítulo I Disposiciones generales Artículo 1. La presente Ley garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejercicio es necesario para

alcanzar el bienestar de todas las personas. Sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República. Su objeto es regular la educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, la cual se considera un servicio público y estará sujeta a la rectoría del Estado.

Título Décimo Primero, De la educación impartida por particulares Capítulo I Disposiciones generales.

Artículo 146. Los particulares podrán impartir educación considerada como servicio público en términos de esta Ley, en todos sus tipos y modalidades, con la autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios que otorgue el Estado, en los términos dispuestos por el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, esta Ley y demás disposiciones jurídicas aplicables.

Artículo 147. Las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorgarán cuando los solicitantes cuenten:

- I. Con personal docente que acredite la preparación adecuada para impartir educación;
- II. Con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad, de protección civil, pedagógicas y de accesibilidad que la autoridad otorgante determine, en coadyuvancia con las autoridades competentes, conforme a los términos previstos en las disposiciones aplicables, y
- III. Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la inicial, preescolar, la

primaria, la secundaria, la normal, y demás para la formación de maestros de educación básica.

A partir de los artículos 146 a 150 se mencionan los mecanismos de funcionamiento de las escuelas privadas, en el Capítulo II De los mecanismos para el cumplimiento de los fines de la educación impartida por los particulares en los artículos 151 al 179 se abordan todos los escenarios posibles para generar una visita de las autoridades educativas de la SEP a las escuelas privadas, y finalmente el Capítulo III Del recurso administrativo los artículos 180 y 181 (p55-67), comparten las formas del uso de los recursos y en lo que apoyan las autoridades educativas, que por otro lado, también muestra los límites que marcan las escuelas privadas a la SEP para la resolución de sus propios problemas.

En otro momento de la historia de México las escuelas privadas si proveían de condiciones laborales dignas a las trabajadoras y trabajadores, en cuestión del salario, se revisó un documento emitido en 1940 llamado Ley Orgánica de Educación Capítulo IV De las Instituciones Privadas o Particulares que Impartan Educación Primaria, Secundaria y Normal para Trabajadores donde en el artículo 11, Fracción V. plantea el compromiso de pagar un salario como mínimo de igual monto a lo que reciben los profesores en escuelas públicas, por parte del empleador, en este caso, el dueño o la dueña de la escuela particular.

Las discrepancias entre estas dos leyes educativas, una actual y una abrogada es la formalidad de borrar un derecho inalienable, la dignidad en el pago del salario, por la misma actividad laboral de un sector y otro.

3.2.2 Acuerdo 254: perfil docente de escuelas privadas

Hasta aquí hemos comentado lo referente a la LFT y la LGE. En este orden los acuerdos secretariales nos ubican dónde reconocer los lineamientos para laborar en la educación primaria en referencia al Acuerdo 254 (1999), que aplica tanto a las escuelas públicas como privadas en cuanto a su organización y funcionamiento, ya que brinda características del perfil para contratar a maestras y maestros en las escuelas del país.

El artículo 14 del Acuerdo 254, apoya a la escuela a verificar el perfil académico y profesional del personal directivo y docente, mediante un formato de solicitud enumera requisitos para identificar a las maestras que laboran en las organizaciones escolares, donde se especifique:

- Nombre, nacionalidad y, en su caso, forma migratoria; sexo y cargo o puesto a desempeñar
- Estudios realizados
- Número de cédula profesional o documento académico con el cual acredite su preparación
- Experiencia como directivo y, en su caso, docente

Se reconoce en el listado anterior aquello que se justifica ante la SEP para trabajar en escuelas privadas; se solicita el nivel de estudios de las maestras que se contratan, mediante la demostración de su número de cédula profesional o el documento académico que avale la acreditación de la preparación de la solicitante. Es importante destacar esto, ya que algunas escuelas privadas sortean esta evidencia al entregar la plantilla del personal docente al inicio de cada ciclo escolar.

El artículo 18 del Acuerdo 254 define que la escuela, con apoyo de la autoridad educativa, debe acreditar al personal docente mediante la supervisión, y comprobar con la documentación la preparación profesional y docente que haya manifestado la maestra solicitante: currículum vitae, acta de nacimiento, certificado de salud, cartilla del servicio militar nacional liberada en el caso de los varones, y constancia del curso de capacitación didáctica que imparta la autoridad educativa.

El artículo anterior señala que el perfil del personal docente debe corresponder con la documentación proporcionada a supervisión. Se valida la documentación y el nivel de estudios de la persona interesada, quien además debe mostrar evidencia de los cursos de capacitación didáctica para desempeñar la labor docente.

Los requisitos mínimos que las escuelas privadas solicitan en una entrevista de trabajo son el Curriculum, congruencia entre estudios y experiencia laboral. Una vez que brindan las escuelas privadas una propuesta de empleo y acuerda el puesto (en cada caso), establece documentos que requieren las autoridades educativas para supervisar la plantilla completa del centro escolar, cada inicio del ciclo escolar. Dicho acuerdo sigue vigente en el ciclo escolar actual 2023-2024, pues se usa de referente en la Guía operativa la cual abordaremos después en este mismo capítulo de la tesis.

El Acuerdo 254 para regular escuelas primarias privadas, tiene más de 20 años de emita y es vigente hasta el día de hoy, no tiene actualización ni modificación sustanciosa para aplicar en el acceso del personal docente en escuelas privadas, pues documentos actuales siguen mencionándola como fundamento de los nuevos mecanismos de regulación.

En cuestión del análisis de las características de la contratación y el establecimiento de las responsabilidades de las maestras que laboran en escuelas privadas, permanecen y aumentan las actividades mediante su aplicación de las Guías Operativas.

Exponer el panorama de las reglas formales nos ayuda a comprender y configurar el análisis de investigación, con las Guías Operativas, configuramos las reglas formales encargadas de impactar en las condiciones laborales y las actividades que desarrollan las maestras en escuelas privadas.

3.2.3 Guía Operativa 2023-2024

Con anterioridad al 2014, los manuales y lineamiento eran los mecanismos para operar en las escuelas privadas de nivel básico establecidos por la SEP, emitidos de manera general, es decir, aplicaban tanto para escuelas públicas como para privadas.

Por ejemplo, la Guía operativa nace en el ciclo escolar 2015-2016, se refiere tanto a escuelas públicas como privadas; la normatividad de ese entonces aplicaba para los dos sectores educativos, asegurando su aplicación a cargo de la Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa de la SEP.

Sin embargo, a partir del ciclo escolar de 2017-2018 se divide la Guía operativa para escuelas privadas y para escuelas públicas. Esto derivado del suceso del 19 de septiembre de 2017, en la Ciudad de México, se sufrió un sismo que sucumbe a la ciudad en horario escolar y esto impulsa a las autoridades a realizar cambios en el funcionamiento y organización de las escuelas y carga de actividades a la escuela privada.

Para el ciclo 2023-2024, se emite la *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica para escuelas particulares en la Ciudad*

de México, incorporadas a la SEP³, que se toma en referencia a la asignación de actividades a las maestras que laboran en escuelas privadas de la Ciudad de México y que se toma en cuenta para el funcionamiento de escuelas de otros estados, por ejemplo en algunas escuelas privadas que se localizan en el Estado de México.

En este trabajo, se toma como referencia esta última Guía Operativa con el fin de identificar las tareas, actividades y responsabilidades asignadas por la SEP a los docentes que laboran para escuelas privadas, así como las características que debe cumplir una plantilla de personal docente completa al inicio del ciclo escolar.

Se muestra a continuación las actividades para observar las tareas de los docentes y los temas centrales para el ciclo escolar.

Tabla 3.1 Actividades docentes según la Guía Operativa del ciclo escolar 2023-2024.

| |
|--|
| La nueva escuela mexicana |
| Plan, programas y evaluación del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> a) Plan y programas de estudio b) Evaluación del aprendizaje escolar c) Seguimiento para el aprovechamiento escolar d) Fortalecimiento de “lenguajes”, “saberes y pensamiento científico” |
| Organización del colectivo escolar <ul style="list-style-type: none"> a) Funcionamiento de los servicios b) Educación física c) Acceso al plantel educativo d) Manejo de información y documentación oficial e) Estadística f) Organización escolar y revocación g) Control escolar h) Becas i) Colectivo escolar |

³ La Guía operativa de la Ciudad de México se usa como ejemplo para operar en otros estados pues es el mecanismo para operar en las escuelas privadas. Para el caso del Estado de México existe un Reglamento general de servicios educativos incorporados, que regula a las personas físicas que buscan incorporar su escuela particular, pero no establece las actividades en la escuela. Este reglamento no reconoce a las maestras como trabajadoras de las escuelas, se limita únicamente en mencionar las formas de incorporar, validez oficial y de cancelar una escuela privada. Con este rango de ambigüedad se manejan las escuelas privadas del Estado de México.

| |
|--|
| j) Actividades cívicas |
| k) Infraestructura escolar |
| 4. Recursos humanos y líderes escolares |
| a) Administración de recursos humanos |
| b) Líderes escolares |
| 5. Escuela inclusiva |
| a) Inclusión y equidad |
| 6. Escuela segura |
| a) Integridad del alumnado |
| b) Protocolos de prevención y atención de las violencias en la escuela |
| c) Protocolo de prevención (nivel primario): evitar. |
| d) Protocolo de actuación (nivel secundario): identificar |
| e) Convivencia escolar |
| f) Protección civil escolar y salud del alumnado |
| 7. Corresponsabilidad social en el proceso educativo |
| a) Participación de los actores sociales |

Fuente: elaboración propia a partir de AEFCEM (2023) Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica para escuelas particulares en la Ciudad de México, incorporadas a la SEP. Consultada en: https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2023/guia_operativa_particulares_2023.pdf

En la tabla anterior se puede identificar la carga en las actividades que desarrollan los docentes de escuelas privadas durante su jornada laboral, .

Se muestra cuáles son esas actividades, donde especifica lo que realizan las maestras en las escuelas privadas como la forma de operar contenida dentro del plan anual de cada escuela, ruta de mejora, activación de protocolos y formar parte de las comisiones, etc.

Distribución de actividades docentes

Para la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México es obligación de los dueños de las escuelas privadas sustituir de inmediato a un maestro o maestra que renuncie o sea despedido (AEFCM, p.14):

“El Propietario y/o Representante Legal del colegio particular está obligado a contratar de inmediato al personal docente y directivo que sea removido del plantel, el cual deberá cumplir con el perfil académico y la documentación establecida en los Acuerdos Secretariales 254, 255, 276 y 357, según corresponda. Asimismo, deberá informar a la brevedad y mediante oficio, las altas y bajas del personal del plantel a la Supervisión o Autoridad inmediata que corresponda”.

De este ordenamiento se infiere que la responsabilidad de contar con una plantilla docente completa que cubra todos los requisitos establecidos por la SEP es exclusiva de quienes los contratan. La dependencia nada tiene que ver con la relación laboral, sin embargo, define con todo detalle, obligaciones y responsabilidades a las docentes.

El trabajo multidisciplinario, por su parte, focaliza con sus idealismos la participación colectiva, como lo menciona la siguiente cita “Centrar los esfuerzos interdisciplinarios al interior de la comunidad educativa en aras de una enseñanza que atienda las necesidades específicas de todos los alumnos en el contexto escolar” (AEFCM, p. 76). El personal docente frente a grupo es responsable de entrevistarse con la madre, padre de familia o tutor para recopilar la información de la guía en mención en el transcurso de los primeros 30 días hábiles al inicio del ciclo escolar, con el fin de elaborar la evaluación inicial de cada alumno y la de su grupo (AEFCM, pág. 85). Las maestras deben hacer tiempo dentro de su jornada para cumplir con las juntas personales con los padres de familia.

Las acciones de apoyo a los comités de participación de los docentes se rigen bajo las siguientes acciones:

- I. Participar en promoción de la integridad del alumno (p80).
- II. Revisión de útiles escolares
- III. Atender las particularidades de la conducta del alumno (p83).
- IV. Salud del alumno (p84).
- V. Atención médica de emergencia (p85).
- VI. Atender las violencias en la escuela (p86).
- VII. Utilidad de la Unidad de atención al maltrato y abuso sexual infantil (p87).

- VIII. Promover y aplicar los protocolos de prevención y atención de las violencias en la escuela (p88).
- IX. Protocolo de prevención y de actuación ante el acoso escolar, maltrato escolar y el abuso sexual infantil (p92-98).
- X. Protocolo de Convivencia escolar, conciliación y atención (p99-104)
- XI. Protección civil escolar y salud del alumnado (p104).
- XII. Programa interno de protección civil escolar e integración del Comité interno (p105-106).
- XIII. Protocolos de seguridad en caso de sismos, incendios, fuga de gas, inundaciones, riñas, portación de armas y sustancias prohibidas; y amenazas de artefacto explosivo (p 107-111).
- XIV. Capacitación, simulacros y atención a la ingesta de alimentos saludables (p112-113).
- XV. Atención a la emergencia sanitaria (p117).

La Guía Operativa del ciclo escolar 2023-2024 es más extensa y definida en cuanto a las acciones dentro de la escuela, la documentación de los alumnos, los procesos administrativos, pero en ninguna parte establece una relación de apoyo a las maestras acerca de la relación laboral y de considerar una sobrecarga de las actividades, que recae en la responsabilidad de las maestras.

Al contrario, ahora establece un marco de dobles y hasta triples responsabilidades para atender y participar en los protocolos para cuidar la salud, participar en comisiones de protección civil ante casos de siniestros naturales, evidenciar actividades que se realizaron

dentro de los protocolos de violencia, hacerse cargo durante el descanso o recreo del buen consumo de alimentos para disminuir la obesidad.

3.3 Superposición de reglas formales, desdibujamiento de los derechos de las maestras

De esta manera, trazamos el análisis que iniciamos con la LFT, que regula los establecimientos y las relaciones laborales; también la LGE, que identifica a las escuelas privadas como organismos fuera del control de la SEP para establecer convenios con las maestras. Es decir, la Secretaría no es el patrón de las maestras de escuelas privadas y por consiguiente reconoce a los dueños o autoridades, que los directivos de mayor rango de la escuela privada.

La SEP supervisa y verifica mediante visitas de inspección. Los inspectores, en su representación, son los encargados de gestionar la documentación presentada, aprobar la plantilla docente sin involucrarse en saber quiénes son, si corresponden los documentos con la persona; no se involucra para mejorar las condiciones laborales de las maestras.

Las actividades en el SEN no son acciones aisladas, sino coordinadas para aplicar los mismos planes y programas, protocolos de atención y las comisiones en las que son parte fundamental las maestras; sin embargo, muchas de esas actividades son realizadas fuera de la jornada laboral, ya que la muestra es que no da tiempo para realizar y cumplir con todo.

La docencia es la profesión que prepara clase antes de trabajar, evalúa después de trabajar y sigue trabajando para atender lo que no pudo realizar, por estar trabajando. Es la única profesión a la que los padres de familia pueden juzgar si se hace bien o mal.

Se puede percibir de la regulación formal de las relaciones de trabajo una sobreposición de las regulaciones en materia de docencia de la SEP por encima de las que tienen que ver con

el trabajo y las condiciones, pues esto ya sugiere que es propicio que se omitan los derechos laborales, se cometan abusos, etcétera, a partir de lo que las maestras dijeron en las entrevistas, que es parte del siguiente capítulo.

Las reglas formales son parte importante para establecer pautas de comportamiento en las escuelas privadas; se reconoce en este capítulo que solo son una parte de la interacción de los sujetos en esta cancha del juego de las discrepancias con las que se usan las reglas formales de los derechos de todo trabajador regulado por la LFT y las leyes con las que impone la SEP las actividades, a las maestras que laboran en escuelas privadas.

Se recupera de este capítulo la relación entre las reglas formales con el trabajo documental de las leyes que antes se mencionaron y las reglas no formales que se abordarán con el trabajo empírico, las reglas que operan y se entrelazan entre las maestras y las escuelas privadas. No existe una sola forma de operar en las escuelas privadas y es ahí donde la relevancia de este capítulo toma importancia. Estas instituciones deberían proporcionar elementos a las maestras para cumplir una jornada laboral digna, realizar actividades académicas ajuste a sus tiempos y espacios; sin embargo, ocurre lo contrario: opacidad en las relaciones laborales y sobrecarga de actividades.

En este capítulo observamos las reglas formales que regulan la institución *trabajo* y las que regulan la institución *educación*, que se juegan a su vez en un escenario de desprotección a las maestras de escuelas privadas ante la falta de representación gremial.

Los códigos de confidencialidad son aquellas especificaciones que se pueden encontrar en el contrato laboral celebrado entre las maestras con los dueños de las escuelas privadas o en su caso son las conductas de convivencia entre las autoridades escolares que invitan muy sutilmente a los miembros de la organización a mantener la información con cierta medida de compartirla.

Con la aplicación de códigos de confidencialidad, las escuelas privadas no permiten que los docentes se organicen en colectivos gremiales a fin de hacer cumplir estas reglas formales: coadyuvar a la realización del trabajo digno, ofrecer mejores condiciones laborales en el sector privado y respaldar actividades congruentes en relación con sus funciones.

En conclusión, las reglas formales establecen los límites dentro de los cuales se desarrollan las interacciones entre los integrantes de las organizaciones, en este caso, de las escuelas privadas. La reproducción recurrente de determinadas formas de interacción da lugar a determinadas pautas de acción, es decir, prácticas institucionales que determinan el ejercicio de la profesión docente en las maestras de escuelas privadas.

Con esto lo que se intenta decir es que las prácticas institucionales no dependen únicamente de las reglas formales, en el curso de las interacciones surgen, se establecen y reproducen reglas no formales que pueden sobreponerse a las reglas formales impidiendo su aplicación. Cabe mencionar además, que las escuelas privadas cuentan con el respaldo de federaciones que agrupan a los dueños de las escuelas, mientras que las maestras y maestros carecen de sindicatos que protejan sus derechos.

Todo esto forma parte de las instituciones, entendidas como las reglas del juego. No hay bandos positivos ni negativos, sino un juego entre reglas formales e informales determinado por las interacciones sociales. De ahí la importancia de examinar escenarios específicos de trabajo, situaciones y casos concretos de maestras que son madres, que son el objeto de interés en esta investigación donde trabajan las maestras madres. Esto es lo que se aborda en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Influencia de las relaciones laborales en el ejercicio de la maternidad

El siguiente capítulo muestra los ejes de análisis sobre las prácticas institucionales, entendido como institución el juego donde existen reglas formales y no formales hacia las docentes que ejercen su maternidad, considerando las condiciones laborales en que son contratadas y la distribución sexista de actividades, responsabilidades y tareas asignadas por las escuelas privadas durante el desarrollo de su trabajo docente.

Se recopilan los acercamientos al juego entre las reglas formales y no formales, el uso de las leyes con las que se manejan las escuelas privadas y cómo esto se desarrolla en la interacción entre las maestras y las autoridades o dueños de las escuelas, con la comunidad escolar, los compañeros y en ocasiones con los padres de familia.

El capítulo se divide primero, en el abordaje de las condiciones laborales, la contratación, las jornadas de trabajo, “la escuela de ricos” y bajos salarios para las maestras, prestaciones de ley y la simulación de ellas, las relaciones laborales marcadas por dobles jornadas laborales, la falta de permisos donde todos se pueden enfermar menos la maestra, y las renuncias y los despidos. En segundo lugar se describe la distribución sexista de responsabilidades y tareas, con referencia a la división del género en el trabajo de las maestras que laboran en escuelas privadas, y las relaciones de poder que se juegan en la interacción.

4.1 Condiciones laborales

Este apartado tiene como propósito mostrar cómo llegan las maestras que son madres, a solicitar empleo en las escuelas privadas, condiciones de contratación y en algunos casos el porqué del fin de la relación laboral. Es importante dar el contexto en el que se establecen

estas condiciones laborales, por tales razones se comparte el escenario donde trabajan o trabajaron las maestras madres.

El apartado está organizado en 5 partes: 1) contratación, 2) jornadas de trabajo, 3) Salarios, 4) Prestaciones de ley, una simulación y 5) terminación de la relación laboral.

Contratación

Las formas en las que las maestras que participaron en este estudio ingresaron a la educación privada es diversa, una vez que terminan sus estudios de nivel superior o son pasantes, buscan una oportunidad laboral en escuelas privadas. Estas formas de búsqueda son:

1. Salir a buscar empleo (M1, M7, M8 y M9).
2. Por sugerencia de algún contacto de la universidad o familiar (M2, M3 y M5).
3. Por recomendación de compañeros que ya laboraban en esas escuelas privadas (M4, M6, y M10).

Cuatro de e las maestras entrevistadas, , dijeron haber obtenido el empleo a partir de haber salido a buscar empleo y tocar puertas, dejaron currículos o solicitudes de empleo en escuelas privadas y esperaron a ser llamadas. M9 solicitó trabajo durante sus prácticas profesionales aun estudiando la licenciatura: “solicité el puesto durante mis prácticas y me quedé a trabajar”.

Por otro lado, el no contar con título profesional pone en dificultades a las maestras que buscan un empleo en escuelas privadas y se encuentran con situaciones como la de M8 quien se enfrentó a diversos obstáculos para que la contrataran:

En junio de 2018 para el ciclo escolar del 2018- 2019, fui a varias escuelas, pero no me llamaban porque no tenía título. Y en esta escuela a la que logré entrar, me aceptaron, pero estuve trabajando bajo el nombre de otra maestra que sí tenía título, una maestra jubilada.

A través del Acuerdo 254 se verifican el perfil académico y profesional del personal docente, se adquieren sus documentos personales, académicos y profesionales; dicha documentación se proporciona a supervisión y se presenta evidencia de los cursos de capacitación didáctica.

Las reglas de funcionamiento proporcionadas en la Guía operativa para la organización y el funcionamiento de los servicios de educación básica para escuelas particulares incorporadas a la SEP apoyan la mención de contar con plantilla completa, lo que sugiere una correlación de toma de decisiones entre los encargados de la supervisión y los dueños de las escuelas. De esta manera, las escuelas privadas contratan bajo sus propias condiciones de acceso cuando se trata de una solicitante pasante, y deciden sobre la jornada laboral, salario y prestaciones.

Tres de las maestras que llegaron a la escuela privada por sugerencia de algún contacto familiar o amigo, comentan que les fue de fácil obtener el trabajo, les plantearon sus funciones y fueron contratadas de inmediato.

El caso de M3 es importante porque conoce las regulaciones para laborar sin documentación que acredite su nivel de estudios: “me llevó mi papá con la dueña, me presentó... y me dan el trabajo”.

M3, es hija de un maestro normalista que ayudaba a escuelas privadas de nuevo surgimiento a regularse ante la SEP, situación que favoreció a la maestra a conocer los mecanismos de documentación válida ante la Secretaría para ejercer la docencia y solicitar permisos, sin contar con el título universitario.

Finalmente, tres maestras que son recomendadas tienen la certeza de tener el empleo, pues alguna maestra que ya trabaja en la escuela las recomienda. Es el caso de M4, M6 y M10:

M4: Por una amiga que trabajaba ahí, me fui a presentar y me dijo que me quedaba.

M6: la directora (mamá) de la niña que le di clases en la casa de una prima, me dijo “el maestro de química se fue, ¿te gustaría dar clases?”. Como yo sabía que ya todo se iba a venir en línea, pues empezaba la pandemia (2020), le dije que sí. El tiempo, tampoco eran tantas horas”.

M10: me ofrece una compañera que ya estaba ahí, que había una vacante de asistente de preescolar.

Cuatro maestras de 10 fueron contratadas antes de ser madres, todas las demás son maestras con hijos menores de edad al momento de obtener el empleo, algunos estaban en edad lactante durante la solicitud del empleo y otros ya estaban en edad de cursar el preescolar o la primaria.

Esto quiere decir que no es lo mismo una mujer con hijos que sin hijos, casada o separada al momento de buscar y encontrar empleo en la docencia. Muchas de ellas, que son madres, buscaban apoyo en las escuelas para ingresar a sus hijos al mismo lugar donde trabajaban.

La contratación requiere un particular tratamiento de la información porque determina los alcances de los derechos laborales de las maestras, ya que en estos documentos donde se establece la relación laboral, se define la contratación, la jornada laboral (tiempo), los salarios al trabajar en escuelas privadas se ofrecen bajos salarios a las maestras, pocas prestaciones de ley y simulación de prestaciones⁴ que afectan al desarrollo íntegro del bienestar de la maestra y sus hijos.

Las formas de contratación son variadas y se consideran en manos de particulares o empresas. Las escuelas privadas tienen sus propias formas de contratación, de las que se

⁴ La simulación de prestación se refiere a simular por parte del patrón el cumplimiento del Derecho a tener prestaciones, como la atención a la salud, vivienda, aguinaldo, vacaciones, que en resumen algunas maestras entrevistadas en esta tesis aseguraban que las escuelas simulaban brindar las prestaciones y cuando ellas necesitan hacer uso de ellas, no había respuesta de parte de los empleadores.

identificaron tres a través de las maestras entrevistadas: 1) firma del contrato y obtención de la copia (M4 y M7), 2) firma del contrato, sin copia (M1, M2, M5, M8, M9 y M10); 3) trato de palabra (M3 y M6).

1. El contrato fue firmado y se les proporcionó copia a las maestras M4 y M7. Destaca el cumplimiento del artículo 21 de la LFT, con la existencia de dos ejemplares para cada parte: trabajadora y patrón. De la población entrevistada, son las únicas maestras con las que se realiza esta acción al momento de ser contratadas.
2. El contrato que es firmado y regresado carece de copia para la maestra. En un caso la maestra describe lo que recuerda que decía su contrato y otra menciona firmar su contrato y al mismo tiempo escribir y firmar su renuncia (anticipada), como a continuación lo comenta:

M5: Acá donde yo ingresé sí lo firme y todo, pero al mismo tiempo en que firmas un contrato, firmas tu renuncia, para que cualquier cosa no culpes a la escuela de nada, se defiende de todo. Es una cuestión... es un recurso que muchas escuelas utilizan, finalmente te dicen “de una vez vas a firmar porque aquí nosotros trabajamos así, ingresas y firmas tu renuncia”. Se deslindan, y pues te digo, en ese momento estaba muy verde.

Las maestras que firman y regresan el contrato, aceptan el compromiso y las responsabilidades que implica cumplir con lo que sea que solicite el patrón. Reflexionan sobre el uso de su firma, el patrón condiciona y se deslinda de futuras confrontaciones que deriven de su contratación o de su relación laboral:

M10: “la única donde me hicieron firmar, que yo aceptaba el sueldo sin copia, sin seguro, sin Infonavit y la dueña argumentaba que por eso pagaba más, porque no nos estaba dando, que porque no nos convenía”.

A las maestras que firman contrato y no les dan copia, no les reconocen su derecho para exigirla, con firmarlo aseguran ellas que la escuela cumplirá, aunque en el ejercicio no sea de esa manera; se desampara a la maestra y se procede a manipular.

La LFT establece que tanto el empleado como el empleador deben tener copia del contrato que se celebra entre las partes; sin embargo, se muestra con las narrativas que este compromiso del patrón queda en segundo plano cuando se les da a firmar y regresan el documento. Los acuerdos, las obligaciones y las responsabilidades quedan establecidas en un documento que no pueden consultar y al que deberían tener derecho, pero no lo reconocen así.

3. El caso de los tratos de palabra se identificó en las entrevistas a M3 y M6, dos maestras que aceptaron el empleo en la misma institución, una de ellas en nivel primaria y la otra en secundaria. Sin considerarlo como primer acercamiento, ellas están exponiendo la situación en una misma escuela.

M3 fue contratada por segunda ocasión (la primera vez de 2000 a 2005 y la segunda en 2022); regresó cubriendo un requisito fundamental, que es estar titulada en una licenciatura, y aun así, no hubo ninguna diferencia en sus condiciones laborales, la volvieron a contratar de manera igual a la primera vez, cuando no tenía título: “en mi última escuela no he firmado contrato, llevo dos años y no he firmado nada” (reflexionó). La segunda maestra (M6) fue contratada durante la pandemia para dar clases a distancia, por horas, a nivel secundaria.

M6: “Me dijo solamente así de palabra, ¿quieres dar clases? Yo le dije sí. Me dijo, ¿te puedo pagar esto? Le dije sí, está bien. Me entrevisté con la directora, estás contratada. Pero no me dieron ningún contrato”.

La falta de copia de contrato (sin ser una práctica específicamente de las escuelas privadas, sino como una forma de mantener las reglas del empleador) para cada una de las partes, como establece la LFT, es una práctica reiterativa en algunas escuelas privadas, aunque corresponda a las obligaciones del patrón. Al aceptar las maestras estas condiciones, refuerzan la práctica de incumplimiento de los derechos laborales establecidos en la ley: especificar en los contratos jornadas laborales los días de pago del salario, días de descanso, vacaciones y prestaciones.

Lo que vemos aquí es la evasión de la copia del contrato; ocho de cada 10 maestras entrevistadas no reconocen lo que está establecido en el contrato individual de la relación laboral; dos de ellas no cuentan con la contratación establecida en la LFT.

La forma de contratación impactará en los permisos cuando la maestra busque ejercer su maternidad o cuando necesite atender a sus hijos.

Jornadas de trabajo

En los contratos se especifican los horarios con la hora de entrada y de salida. Sin embargo, en las escuelas privadas estos pueden variar dependiendo de las actividades escolares. En un día normal, todas las maestras entrevistadas concuerdan en que llegan puntuales a sus labores docentes y en ocasiones no tienen hora de salida, por las responsabilidades de atender a sus autoridades o a los padres de familia. Reconocen un horario de entrada entre las 6:30 y 7:30, y de salida de 2:30 hasta 4:30, que ya es una jornada de trabajo mayor a 8 horas.

La LFT reconoce que las jornadas laborales que se fijan mediante el contrato; pero ocho maestras sin este o sin su copia, difícilmente pueden cuestionar la hora de salida.

La Ley también menciona que la jornada de trabajo no debe rebasar las 8 horas al día, con una hora de comida. En una semana se labora un total de 45 horas, por consiguiente los

pagos deberían corresponder con las horas laboradas, sin embargo la práctica docente refiere a invertir una mayor cantidad de tiempo en actividades administrativas y de preparación previa y posterior al tiempo en el aula, sin pago.

Por el contrario, se identifican jornadas con horarios establecidos de entrada, donde se sabe a qué hora entrar, pero no la hora de salida. En el caso de la maestra M8 entraba a las 7 y salía a las 4, teniendo una jornada mayor a las 8 horas, únicamente con los 30 minutos del recreo como horario de comida. La hora extra que hacía no se veía incluida en su salario, pues realizaba actividades del taller de cocina para niños de primaria baja.

Los mecanismos recurrentes de control hacia las maestras para cumplir sus horarios incluyen sanción por retardo, descuentos en el salario quincenal o la acumulación de retardos, lo que generaban una sanción administrativa y, por lo tanto, descuento en el salario.

La maestra M5 daba clases de inglés en primaria y en secundaria; decía que “apoyaba”, pero su apoyo nunca se vio reflejado en el pago por las horas trabajadas. Firmó y aceptó un contrato para dar clases en primaria, pero mientras más pasaba el tiempo, le confiaban y le sumaban actividades dentro de la escuela, como con atender varios niveles escolares, con un tiempo extendido, el cual no estaba establecido en su contratación y no se pagaba como horas extras ni se establecía como diferente contratación.

La maestra M3 recordaba haber leído en un contrato que estaba a disposición del patrón o director para las actividades dentro de la escuela, lo que abría a posibilidades como estar en un festival navideño desde las 7 de la mañana hasta las 8 de la noche, sin un pago de horas extras.

Salarios

El salario está estipulado en el contrato una vez que se acuerda entre el trabajador y el patrón, según la LFT; además de establecer el cumplimiento de los días de pago, se debe pagar en el lugar donde se labora, el aguinaldo anual equivalente a 15 días de salario. Las Normas Protectoras del Salario, establecidas en dicha ley, manifiestan que por ningún motivo se deben aplicar multas a los trabajadores, además de que están prohibidos los descuentos injustificados.

Al preguntar a las maestras sobre los montos mensuales de sus salarios, pareciera ser un tema del que les cuesta trabajo hablar; sin embargo, las que dieron información al respecto oscilaron entre los mil 500 a 7 mil pesos. Las variantes del salario son determinadas por el tipo de contratación, ya sea por jornada completa o por horas.

En algunas circunstancias las maestras entrevistadas decían trabajar en escuelas privadas de prestigio social, por la población de alumnos que atendían, hijos de servidores públicos, gente con dinero, pero que no correspondía al pago por sus funciones docentes. Como el comentario siguiente:

M8: aquí se supone que es escuela de ricos, pero realmente pagan poco. Me pagaban 2 mil pesos a la quincena, y yo seguía gastando en comida, en todos los servicios, no era como que mis gastos redujeran, nada más era el pasaje en lo único que no gastaba, pero en ese entonces estaba muy complicado todo, todas las cosas subieron de precio, y era muy difícil sobrevivir 15 días con 2 mil pesos, teniendo una boca que mantener (durante la contingencia por COVID).

Las maestras que ahora tienen cargos de directoras fueron las que más hablaron sobre sus salarios en el transcurso de sus empleos:

M9: (primera escuela) ganaba muy poquito, como 950 pesos a la quincena... (segunda escuela) empecé como con 1200 y luego concluí como con 2 mil 300 porque me ascendieron a la

coordinación... (tercera escuela) 2 mil 800... (cuarta escuela) entré como maestra de primaria y me pagaban 3 mil 200, una cosa así. Después nos fueron subiendo el sueldo poco a poquito y en diciembre del 2019 me ascendieron a la dirección y ahí actualmente me pagan 6 mil 500 a la quincena.

M10: en la primera escuela que trabajé ganaba mil 500 cuando era asistente; en la otra, en esta, ganaba 4 mil; después, cuando estuve embarazada y tuve una niña, ganaba 4 mil al mes. Tampoco me daban nada, o sea en esas dos primeras nada, en la otra estoy ganando, me acuerdo que 6 mil 500 y me daban todo todas las prestaciones, pero estuve dos años ganando 6 mil 500, 7 mil, el siguiente año me subieron el sueldo”.

Los salarios son variados, la LGE 2019 no establece un parámetro para homologar el salario docente de escuelas privadas con el de públicas, como en su momento lo señalaba la LOE de 1940 mencionada en el Capítulo 3, la cual advertía que los profesores de escuelas privadas debían recibir un salario justo, igual o similar al otorgado a los profesores de escuelas públicas.

Las cifras de los salarios de las maestras entrevistadas muestran cómo están los pagos por debajo de un salario digno y justo, por realizar la misma labor que un profesor de escuela pública. La necesidad de homologar un salario para profesores de escuelas privadas es una importante razón para mejorar las condiciones laborales de las maestras madres. Y esto toma importancia cuando una maestra madre es soltera y debe hacerse cargo de los gastos de su familia, que una maestra que cuenta con apoyo económico.

Las formas de pago variaron mientras que unas maestras recibían su pago en cheque por tiempo determinado, otras escuelas tramitan tarjetas bancarias, y otras escuelas pagan en sobres con efectivo cuándo las finanzas son sanas puntualmente, sin embargo, cuando no pagan los padres de familia los primeros en verse afectados en la paga de salarios son las maestras.

Una vez que son contratadas las maestras, las formas de pagos pueden variar entre recibir su pago en efectivo, cheque, tarjeta o pasar del pago inicialmente en efectivo a tarjeta, o de efectivo a cheque y las maestras que hacen referencia al pago únicamente en efectivo planteaban los contratiempos con los que se les entregaba.

Dos maestras comentaron que la escuela les tramitó su tarjeta (M4 y M7), desde el momento que firmaron contrato, mismas a las que sí les entregaron copia de su contrato.

Las maestras M1, M2, M5 y M8 tramitaron sus tarjetas un tiempo después de su contratación. Por el contrario, las maestras M3 y M6 les pagan en efectivo desde que ingresaron a la escuela en la que laboran actualmente.

El salario y las formas de pago están directamente conectadas con las formas de contratación, las maestras que firmaron contrato y tenían su copia, tenían mayor compromiso patronal. Mientras que las maestras con contratos firmados, sin copia, estaban a la expectativa de la forma de pago, una forma cambiante de cheque a tarjeta o efectivo a tarjeta.

La circunstancia más difícil es la que plantean las maestras con trato de palabra, ellas vivían con la incertidumbre del pago quincenal puntual y en su totalidad.

La docente M8, durante la pandemia tuvo una reducción de salario que se vio reflejado en su pago mensual en efectivo. Circunstancias como esta llevan a algunas maestras a renunciar a sus empleos, toman la decisión a partir de sus propias necesidades económicas, como sostener el hogar y a sus hijos si son cabeza de familia (maestras madres solteras).

Prestaciones de ley, una simulación

Durante el desarrollo de la entrevista se identificó la falta de conocimiento de las maestras entrevistadas sobre las prestaciones (por lo menos las tres primeras maestras).

La maestra M6, que trabaja en n nivel secundaria por horas, reflexionó sobre la nula información sobre los derechos laborales de todo trabajador, durante sus estudios universitarios. Aún así, le cuestionó a su patrón si le brindaría seguro médico:

M6: “Oye, ¿me vas a dar seguro?”, y me dijo: “no, porque tú estás contratada por horas”. “Pero a mí nunca me dijeron eso”. Entonces, literal, ya no volví a hablar nada de eso. No tenemos prestaciones, creo que yo dejé pasar esas, digamos, obligaciones que tenía ella como patrona conmigo, como trabajadora.

Al abordar el tema de las vacaciones, la maestra M8, comentó:

M8: No te las pagaban, te daban las vacaciones, pero no te pagaban esa quincena. Nos mandaban a los tianguis de las colonias cercanas (risas), nos ponían así, literal, un stand, nos ponían a volantear, dar información de las colegiaturas, inscripciones a preescolar y primaria en febrero; igual en junio y julio. Íbamos a los consejos técnicos, el tiempo que correspondía al receso, que eran vacaciones, no te obligaban a ir, pero si querías que te pagaran tenías que ir.

El servicio médico es una prestación al que pocas maestras recurren para atender su salud, optaban por servicio médico privado, pagado por ellas o por sus parejas. En el caso del pago al seguro médico y los descuentos, la maestra M5 comenta:

Sí tenía seguro, pero el señor nos decía que en la quincena nos descontaba; a mí me descontaba como mil quinientos entre el seguro y el ISR y decía que porque así esta. Obviamente uno se pone a investigar con conocidos, y dije “me está robando”.

Los aguinaldos en algunos casos fueron proporcionales, un ejemplo de ellos lo muestra la maestra entrevistada M5:

Cuando yo inicié, como vas a empezar, te toca la parte proporcional. Te vuelvo a decir, yo estaba bien verde en todo esto. Entonces llega diciembre, mi aguinaldito y dice (el patrón): “setecientos pesos...”, y yo, fue así de ¡Ah, rayos!

Las prestaciones están establecidas en la LFT, en la sección de los derechos y obligaciones de los trabajadores, y señalan que todo trabajador está en su derecho de gozar de aguinaldo, que corresponde a un pago mediante el salario de un mes de trabajo. Las maestras lo refieren a que reciben un aguinaldo proporcional, las que firman contratos anuales reciben menos cantidad que la establecida por ley.

Los comentarios de las maestras para abordar el tema de las prestaciones varían, ellas reflexionan sobre lo que les brindaba la escuela privada o lo que no. Dos de ellas afirman tener todas las prestaciones de ley. Algunas otras reconocen tener vacaciones no pagadas (lo cual no existe en la LFT, ya que las vacaciones son pagadas), y ninguna prima vacacional reflejada en el salario. Estaban en receso escolar y la escuela les proponía asistir para que les pagaran el mes que estaban sin actividades escolares. Un ejemplo de aceptar estas prestaciones es M8: “Nada más seguro médico. De hecho, teníamos que trabajar las vacaciones si queríamos que nos las pagaran. Era opcional, si queríamos que nos pagaran, íbamos medio día, algunas maestras que éramos madres”.

La simulación de prestaciones se refleja en la narrativa de la maestra M4, pues en la LFT no existe como prestación brindar servicio de guardería o ingresar como alumnos a los hijos de las maestras, estos son acuerdos entre los patrones y las maestras, para dar apoyo durante la jornada laboral. Sin embargo, el establecimiento de los pagos es un tema que retoma la LFT mediante la sección de protección al salario: no se puede descontar más del 30% del salario a las trabajadoras. Y las escuelas privadas cobran inscripción y colegiaturas mediante el salario. Ejemplo de ello es la maestra M4: “las prestaciones solo era tenerlo conmigo en el área de maternal, dentro de la escuela y no pagar nada, eso era lo único, ni vacaciones, no, nada”.

Las formas de contratación y de pagos, las jornadas de trabajo, los salarios y las prestaciones en el caso de la maestra M3, que sirve como referente por su trayectoria laboral, muestran cómo las dinámicas de las escuelas privadas para establecer las condiciones de contratación varían entre las 14 escuelas privadas en las que trabajaron M3 y las maestras jóvenes. Estas condiciones laborales llevan a las maestras madres a tomar decisiones en relación con sus propias formas de interactuar en las escuelas privadas.

El siguiente apartado es reflejo de estas decisiones tomadas por las maestras para mejorar sus condiciones laborales y, que, en consecuencia, su vida familiar sea mejor. En algunos casos renunciar no es cuestión específica de las condiciones laborales a las que se ven inmersas, toman decisiones por diferentes razones individuales o colectivas.

Terminación de la relación laboral

En principio se consideró como una opción el final de la relación laboral como esos cambios que realizan las maestras madres para mejorar sus condiciones laborales. Sin embargo, con el paso de las entrevistas y la información proporcionada, se reiteraba la idea de la construcción de la responsabilidad social, de que lo que debería hacer una madre sobre pasa las prácticas institucionales en sus ambientes laborales y todo el tiempo están tomando decisiones.

En relación con la toma de decisiones, encontramos una coincidencia con las maestras madres que fueron entrevistadas: cuando se les cuestiona sobre la razón por la cual renuncian a sus empleos en las escuelas privadas, es porque decidieron priorizar su función como madres.

Se identificaron algunas razones por las que se terminó la relación laboral: 1) la doble jornada laboral, 2) los permisos (que se les niegan) por salud, 3) las renunciaciones y 4) los despidos.

Debido a la falta de contratos, bajos salarios y las pocas o inexistentes prestaciones, las maestras realizan dobles turnos o trabajan en escuelas en diferentes horarios:

M1: Durante un año mantengo doble jornada: escuela privada por la mañana y una escuela oficial por la tarde; sin embargo, entra mi hija a primaria y decido solo trabajar en escuela oficial. Renuncio a mi trabajo en escuela privada sin ningún finiquito por mi tiempo laborado.

M6: Eso es lo que no me gusta de la escuela y de hecho por eso pienso cambiarme y con gusto acepté también la otra propuesta laboral... En este otro trabajo desde que llegué me empezaron a pagar, yo ya cotizaba, luego, luego me pidieron mis documentos y tengo todas las prestaciones de ley.

Cuatro maestras realizaban turnos matutino y vespertino o trabajan por horas en dos escuelas de la misma zona, teniendo en cuenta no afectar ni un trabajo, ni al otro. Las maestras que buscan ingresar a la escuela pública después de haber trabajado para escuelas privadas no regresan al sector privado.

De las 10 maestras entrevistadas, más de la mitad comentan buscar un equilibrio entre sus jornadas laborales y sus familias, por lo tanto, deciden no trabajar en dobles jornadas ni en otras escuelas, con la seguridad y organización de sus labores familiares identifican que se trabaja demasiado posterior a la jornada de un solo empleo.

Definitivamente los permisos es un tema negado en las escuelas privadas, mientras las escuelas públicas cuentan con días económicos, las de escuelas privadas tienen condicionadas sus salidas por enfermedad o ausencias. En consecuencia, los descuentos por faltas son una práctica institucional recurrente. Las escuelas piden justificante para evidenciar la ausencia laboral, pero no pagan el día y es entonces la maestra madre se ve en la libertad

de decidir entre atender su emergencia y perder el día, con descuento en su salario. El decir de las maestras confirma la aseveración anterior en su mayoría:

M1: "si faltaba me descontaban 200 pesos por día... te ponen trabas, no puedes faltar ni, aunque te sientas mal, tienes que dar la cara con los niños, sacar el trabajo.

M3: ...a las escuelas no les gusta que faltes, es pecado. Apenas cancele dos citas para mí, porque necesito ponerlas a las 12 para que no afecte a la escuela de la mañana y pueda salir a la escuela de la tarde. Las citas médicas no se ajustan al tiempo de la SEP, la escuela de la SEP me dijo: "hoy cancelas tu clase y mañana si te quiero aquí. Todo mundo se puede enfermar menos el maestro".

M5: Era un caos. Le pedíamos permiso al jefe, al dueño de la escuela, pero siempre era que "ah, ya va a faltar", primero te regañaba, pero después te daba el permiso. Y hubo un tiempo en que no descontaba, nada más descontaba los permisos, pero después hubo mucha falta de maestros y comenzaron los descuentos a todo lo que da.

M6: la directora me dijo: "adelante, no hay ningún problema", pero con esto que te he dicho, que nos dieron una hoja con las responsabilidades del maestro, sí viene algo así como de: "si no traes tu justificante médico que diga que te moriste casi casi, te vamos a descontar", o sea, ahorita en este reglamento que nos mandaron, vienen muchas cosas que nunca se hicieron, "ahora si te vamos a descontar por cualquier motivo".

M8: casi siempre te lo niegan o te dicen: "la autorización la tienes", pero sabes que te va a descontar, no te niegan el permiso, pero tampoco te cubren esas horas, ese día, en lo que vas al seguro o las horas en que vas y regresas, aunque sea por unas horas, no te lo pagan.

M9: "Nunca les pedí permiso para eso. La llevaba por la tarde (a su hija), justo acabo de hacer conciencia que nunca pedí permiso para eso, pero supongo (que) no hubieran reaccionado muy bien, tal vez la primera vez sí, después no, los tomaba, sólo avisaba, no pedía permiso.

Se identificó a una maestra (M2) que ante la falta de seguridad social, la escuela permitía las ausencias necesarias para que los docentes atendieran su salud o la de cualquier miembro de su familia. Los permisos son velados por las directoras/dueños de las escuelas

permanentemente, sujetas a las condiciones de los patrones, e interiorizadas bajo su propia responsabilidad.

Las maestras toman la decisión de renunciar al empleo para buscar mejores condiciones laborales que les permitan mantener horarios conjuntos a la crianza de sus hijos; prefieren laborar en la escuela pública y hacen su examen para colocarse.

La idea de renunciar no es una constante debido a la reproducción de patrones que las llevan a normalizar una acción de trabajo, que no consideran hasta que las respuestas de sus autoridades ante un permiso para atender a sus hijos hacen evidente el juicio de si son buenas maestras o buenas madres.

La maestra M2 renunció y cambió de empleo a donde pudiera estudiar su hija. La maestra M5 finalmente renunció por problemas con sus compañeros y autoridades, al considerar que no es valorada.

Se puede concretar que es una decisión de las maestras renunciar, cualquiera que fuera la razón; ellas le dan más peso a su ser madre y buscar mejores condiciones laborales que lleven a mejorar su vida familiar. Las maestras continuamente están tomando decisiones.

La maestra M8 fue presionada por las condiciones sanitarias por el COVID durante el ciclo escolar 2021-2022; tuvo únicamente nueve alumnos, derivado de la baja de la matrícula en las escuelas privadas, le bajaron su salario y la escuela ya no pudo mantener sus condiciones de trabajo, así que decidió renunciar:

Esa situación era la cuestión, nos bajaron el salario porque ya teníamos menos alumnos. Muchas maestras renunciaron por lo mismo. Con la idea de que ya son menos alumnos, “les vamos a pagar menos”. Entonces lo que hice fue decir “¿qué va a pasar para el siguiente ciclo?, ¿nos van a regresar al sueldo normal o vamos a seguir ganando esto? ¿Qué pasa?”. Y como no se sabía si se iba a regresar a presencial o a seguir en línea, ellos fueron así como de que “no, el sueldo va a ser el mismo, si

regresamos a presencial, vamos a ver cuánta matrícula de niños hay ese ciclo y depende de la matrícula, va a ser el sueldo”. Yo dije “no, yo no me puedo esperar, a ver si sí o si no” (risas). Y como la pandemia ya había bajado un poco, iban a implementar la misma estrategia de vas hasta allá, te conectas ahí, entonces yo iba a gastar pasajes para ir hasta allá, y de todas maneras me iban a pagar la mitad, porque era en línea. Entonces fue así, como que no, no me conviene; se acabó el ciclo escolar y empecé a buscar otras opciones.

El efecto inevitable de la falta de documentación lleva a las maestras a sufrir despidos de las escuelas privadas. Las que se entrevistaron que no contaban con el título, compartían su experiencia de las prácticas que se reproducen cuando una maestra se encuentra ante la falta del documento que avale su carrera ante la SEP.

Las prácticas de corrupción no se hacen esperar pues por medio del mecanismo de usar prestanombre en la plataforma de la SEP y que en la realidad sea otra maestra quien realice el trabajo en aula, se recurre a la manipulación del salario.

Con esta práctica, permitida por las mismas maestras que aceptan este modo de justificar documentación, ellas mantienen su empleo; sin embargo, de la misma manera es más fácil prescindir de sus servicios.

Las prácticas institucionales que mantienen las escuelas privadas hacia las maestras que deciden ejercer su maternidad están estrechamente vinculadas a sus condiciones laborales; entre más desapego de la ley con las formas en que son contratadas, más reconocen las maestras estar lejos de tener condiciones laborales que les favorezcan durante el embarazo y maternidad. Esto afecta directamente a la interacción que tendrá la maestra madre con las escuelas privadas, en relación con sus salarios, prestaciones, tiempos laborales, etcétera, que dependerá y condicionará a la maestra durante su licencia de maternidad y de lactancia.

La terminación de las relaciones laborales genera en las maestras incertidumbre para atender su ser madre, se ven expuestas a decidir sobre tomar doble jornada laboral, no se cuestionan sus permisos, negados o velados por las escuelas privadas.

Una vez que la maestra avisa sobre su embarazo, todas estas condiciones labores se ponen en juego, ya que se reestablecen reglas no formales, como el aviso tardío para no afectar su salario, su temporalidad en la escuela.

La carga de actividades en referencia a la maestra que decide ejercer su maternidad es un factor importante hilado en las condiciones laborales, ya que debería respetar la condición de gestación en las madres para modificar códigos de conducta dentro de las escuelas.

4.2 Distribución sexista de responsabilidades y tareas

El siguiente apartado está desarrollado en dos bloques, el primero en relación con la distribución sexista de las maestras en referencia a la marcada división sexual del trabajo docente, que argumenta las labores por género en la actividad de la docencia en su muy nombrada cercanía a la maternidad y como está reflejado en la Guía de Operación del ciclo 2023-2024.

El segundo bloque aborda las relaciones de poder que se establecen en las escuelas privadas, el trabajo estrecho de las personas en funciones directivas, ya sean los dueños, o trabajadores, en estos puestos de poder, que conviven en el desarrollo de las actividades docentes.

4.2.1 La división de género en el trabajo docente

Las funciones de la docencia, como la asignación de actividades y tareas a mujeres maestras en la escuela privada, por tener habilidades en las manualidades, ser creativas y detallistas para adornar espacios, preparar alimentos, etcétera, es una condición asociada al género femenino. En comparación con los maestros, a ellos se les da una tarea que implica fuerza, rudeza, liderazgo, resguardo o presentación.

En este apartado sobre la distribución de responsabilidades y tareas, se muestra cómo por un lado las reglas formales de la Guía Operativa funcionan para asignar qué hace una maestra en la escuela privada, y, por otro, lo que realmente sucede en el campo de juego, en la escuela.

Si bien, las maestras notan una carga importante durante su trabajo en las escuelas privadas, la maestra M1, reconoce realizar sus actividades de función docente a cabalidad una vez que identifica las diferencias de trabajar en escuela pública, en donde los subdirectores y los directores hacen su trabajo y no delegan o asignan actividades a los docentes, como lo hacen en la escuela privada: “en las escuelas privadas las maestras hacen muchas actividades administrativas y en la pública lo hace el director o el subdirector. En la privada aparte de todo lo administrativo, (está) lo académico y la clase en el salón.

Las maestras mencionan situaciones acerca de la división sexual del trabajo docente, criterios sobre la paternidad, el abuso, el prestigio, resistencia; discriminación no, diferencias sí:

M2: en esta escuela el año pasado tuvimos a un maestro que en esta situación era diferente, porque uno, no era papá, dos, porque el cuidado es diferente con los niños por ser hombre, no se podía acercar mucho a los niños, que, si un niño se mojaba, no lo podía tocar ni abrazar ni cambiar. Los hombres lo tienen más restringido, porque piensan (los padres) en el abuso sexual y es lo que yo

hablaba con él, también hay mujeres que hacen abuso infantil, al final no nos restringen porque nos ven como mamá, como las cuidadoras, por esa parte nos apegan más a los niños.

M4: en la escuela privada en cambio destacaban más los hombres en lo que hacían, en sus clases; nunca lo vimos como algo de género, fue como aceptar que lo hace bien, porque es buen profesor, nunca lo vimos como que por ser hombre, o nosotras lo hacemos mal por ser mujeres, nunca, pero sí tenían puntos, prestigio.

M5: yo lo vi mucho en el colegio y creo que para muchos de los maestros hombres era muy fácil deslindarse. A lo mejor les tocaban tareas de cargar, llevar algunas cosas, pero las maestras eran las que hacían las figuritas de foami para los distintivos, y no hablamos de 10, de 20, sino de 50; y luego, hasta ahí en el colegio, eso sí me gustaba de mi jefa, trataba como de ponerlos a todos a hacer todo, pues los maestros siempre lo hacían adrede, hacer las cosas mal para que las maestras dijeran: “quítate, yo lo hago porque esta horrible, no vamos a entregar esto porque nos lo van a regresar”. (Los) maestros (eran) un poco flojos en ese aspecto”.

M6: en general, todas son parejas, el problema es que no las cumplen (la asignación de tareas durante las guardias del recreo). O sea, en lo de la guardia, todos tienen asignados, un lugar y tiempo, la directora no dijo: “entras a las 9 y te pone de guardia a las 7 de la mañana”, no, ella respeta, si llegas temprano, puedes irte temprano, si llegas tarde... No hay tanto problema con eso de las guardias, el problema es que los maestros hombres no le hacen caso a esas guardias o a esas cosas establecidas por, digamos, por la directora, con ella no hay ese tipo... Hay resistencia en general si son todos los hombres, como que no hay ninguno, solo tengo como dos... un compañero en realidad.

M8: al inicio cuando yo entré, en quinto, el maestro que daba sexto era hombre, pero sí había un punto donde él decía:” tengo que ir por mi hijo”, y a las mujeres era de “tráete a tu hijo”, y a él le decían: “ve por tu hijo y lo dejas en tu casa y regresas”. Entonces decíamos “¿por qué a él sí lo dejaron salir?”, y él lo tomó de “vivo cerca y tengo coche”, las autoridades decían “es que él va y viene rápido, y ustedes no”. Como tal, discriminación no, pero sí había diferencias.

Respecto a lo que hacíamos de forma natural, pues sí, desde que nos daban quinto y sexto sabíamos que nos tocaba la responsabilidad de la graduación y las comisiones (asignadas)”.

Dos de cuatro maestras no ubicaron diferencia entre las actividades de los maestros y las maestras, por ser mujeres u hombres. En comparación, de las 10 maestras entrevistadas, nueve contestaron que el género del jefe directo era mujer. La maestra M8 comparte que tenía una jefa que les hacían la vida laboral imposible, mientras estaba embarazada. Las formas de control y presión laboral son ejercidas en el círculo laboral cercano, de jefes directos del mismo género que las maestras madres.

Las dos directoras que se entrevistaron no habían tenido la situación de asignar tareas a maestras mientras estuvieran embarazadas; una de ellas vivió su experiencia del segundo embarazo en funciones directivas y desconoce si existe algún reglamento para la atención de maestras embarazadas.

Se reconoce que, adicional a las actividades académicas y administrativas, las maestras dedican su tiempo a la decoración y organización de eventos escolares, con o sin apoyo de las autoridades.

La actitud del maestro (hombre) es de indiferencia, evadir y delegar ante estas necesidades escolares, a menos que sea una tarea asignada por las autoridades, comportamiento en el que no es juzgado. Tanto, que no sucede absolutamente nada si está por ser padre o tiene hijos, pues tiene quién se haga cargo de ellos (la madre) mientras trabaja.

Las relaciones de poder juegan una importante partida para establecer quiénes mandan, ya sean las directoras, coordinadoras o dueños de las escuelas, que son los que ejercen el poder sobre otros, que están por debajo en la jerarquía organizacional.

4.2.2 Relaciones de poder

Las relaciones de poder que se establecen entre los dueños de las escuelas privadas y las maestras están estratégicamente vinculadas a los puestos que tienen en la organización y a la subordinación que ejercer unos contra otros.

Las prácticas institucionales son entendidas como aquello que sucede con las reglas formales y las no formales en el curso de las interacciones reiteradas al interior de las organizaciones, aquellas que se desarrollan mediante las rutinas y las pautas de comportamientos.

Cuando encontramos en las redes sociales frases sobre las maestras como “son organizadas, organizan su embarazo para parir en vacaciones”, se reproduce un patrón de comportamiento. Este patrón está relacionado con el saber del poder tener control sobre el cuerpo femenino.

Dos grandes saberes del poder de los planteamientos de Foucault (1976): Bio poder y Bio política, acercan al lector a entender cómo estos términos aceleran la apropiación de gobernantes del cuerpo, que es el poder sobre la vida, las reglas e imposiciones, del gobierno para con el cuerpo, identificarlas es saber que logran un objetivo particular: “controlar”. “moldear”.

Con esta referencia, los escenarios y los actores juegan un papel importante para que se lleve a cabo esa relación de poder, porque pueden reconfigurar el momento de las relaciones de familia, parejas, amigos y trabajo, con estrategias, prácticas y tecnologías para gobernar uno sobre otro, los comportamientos, el sentir y el conocer.

M10, en funciones de dirección, menciona qué es lo que deben hacer las maestras antes de irse de licencia de maternidad:

Tienen la obligación de dejar las planeaciones adelantadas, para tener un soporte en dado caso que ellas llegaran a ausentarse, que el grupo no se quede sin la atención debida; se debe hacer una organización administrativa para que vayan a sus citas médicas, hacer equipo porque siempre hay más maestras que maestros que podrían embarazarse.

En el ejercicio del poder, las instituciones privadas imponen sus características de contratación, vestimenta, acciones de repetición, control y moldeamiento de cada escuela. La bio política amplia la idea de control del pensamiento, condicionado por lo económico, para brindar un salario digno, igualitario entre género y profesión, reflejado con la estabilidad del trabajo, para el cumplimiento de los planes familiares de las docentes madres. El saber y el poder, saber qué pueden hacer y tener el poder de hacerlo no siempre va de la mano, en ocasiones son culpables las propias maestras de normalizar las condiciones en las que se les permite, y no por el simple hecho de tener el derecho laboral a la maternidad. Se naturaliza el control sobre nuestros cuerpos y pensamientos, por sobre nuestro estado de bienestar. Una significación subjetiva, impuesta, atribuida y formada a la idea de auto realización de la mujer: ser profesional y mamá a la vez. La maestra M9, nos da un ejemplo:

Me gusta ser mamá profesionista, pero cuando mi puesto requería mayor tiempo se lo daba, por sobre mi hija, había veces que me quedaba más tiempo en la escuela y ella conmigo, llegaba a mi casa y seguía trabajando, tampoco es positivo, pero por lo menos mi hija ya estaba dormida en su cama.

“Los actores sociales, entonces, posibilitan la existencia de las sociedades, las actividades y las experiencias sociales desde las que determinan diferenciados flujos, herramientas y representaciones” (Dubet, 2009). Entonces posibilitar requiere de la toma de decisiones al estar en puestos de autoridad, la autoexigencia existe en los puestos de poder y en la condición de madre se auto cuestiona ser eficiente o no.

Por otro lado, mediante la violencia del lenguaje como las prácticas institucionales sexistas, se fortalecen las imposiciones de unas personas a otras con el uso de discursos donde las maestras afirman no sufrir ningún tipo de daño, amenaza u ofensa, pero sí aceptan recibir comentarios fuera de lugar de las autoridades de la escuela, de apoyo a maestros que se tenían que retirar por sus hijos y no ayudaban a las actividades para no hacer manualidades.

M5 habló en este sentido y mencionó cómo se expresó un maestro sobre elaborar búhos para el fin de curso: “yo no hago esas cosas, soy malo para esas puterías de las manualidades”.

Este comentario es un claro ejemplo de violencia en el lenguaje, desacreditando las actividades de las maestras y el tipo de relaciones de poder que se establecen en los patrones de comportamiento de los maestros hacia ellas.

La violencia simbólica de Bourdieu (2000) menciona que las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, esquemas mentales producto de la asimilación de estas relaciones de poder.

Así, la maestra M8 no encontraba cómo contradecir que la pusieran a hacer lo mismo que a otras maestras, sin embargo, esto repercutió en su estado de salud. Estas asimilaciones mentales son las que llevan a otras maestras a no cuestionar por qué los maestros reaccionan de una manera y las maestras de otra en cuanto a llevar a sus hijos a la escuela en una jornada extendida o asistir a la firma de sus boletas, celebraciones académicas o graduaciones.

M8: “esos días de eventos, teníamos que adornar, y nos preguntaban ‘¿tienes hijos?, tráetelos aquí, o avisa que vas a llegar tarde’. Había esto de ‘te los puedes traer, pero no te puedes ir hasta terminar’”.

Giverti y Fernández (1989) abordan el término de igualdades diferenciadas desde la identidad del sexo con el que se expresa. Aquí me gustaría destacar que aun cuando la institución trate de manifestarse de igual manera hacia decisiones con maestras que con maestros, no se trata únicamente del género, sino de igualdades diferenciadas que aunque sean del mismo género, ya hacen una diferencia al tratar de una u otra forma en condiciones físicas a una maestra embarazada o que es madre y trae con ella a sus hijos, que a una maestra soltera.

Las tensiones que viven las maestras madres surgen en la organización de las escuelas, en su quehacer laboral, en la convivencia con los otros. Devienen por los efectos de lo cultural social, lo económico y político, cada modo de configurar la figura de la mujer en un espacio público.

Entonces se alude que el patrón evade su responsabilidad desde la contratación de la docente, durante la asignación de actividades en sus jornadas laborales y aún con devaluar esas condiciones de madres a las maestras.

El artículo 133 de la LFT sobre las prohibiciones del patrón habla de evitar realizar actos de hostigamiento y las relaciones de poder ejercen actos de hostigamiento.

La LFT menciona mediante el artículo 165 el trabajo de las mujeres, prioriza la protección a la maternidad, donde las maestras trabajadoras tienen el derecho humano a la reproducción y de todos los beneficios que se despliega de la ley.

En el siguiente capítulo abordaremos esa relación entre las reacciones de los dueños o directivos de las escuelas privadas alrededor de la maternidad de las maestras.

4.3 El juego entre las reglas formales y no formales

Si la institución son las reglas del juego el juego que se observa en las relaciones laborales, la contratación, las jornadas, los salarios y las prestaciones son las condicionantes para establecer esta interacción entre los jugadores, que son las maestras madres y los dueños de las escuelas privadas. Por un lado, están las reglas formales conformadas por la doble regulación atendida laboralmente por la LFT y educativamente por la SEP. Y por el otro lado, las reglas no formales que se conforman en la interacción de los sujetos, lo que piensan, lo que dicen y lo que hacen en este escenario de la investigación, en las escuelas privadas, lo que aceptan y lo que omiten.

Por lo tanto, las condiciones laborales y la distribución de las actividades son la representación de la pelota en el campo de juego, que en ocasiones no existe tal cual para establecer estas relaciones laborales.

Los sesgos en la interacción como la falta de contratos, la simulación de las prestaciones, las cambiantes formas de pago y los salarios, marcan las reglas no formales por las que se transita en la experiencia al trabajar en escuelas privadas; los mecanismos por los que las maestras madres deben atravesar para desarrollarse en su actividad y que las condiciona para actuar ante los escenarios de incertidumbre y desprotección a sus derechos laborales.

La distribución de actividades sexistas sobresaturada y las demandantes asignaciones por género demuestran cómo las maestras hacen de las escuelas privadas un ejercicio de sus habilidades y soluciones creativas. El abuso de poder se demuestra con las relaciones donde las mismas mujeres son quienes dictan qué se hace o se deja de hacer para el equipo de trabajo.

En el siguiente capítulo se mostrará *grosso modo*, las prácticas institucionales en escuelas privadas hacia maestras que deciden ejercer su maternidad, una vez que son contratadas; se abordará qué sucede durante el embarazo y mediante su maternidad.

Capítulo 5

Ejercicio de las maternidades: la reacción de las maestras

El presente capítulo da cuenta de la narración de las maestras entrevistadas acerca de su experiencia al estar embarazadas y trabajar en escuelas privadas. Esta relación entre docencia y maternidad es un detonante para una composición multifactorial entre las situaciones personales y las interacciones con los dueños de las escuelas.

El capítulo tiene el propósito de recuperar los testimonios de las maestras madres y mostrar qué sucede una vez que se embarazan y están laborando en escuelas privadas, o bien, tienen sus propias necesidades de atender a sus hijos menores de edad.

Este apartado tiene la estructura en referencia al momento que viven las maestras, una vez que deciden ser madres y se embarazan. Primero se abordan los avisos y las reacciones de los dueños de las escuelas privadas. En segundo lugar, se exponen los permisos, los acuerdos y cambios en las dinámicas laborales. Para cerrar, la tercera parte muestra las redes de apoyo tanto familiares como de las instituciones nombradas guarderías, cualquiera que sea su origen.

Cabe destacar que de las 10 maestras entrevistadas, ocho trabajaron durante la gestación de su primer embarazo o durante el segundo. Dos de ellas no laboraban durante el embarazo de su primer hijo. M2, afirma haber llevado su embarazo lejos del caos del estrés laboral y cuando se abrió la oportunidad de retirarse del trabajo, decidió que era un buen momento para embarazarse. M6 se embarazó después de egresar de la Facultad, así que no involucra su embarazo con alguna relación laboral. Una vez que nacen sus hijos, las dos maestras se reincorporan al ámbito laboral para apoyar los gastos de la familia, ahora con sus hijos y todo lo que implica ser maestra madre.

Ocho dan testimonio del momento en el que avisaron de su embarazo; se recupera en el relato cuáles fueron las reacciones de los dueños de las escuelas y la comunidad escolar en general.

Ser una maestra madre gestante en escuela privada tiene formas de relacionarse con los demás desde sus estructuras objetivas y subjetivas.

5.1 Aviso y reacciones del embarazo docente

Una vez que una maestra decide ser madre y vive en un núcleo familiar o en una relación amorosa, experimenta tomar la decisión de compartir su emoción de estar embarazadas en su ambiente laboral. De las 10 maestras entrevistadas, ocho experimentaron el aviso desde el momento en el que se enteran de que serán madres, se acercaron con su jefe directo para informarle sobre su estado de salud y el tiempo de gestación.

El tiempo de aviso varía con relación al tiempo de gestación, depende de la maestra y de su relación con el entorno laboral, entre una situación y otra. Un tiempo aproximado de aviso es durante los 3 y 4 meses de gestación, una vez que hay mayor posibilidad de que se llegue a buen término del embarazo.

Estas maestras avisaron a las directoras de la escuela. En dos casos se les avisa a los dueños de las escuelas para contemplar posibles ausencias y que reconozcan las necesidades que tendrá la maestra durante su embarazo y posterior a este. Una de las maestras con funciones directivas le avisa al dueño de la escuela y al encargado de zona escolar.

En todos los casos el aviso es una práctica institucional que genera incertidumbre en las maestras madres sobre las respuestas de las directoras o de los dueños de las escuelas privadas.

En algunos casos postergan el aviso las mismas maestras por miedo a la discriminación por estar embarazadas y ocultan el embarazo. Y en otros casos, reciben sugerencias de sus mismas jefas, no comentar nada con el equipo de trabajo hasta hacer evidente el avanzado estado de embarazo.

El aviso sobre el embarazo de las maestras se divide en dos posibilidades, uno es acercarse a los jefes directos y el segundo, postergar el aviso. De cualquiera de ellas se obtiene respuesta de las personas encargadas de la escuela.

5.2 Reacciones de las escuelas privadas ante el embarazo docente

Las respuestas son tan variadas como de escuelas privadas estamos hablando, no existe una única respuesta, sin embargo, sí coinciden prácticas de persecución una vez que se ven afectados los principales propósitos de las escuelas, que incide directamente en la atención de las maestras hacía los alumnos: M1:” No vayas a decir nada, no comentes nada, hasta que se te vea”.

Los dueños, las coordinaciones y las directoras son las primeras personas en enterarse de la situación de cada maestra. Al mismo tiempo que se avisa, ya están experimentando las maestras madres reacciones como parte de prácticas persecutorias sobre la decisión que llevó a la maestra a embarazarse.

Cuestionan en algunos casos por qué se embarazan en ese momento, que consideré avisar a la comunidad escolar una vez avanzado el embarazo, ¿qué sucederá con sus actividades una vez que se vaya de licencia por maternidad?

M3, durante su primer embarazo en el año 2001, llegó a la entrevista de trabajo embarazada y avisó hasta que tiene 4 meses. Ante las respuestas de la dueña del por qué no

aviso desde que se le contrató, ella comentó que por su salud primero se atendió y después, con la certeza de su embarazo, avisó. Sin embargo, ante las presiones de la escuela, cedió a disminuir su tiempo de licencia por maternidad: “lo tuve en vacaciones de semana santa, solo así pude descansar esos días; después, a cargar con el bebé”.

La maestra M5 se embarazó en 2020, antes de la pandemia por COVID, y narra cómo fue la respuesta de su jefe directo al enterarse de que estaba embarazada, y los cuestionamientos que le dio:

Hable con mi jefe y me dice: “miss cómo cree, ¿cómo se le ocurre embarazarse en estas circunstancias?”, y fue como de bueno, y luego... es mi problema. Como en ese entonces nos tenía dados de alta con el salario mínimo, no con el salario real, entonces me dijo: “le voy a dar su incapacidad, le voy a seguir pagando, no le voy a cobrar esto del IMSS”. Y dije: “ok me va a seguir pagando para equilibrar lo que es (inaudible), lo que me tendría que dar, pues va”.

La diferencia de años entre la maestra M3 y M5 es muy larga, notamos cómo se juzga el embarazo y se cuestiona la decisión de ser madre como un referente de presión ante las condiciones laborales que ofrecen las escuelas y los dueños a las maestras. Las prestaciones o la falta de ellas generan en los dueños respuestas de acuerdos para subsanar la necesidad de servicios médicos durante el embarazo.

En algunos casos las maestras cuentan con servicio médico, en otras no. Los gastos son a cargo de la familia o de las mismas maestras y su embarazo es atendido en un servicio médico privado.

En este momento ligamos las formas de contratación con la condición de embarazo de las maestras, quienes se hicieron cargo de sus gastos y de la atención médica.

En algunas escuelas las respuestas ante el embarazo docente son satisfactorias, las muestras de afecto y agrado ante la situación es de forma favorable para la salud emocional

de las maestras, un ejemplo de ello es la experiencia de M7: “como ya era algo que esperaba, primero avise a mi directora, fue la primera en enterarse, teníamos tiempo de conocernos y fue una respuesta favorable”.

El caso de la maestra M8 sucede durante su trabajo en una estancia del DIF del Estado de México y comenta lo siguiente una vez que la cambian a una nueva estancia para ayudar al desarrollo de su embarazo:

Hubo un rechazo rotundo, me dijo (la directora): a mí no me dijeron nada, tú te acoplas a lo que te tocó, las maestras ya tienen su grupo, no te voy a dar a escoger a ti, si quieres agarra ese grupo, o si no, renuncia.

Por la necesidad económica, ella permaneció en la estancia durante su embarazo y posterior a él, por algunos meses. Y es ahí donde aparece la oportunidad para solicitar trabajo en una escuela privada. Aunque no es una escuela privada en la que trabajó durante su embarazo, se encontró con una situación particular de una estancia que se dedica a cuidar y a la educación inicial, con una respuesta de rechazo ante el embarazo docente. Demandó a la estancia del DIF por negligencia ante la condición de embarazo, pero, como ella lo platica, fue una situación desgastante y terminó por renunciar e inició el siguiente ciclo escolar en una escuela primaria del sector privado.

M9 vivió su embarazo desde funciones directivas y avisó a su jefe inmediato y a una persona más:

Yo me enteré de que estaba embarazada cuando tenía mes y medio. Primero me cercioré de que si estuviera embarazada por varias pruebas, y ya que supe, fui a buscar a mi jefe, al director general, y le dije que estaba embarazada y le dio gusto, me felicitó. A él fue al primero al que le dije, después a la contadora, que también es líder en la escuela.

M10, igualmente con funciones de dirección, recuerda cuando se embarazó en 2016: “me salgo y en ese momento quedó embarazada y pues pensaba quedarme en casa durante mi embarazo, porque pues me sentía a veces mal tuve muchas complicaciones”.

Cuando se abordó cuál era el ambiente laboral una vez que se enteró la comunidad escolar del embarazo de la maestra, se identificaron respuestas de acompañamiento, apoyo y felicidad. Pero en el caso de la maestra M8, la respuesta de las mujeres que trabajaban en la estancia fue de presionaron hasta orillarla a renunciar. En algún momento, durante las entrevistas las maestras afirman tener problemas con las mismas mujeres de sus ambientes laborales, pero no al momento de enterarse que están embarazadas.

Así como hemos recuperado las narraciones, las respuestas de los jefes y de las escuelas son diferentes, tan diferentes como de escuelas privadas existen. Sin embargo, algo que podemos identificar es la forma en la que se reiteran prácticas institucionales de aviso y censura, rechazo y persecución ante el embarazo docente.

Los permisos

Ante los permisos, las escuelas privadas y las maestras mantienen una serie de formas de pedir y solucionar. Si bien la LFT no justifica, pero sugiere avisar al patrón sobre un permiso y al ser solicitado debe ser brindado, los permisos en las escuelas privadas son un problema mayor.

Cuando las maestras madres solicitan un permiso, lo hacen desde la expectativa de ser aceptado o rechazado con repercusión en la disminución del salario. Descuentos que van en desproporción a lo que se gana en un día por trabajar en una escuela privada. Este tema

está directamente relacionado con el salario que brindan los patrones, dueños de las escuelas privadas.

Cuando se le solicita en la entrevista a las maestras hablar sobre los permisos, se extienden para expresar diferentes formas de reaccionar de las escuelas ante este tema; se identificaron tres:

1. La escuela de M2 otorga los permisos que sean necesarios para que la maestra pueda atender a su hija, sin embargo, no brinda la prestación de servicio médico.
2. Se aprueba el permiso con su correspondiente descuento en el pago de su salario.
3. La maestra se autoconvence de nunca faltar porque eso afecta su salario y al avance académico de su grupo.

Estamos hablando que algunas formas de controlar los permisos radican desde las estructuras de convivencia de la escuela para con la maestra y la última es el efecto y reproducción de prácticas de control desde la estructura subjetiva de la maestra:

M1:” Era como feo, incluso no pedias permiso, porque no había quien supliera, no había quien cuidara a los niños”.

M5:” Era un caos sabes. Porque le pedíamos permiso al jefe, al dueño de la escuela, pero siempre era de que “ah ya va a faltar”. Primero te regañaba, pero después te daba el permiso. Y hubo un tiempo en que no descontaba, nada más descontaba los permisos, pero después hubo como mucha falta de maestros y comenzaron los descuentos a todo lo que da”.

M8:” Pues casi siempre te lo niega o si te dicen la autorización la tienes, pero sabes que se te va a descontar, ¿no? Como que no te niegan el permiso, pero tampoco te cubren esas horas, ese día, en lo que vas al seguro o las horas en que vas y regresas, aunque sea por unas horas, no te lo pagan.

La maestra M9 está consciente de que el tema de los permisos, al organizarse por la tarde, no afecta, ni interviene en sus responsabilidades con la escuela. Por lo tanto, hace conciencia del aviso, como parte de un mecanismo de atención, no de solicitud como lo es un permiso.

M9: “Nunca les pedí permiso para eso...La llevaba por la tarde... Justo acabo de hacer conciencia que nunca pedí permiso para eso... Pero supongo no hubieran reaccionado muy bien, tal vez la primera vez sí, después no. Los tomaba, sólo avisaba, no pedía permiso”.

Para la maestra M10 al momento de preguntarle sobre cómo vivió el embarazo y después de él, cuando ya logra ingresar a trabajar a una escuela privada multigrado donde daba clases de cuarto y quinto grado en una escuela privada (cabe recordar que ella lleva su embarazo sin trabajar y a los pocos meses de dar a luz a su hijo, busca trabajo), comenta: “cuando estaba embarazada no me dieron nada, en esa escuela no, no me dieron ningún cómo se podía pudiera decir ninguno bono, ningún permiso”.

Por lo tanto, los avisos, las reacciones y los permisos van de la mano con los acuerdos. Una vez que se avisa, el patrón tiene la obligación de salvaguardar la integridad de la madre trabajadora, y sus derechos humanos. En este sentido llegar a acuerdos que garanticen su salud dentro de su ámbito laboral dependerá mucho de las escuelas donde laboran las maestras madres entrevistadas para esta tesis.

5-4 Acuerdos de trabajo

Las maestras que se embarazaron antes de pandemia son M2, M3, M4, M8 y M9. Las que llevaron su embarazo durante la pandemia son M5 y M7; las restantes se embarazaron después de la pandemia: M1, M6 y M10.

Los pactos aparecen una vez que las personas encargadas de las escuelas privadas llevan a la maestra a un escenario de acuerdos de palabra, donde las partes llegan a puntos intermedios con los que todos ganan. En ningún momento se habla de firmar acuerdos, pero estos se sostienen por medio de los hechos en las acciones entre las partes: patrón y maestra.

La idea del acuerdo aparece desde que las maestras ponen sus circunstancias sobre la mesa de acuerdos, la maestra M2 desde su recontractación en la escuela a la que regresa después de llevar su embarazo sin laborar, deja muy en claro que tiene una hija y que ella es la única que se encarga de ella. Entonces la escuela acuerda que la maestra integre a su hija en la sección de maternal para llevar sus cuidados, al mismo tiempo que labora en las mismas instalaciones.

Así, los acuerdos aparecen como las formas de llegar a un punto medio donde las partes estén a favor de la relación laboral sana y en apoyo a la maestra por su condición de madre.

Las maestras aceptan las condiciones que las lleva a organizar su propio tiempo y cumplir sus objetivos laborales, impuestos por sus jefes, a realizar en periodos específicos. Un ejemplo de ello es organizar las actividades previo a ausentarse por hacer valer su licencia de maternidad. Esta licencia consta de 40 a 42 días antes del parto y otra misma cantidad de días posterior, llamada cuarentena.

En las escuelas debería cumplirse este derecho humano para atender al hijo recién nacido, el cual tienen las maestras como trabajadoras. Sin embargo, lo que las entrevistadas comentan es lo siguiente:

M3: me dan mi licencia y nada, pues nace. Tengo la suerte de que mi hijo nace en semana santa, yo no sabía con quién lo iba a dejar.

M5: el director que estaba en ese entonces: “sabes qué...tus planeaciones”,- y yo de: “wey acabo de parir, no manches“, o sea de dónde. “Bueno, pues ya, okey”, dice el dueño del colegio. Llega el lunes y dice: “¿por qué no estas en clases?”, “pues, porque tengo incapacidad”. “Es que tienes que estar en clases- y pues entre la pandemia esto y el otro, pues con quien te comunicas, estamos todos a distancia”. Dije: okey, bueno pues ya, voy a trabajar, ni modo”, y me puse a trabajar, estaba en mi casa, lo sentía como de cierta forma fácil, pero ¿si fue como de “¿por qué tengo que trabajar si acabo de dar a luz a mi hija?No puede ser”.

Durante el embarazo la maestra M8 atravesó por situaciones de presiones en el trabajo para cumplir sus funciones laborales:

M8: (identifica tener una plática con un líder que le cuestiona el cumplimiento de su licencia por maternidad). “¿Cuántos meses tienes?”. Le dije: “8 meses”, “y por qué no estás de incapacidad?”, “porque me dieron la orden de volver a trabajar”. Me dijo: “no, tú no puedes estar aquí, quédate al evento y tú ya no vuelves, te vas de incapacidad de maternidad hasta que tengas a tu bebé”.

En el mejor de los casos la escuela organiza cómo cubrir las actividades de la maestra durante su licencia por maternidad, como sucede en el caso de la maestra M4:

Quando es por licencia de maternidad, cubre la subdirectora o mandan a una maestra a cubrir mi tiempo nada más. Yo tuve que dejar una ficha descriptiva de cómo dejaba a mi grupo, qué aprendizajes y la planeación de 15 días. Después de ese tiempo la suplente hace su planeación y me entrega al regreso, igual una ficha descriptiva para evidenciar cómo me entrega el grupo.

Tres maestras comparan sus experiencias cuando laboraron en escuela privada y ahora que están en escuela pública; esto las llevo a reflexionar sobre la carga de trabajo en la escuela privada. Lo que ellas llaman la carga administrativa que correspondía a dirección, la llevaban a cabo cuando trabajaban en escuela privada.

De las 10 maestras madres, tres usaron para la atención médica durante la gestación el seguro médico del IMSS, dos más seguro popular, dos el ISSSTE, dos maestras fueron al médico privado y una maestra recurrió al seguro facultativo que le brindaba la Universidad Autónoma del Estado de México.

Acuerdos por licencia de lactancia

Los seguros médicos varían si las maestras son las trabajadoras o beneficiarias de sus parejas; este dato no se logró identificar en las entrevistas. Sin embargo, cabe destacar que dos maestras que decidieron llevar su atención médica en el sector privado, tomaron esta decisión, por no contar con las prestaciones en su escuela.

Una vez que nacen sus hijos, cambian las condiciones familiares y laborales, así como las rutinas y las interacciones, mediante la estructura subjetiva de la maestra madre, para que se encargue de la organización necesaria para el nuevo integrante de la familia.

Si bien los cambios son radicales en una casa con un bebé, las escuelas, las maestras y el colectivo también muestra un nuevo escenario ante la maestra madre y su hijo.

En el momento en el que la maestra regresa de su licencia de maternidad (por ejemplo M5 retomó actividades antes de cumplir su periodo de licencia), vuelve a la rutina laboral, con la presión de un nuevo ambiente de responsabilidad.

Se localizó en las maestras entrevistadas a las que decidían alimentar a sus hijos por medio de fórmula y a las que optaban por la lactancia materna exclusiva, dependiendo de sus jornadas laborales y sus trayectos al trabajo.

Las maestras que decidían por la fórmula fue debido a su larga jornada laboral, sus tiempos de trayecto de su casa al trabajo y del trabajo a sus casas.

De las 10 maestras, cuatro usaron fórmula para alimentar a sus hijos, y seis solicitaron licencia por lactancia materna exclusiva para alimentar a sus bebés. Es decir, cumplió su derecho al artículo 170.- Las madres trabajadoras tendrán los siguientes derechos:

VI. En el período de lactancia hasta por el término máximo de seis meses, tendrán dos reposos extraordinarios por día, de media hora cada uno, para alimentar a sus hijos, en lugar adecuado e higiénico que designe la empresa, o bien, cuando esto no sea posible, previo acuerdo con el patrón se reducirá en una hora su jornada de trabajo durante el período señalado; Fracción reformada DOF 30-11-2012 (LFT, p 53, 2019).

Para las maestras madres que lactaron, se identifica un conflicto institucional, del cual se cuelgan algunas escuelas privadas al simular brindar como prestación la licencia por lactancia materna, siempre y cuando tengan los elementos fundamentales para permitirle a la madre realizar tal tarea, como que la maestra y el bebé se encuentren en el mismo espacio y la escuela brinde ese espacio para lactar. Para algunas maestras no fue posible cumplir con su periodo de lactancia ya que la distancia entre la escuela y su casa implicaba tiempo y traslado y prefieren no ocupar su licencia. Hay escuelas que cuentan con guardería y acceden a integrar al hijo de la maestra a la matrícula; es el caso de M2 y M4.

también está el caso de las maestras madres que optan por la lactancia materna exclusiva, pero el bebé está fuera de su espacio de trabajo, ya sea en casa o en guardería. Como lo comenta M10:

Le dije a la directora que yo no quería desayunar, que me permitirá salir a darle pecho a la bebé, porque como yo le di pecho, me dolía mucho, me dolía mucho: Entonces tenía que sacarme la leche. Yo estaba muy cerquita de la casa, le dije que en esa media hora me diera permiso de darle de comer y a veces mis suegros me llevaban a la bebé o yo me regresaba corriendo, le daba pecho y cuando

la bebé comía, yo desayunaba con ella, me comía mi torta o mi sándwich y lo que fuera, le daba de comer a la bebé”.

Acuerdos por concretar

Las maestras que tuvieron a sus bebés después de pandemia son las localizadas en este rubro, ya que se consideran acuerdos aún por concretar en acciones de los patrones y de las maestras. Este trabajo permite que en el futuro se dé seguimiento a estos aspectos que no se alcanzaron a detectar durante las entrevistas de este estudio por diferentes circunstancias de las entrevistadas, una de ellas por estar en su tiempo de licencia durante las entrevistas.

Tal es el caso de la maestra M1 que estaba embarazada durante la entrevista. Sin embargo, ya identificaba como un beneficio contar con su licencia de lactancia materna: “son 6 meses en los que te sales media hora de trabajo, media hora a la salida. Para poder darle pecho a tu bebé, es un permiso que puedes usar”.

En el caso de la maestra M9, estaba en su periodo de licencia por maternidad en el momento de la entrevista y dimensiona decisiones a futuro:

Todavía tengo que hablar con ellos del periodo de lactancia, porque antes la ley marcaba 6 meses este periodo de lactancia, que es tomar una hora por la mañana o por la tarde, es decir entrar más tarde o salir una hora más temprano, como tú te pongas de acuerdo con tu jefe, pero ahora la ley marca 9 meses. Todo eso todavía tengo que dialogarlo con ellos.

En el caso de la maestra M10, ella está pensando en dejar la dirección por unos años hasta que su hija pueda ingresar al preescolar y retomar posteriormente su trabajo.

Para la maestra M7 no hubo tal acuerdo por usar la licencia de lactancia, ya que no la requirió, al trabajar en doble turno y en diferentes escuelas. Lo profundizó cuando argumenta realizar su traslado rápido a casa para estar con su bebé.

5.4 Cambios en la relación laboral

Este apartado está colocado en el punto más argüido de la relación laboral, ya que nunca fue la misma respuesta de una maestra embarazada a otra. Quizás se realizaron juegos de relaciones donde se aceptaba y se cumplía, se acordaba y se seguía el acuerdo, pero cuando los cambios llegaron (el embarazo, la programación del nacimiento y la licencia por maternidad), modifican en su totalidad las relaciones laborales.

A lo largo de la tesis hemos planteado que las maestras madres siempre están tomando decisiones, este tema no es la excepción, la principal razón por la que deciden aceptar, cambiar o sujetarse a las condiciones laborales es justamente su función productiva en la familia para solventar gastos, que las lleva a renunciar, aceptan dobles turnos o acceden a condiciones laborales mínimas, sin considerar sus derechos como trabajadoras.

Es el caso de la maestra M1, ella cambió de escuela y decidió irse a una escuela oficial. por el poco tiempo que le destinaba a su familia al realizar doble turno. De este modo, buscó cambiar el escenario donde nacería su bebé, pensando en mejores condiciones laborales, con tiempo suficiente para atender a su hija y a su próximo bebé.

En el caso de la maestra M2, mientras ella laboraba, su hija permanecía en las aulas de la misma escuela como beneficiaria en el área de lactantes. Al ingresar a este trabajo sostuvo que tenía una hija que atender y no identifica mayor dificultad en su trabajo, los cambios de una escuela a otra la llevaron a poner como prioridad ser madre para realizar su labor como maestra.

La maestra M3 es de suma importancia, ya que se localizaron patrones de comportamiento que sucedían 20 años atrás y que se siguen realizando hoy en día: escuelas que ofrecen pocas o nada de prestaciones y los cambios en las relaciones de trabajo por atender su maternidad la llevaron a solicitar y transitar por 17 escuelas privadas.

Para la maestra M4 lo que la llevó a cambiarse a una escuela pública fue el tiempo para dedicarle a su hijo. Ahora, ya con dos hijos, busca la oportunidad de seguir estudiando; no doblaría turno, ni solicitaría trabajar en el sector privado, su prioridad es la atención con sus hijos.

La maestra M5 vivió cambios en la relación laboral que la orillaron a renunciar: carga de trabajo de otros compañeros que no cumplían, falta de acompañamiento y conflictos sin resolver. Por el momento atiende a su hija pequeña y su hija mayor esta por ingresar a secundaria, y trabaja algunas horas en una escuela. Al momento de la entrevista tenía tres meses de haber ingresado a la última escuela.

La maestra M6 identificó el cambio de relación laboral una vez que ingresó a un ambiente laboral saludable, donde le pagaban en tiempo y eso hacía que en su ámbito familiar las cosas fluyeran, se organizaba mejor. Si tiene que atender alguna situación con su hijo, se lo permiten y ella está estable.

En el caso de M7, con una hija de 7 meses al momento de la entrevista, no encuentra cambios en su relación laboral, pero sí la muestra como un caos, pues ella trabaja en doble turno: una escuela por la mañana y otra por la tarde, separadas entre sí. Esto la lleva a ausentarse desde la mañana hasta la tarde, sin embargo, cuenta con su familia como su red apoyo.

La maestra M8 sufrió un cambio laboral radical. En 2022, con la baja de matrícula en la escuela privada donde trabajaba, se vio en la necesidad de retirarse y solicitar empleo en otro ámbito laboral, fuera de lo educativo.

Por su parte, la maestra M9 con un amplio historial y trayectoria laboral, al momento de la entrevista estaba sin trabajo. La escuela privada donde laboró por última vez cerró porque los dueños ya no podían sostener los pagos de los empleados y la baja en la matrícula,

hizo su efecto inevitable. Ella afirma que su familia y su dinámica con su hija siempre ha sido de trabajo continuo, ha trabajado para diferentes niveles educativos y solo estaba esperando una oportunidad.

Finalmente, la maestra M10, con funciones de dirección, regresaba en unos días a sus actividades laborales. Sin ningún cambio, ella hizo una reflexión que la llevó a pensar que podría dejar su cargo como directora, pero también se hacía consciente que no podía dejar de trabajar, le gusta estar haciendo algo y con el apoyo de su familia está considerando seguir, aunque esto fuera un dilema entre trabajar y ser madre.

No se realizaron segundas entrevistas, pero esto podría ser un parteaguas para indagar en futuras investigaciones de lo que viven las maestras al ser madres, cumplir con los estereotipos de ser mujer y que en la casa se deja de lado el ser maestra. Además de poder sugerir líneas de investigación en el futuro.

5.5 Redes de apoyo: familia e instituciones

Se nombrará red de apoyo a aquellas formas de apoyo que surgen con el círculo directo de la maestra, en algunos casos es la familia una red de apoyo. Las mujeres de la familia apoyan a las maestras a realizar su trabajo sin mayor complicación, atendiendo a sus hijos durante su jornada laboral. Esto lleva a que surja también la red de apoyo institucional, la que se brinda mediante estancias, guarderías, CENDI, escuelas de preescolar, hasta primaria, que resguardan a los pequeños mientras su mamá está laborando en la escuela privada.

El objetivo de este apartado es visibilizar que existen otras mujeres detrás de las maestras que ayudan y cooperan para el desarrollo de sus actividades. Esta red puede ser familiar o institucional. Abordaremos a continuación las dos partes fundamentales.

De las 10 maestras madres, seis se respaldan de una red de apoyo familiar y cuatro de redes de apoyo institucional. Lo deciden a partir de conductas aprendidas, lo definen como “mi mamá me cuidó”, “(mi hijo) fue a una guardería porque yo trabajé en una y dan un buen servicio”, etc. Las respuestas de las maestras varían en torno a cómo decidieron recurrir a esta red de apoyo.

Familiar

Desde que las maestras estudian para realizar una actividad docente, las familias son parte importante de sus vidas, forman y acomodan sus decisiones y acciones alrededor de su familia. Una vez que la maestra ingresa al ámbito laboral, también aparecen redes de apoyo.

Cuando las maestras eligen ser madres, después del embarazo, comienzan a decidir qué hacer para que el bebé sea atendido cuando regresan al trabajo.

En primer lugar las personas que apoyan son las madres de las maestras; después los esposos, en caso de que estén casadas. Las siguientes en encargarse de los hijos son las hermanas, después los papás y finalmente, abuelitas o tías. Cuando un hijo mayor apoya normalmente, es con supervisión de alguien más; existe la mención de parte de las maestras de que sus propios hijos ayudan al cuidado de sus hermanos menores. La atención a sus hijos es totalmente la responsabilidad de quienes quedan a cargo, sin embargo, conforme van creciendo, las maestras se van interesando por trabajar en escuelas donde también puedan llevar a sus hijos.

Aquí nace la necesidad de coordinar las jornadas laborales con los tiempos escolares de los hijos, una vez que están en edad de la escolarización. Ellas buscan escuela cerca de sus casas o de sus trabajos. Y en algunos casos, cuando ya tienen sus hijos edad de ingresar a primaria, las maestras los llevan consigo. Es entonces que las escuelas aprovechan para

plantear descuentos en las colegiaturas, como un mecanismo de prestación a la maestra madre, con facilidad de pagos en los materiales, libros y uniformes, para que la maestra se sienta respaldada, y apoyada. De esto deriva el siguiente tema, la red de apoyo de parte de las instituciones.

Institucional

A los 40 días de nacidos, los bebés de las trabajadoras pueden ingresar a la guardería sin importar el sector laboral al que pertenezcan. Las guarderías pueden ser tanto del sector público como privado.

Dos de las maestras que inscribieron a sus hijos en guarderías, eran de la escuela donde trabajaban, pero en otra área; dos más llevaron a sus hijos a guarderías públicas del IMSS o del DIF. Los comentarios son acerca de lo difícil que era organizar su traslado a la guardería y de ahí desplazarse a sus centros de trabajo.

Las maestras que utilizaban su escuela como guardería, dedicaban tiempo de traslado por la mañana y por la tarde, lo que implica menos tiempo por las tardes para atender a sus hijos.

Las maestras madres que decidieron tomar el apoyo de la guardería, en su mayoría han buscado escuelas que coincidan con sus horarios laborales.

Tanto las maestras que se apoyan de las redes familiares como las redes de instituciones, están encabezadas por mujeres que se desarrollan en un ámbito laboral escolar que les permite mantener horarios muy parecidos entre sí.

Hallazgos de la interacción entre las reglas formales y no formales ante las maternidades

La siguiente tabla muestra las partes de los ejes temáticos y sus relaciones en cuanto a la contratación, las jornadas, los salarios, los derechos laborales, y con la decisión de las maestras de ejercer la maternidad. Se explica cómo son las prácticas institucionales en relación con el cumplimiento de las reglas formales conforme a la doble regulación en escuelas privadas sobre el trabajo de las maestras madres.

Tabla 5.1 Reglas formales en cumplimiento de la ley

| Maestra | Contrato | Distribución de actividades | Jornada | Forma de pago | Ejercicio de Derechos laborales | Maternidad |
|---------|--|-----------------------------|-------------|---------------------------|---|---|
| M4, M7 | Firmaron y recibieron copia de su contrato | Actividades definidas | Establecida | Regular depósito bancario | Seguro médico Vacaciones pagadas Permisos Aguinaldo conforme a ley | Permisos otorgados, avisos de embarazo oportuno, cumplimiento de licencia de maternidad y lactancia conforme a la ley |

Fuente: elaboración propia

Desde la teoría feminista de la primera ola, las trabajadoras representaban una anomalía en el sistema productivo, ya que es un problema participar en el trabajo asalariado (ámbito público) y en la reproducción humana, colocado como ámbito privado (Varela, 2005, p. 67).

En el ejercicio de la regulación observamos a un grupo de maestras (que son la mayoría) que juegan con las reglas formales y no formales, de las que se desprende mayor presión a través de las reglas no formales para que sea la maestra quien se las arregle. Se muestra en la tabla 5.2 el juego entre las reglas formales y no formales.

Se tratará de colocar o buscar burlar en el transcurso del juego con esas reglas formales y no formales, que también dependerán de las respuestas en la contratación.

Lo que acepta una maestra desde su contratación laboral está condicionando su maternidad, cuando la contratación cubre los aspectos mínimos que la ley establece, la maestra goza de mejores beneficios, en referencia al cumplimiento de las reglas formales.

En cambio, cuando se combinan las reglas formales con las no formales en torno a la contratación, sin apoyo de una copia se condiciona a la maestra a cumplir con criterios que no estaban claros y que van surgiendo en la interacción.

Tabla 5.2 Reglas formales y no formales

| Maestra | Contrato | Distribución de actividades | Jornada | Forma de pago | Ejercicio de Derechos laborales | Maternidad |
|--------------------------|---|--|--|---|--|---|
| M1, M2, M5, M8, M9 y M10 | Firmaron y no recibieron copia de contrato. | Actividades establecidas y conforme establezcan las autoridades escolares. | Irregular, ajustada a las necesidades escolares. | Irregular en efectivo, cheque, depósito, dependiendo de la temporalidad laboral | Seguro médico o la sustitución económica. Vacaciones pagadas o vacaciones condicionadas, pago por trabajo. Permisos condicionados y descuentos administrativos. Aguinaldo proporcional, en relación con la cantidad del salario y la antigüedad laboral. | Permisos controlados y condicionados a la carga de trabajo. Postergar el aviso de embarazo. Ajuste de los tiempos de licencia por maternidad. Cambios en las responsabilidades laborales en relación en adquirir o denegar el beneficio del periodo de lactancia. |

Elaboración propia.

Y para cerrar con el trato de palabra a la expectativa de lo que pueda surgir en el transcurso de la interacción, como patrones de reproducción.

Tabla 5.3 Reglas no formales

| Maestra | Contrato | Distribución de actividades | Jornada | Forma de pago | Ejercicio de Derechos laborales | Maternidad |
|----------------|-------------------|------------------------------------|-------------------------|---|---|---|
| M3, M6 | Trato de palabra. | Actividades impuestas. | Extendidas o reducidas. | Sumamente irregular, a destiempo y en efectivo. | Sin la seguridad de tener derechos laborales. | A la expectativa de que sea la maestra la que se las arregle. |

Elaboración propia.

Se muestran tres tipos de respuesta en el juego de las interacciones, que darán pie a cierto tipo de prácticas institucionales que se van de extremo a extremo de abusos y control: desde el cumplimiento de las reglas formales, el juego entre las reglas formales y no formales y la aplicación de la ilegalidad en la tercera agrupación.

Esto traerá consecuencias en las formas de contratación al momento de que las maestras decidan ejercer su maternidad; las reglas formales serán usadas en convenio a las partes, mientras que las reglas no formales aparecerán como respuesta a pautas de comportamiento específico de la escuela privada.

Conclusiones

El origen de esta investigación, como se comentó en la introducción, fue la propia experiencia y a partir de ella se realizó el acercamiento de la situación observada de las maestras madres durante la pandemia.

Se planteó dar continuidad mediante a una investigación de carácter exploratorio para saber qué había pasado después de la pandemia con maestras madres que trabajan o trabajaron para escuelas privadas.

La intención fue identificar las prácticas institucionales en relación con las maestras y su maternidad, las condiciones en que son contratadas, las actividades que les son asignadas durante la prestación de sus servicios y qué sucede una vez que se avisa que están embarazadas, los permisos, los acuerdos y los cambios en su cotidianidad.

Se propuso abordar las prácticas institucionales de escuelas privadas hacia docentes que deciden ejercer su maternidad después del confinamiento. Qué fue lo que experimentaron en las condiciones de contratación, cuáles eran sus actividades laborales y qué sucedió al embarazarse o mientras se dedicaban a la crianza de sus hijos.

Dado el carácter exploratorio, los hallazgos constituyen una aproximación a una compleja cotidianidad de las maestras madres, con base en la recuperación de la experiencia de diez madres que laboran en escuelas privadas.

Según INEGI (2021), la población de maestras que trabajan en el nivel básico en escuelas privadas es del 91% de la población de docentes. Se infiere que la edad en que las maestras deciden ser madres ronda los 30 a 40 años de edad, a comparación de los hombres, que es la edad de mayor crecimiento laboral, en el cual se reconoce la experiencia a su labor,

suben de puesto o permanecen en su actividad laboral con normalidad aun cuando también son padres.

Se exploraron los siguientes aspectos específicos al identificar las condiciones laborales, salariales, los derechos como maestras de organizaciones privadas, las obligaciones de los patrones y las responsabilidades que le son asignadas a las maestras por la SEP. Asimismo, fue posible identificar las reacciones y acciones de las autoridades escolares o los dueños de las escuelas privadas, cuando una docente se embaraza y cuáles son sus respuestas ante la solicitud de los permisos, las licencias y la productividad de la maestra previo a retirarse, o una vez que se reincorpora.

En los siguientes apartados se reconocen algunos hallazgos, mediante la interacción de las relaciones de trabajo como prácticas institucionales de abuso laboral y hostigamiento, tareas o acciones sexistas por razón de género y violencia simbólica en las relaciones de poder, prácticas institucionales identificadas, patrones de reiteración, así como pautas de relación ante las reglas formales y no formales.

a) Reglas formales discrepantes

Partimos del concepto de institución como las reglas del juego, este trabajo lo que está mostrando es que las reglas de juego se relacionan, existen dos tipos de reglas formales, la que regula el trabajo para las maestras madres establecidas por la LFT y las reglas formales que impone la SEP.

Las reglas formales, como aquellas que regulan la protección de las maestras madres en las escuelas privadas, quedan subsumidas en relación con las otras reglas formales, impuestas por la SEP: la plantilla docente completa, la carga de trabajo, las responsabilidades, las tareas.

Sin embargo, estas reglas formales propician condiciones para la desprotección de los derechos establecidos por la LFT, se introducen mediante otras reglas formales que son recurrentes y generan patrones de reproducción en los contratos laborales, la nula percepción de las prestaciones, los bajos salarios, jornadas y los ajustes a las licencias por maternidad y lactancia, subordinados a las necesidades de la escuela.

En un primer nivel las reglas formales funcionan: se contrata al personal docente, se le asignan sus labores y se responde ante la decisión de ejercer la maternidad. Pero en la práctica, en las escuelas privadas lo que se ve es la interrelación entre las reglas formales con otras reglas no formales que se van estableciendo como patrones de acción.

La institución, en este caso la escuela privada, tiene reglas formales que interactúan, se confrontan con base en otras reglas no formales que se van conformando en la práctica de los dueños y las maestras.

Lo que vemos en la institución son las reglas del juego (Jepperson, 1999) referidas en las prácticas institucionales, entendidas como aquello que sucede con las reglas formales y no formales de North, citado en Romero (1999) en el curso de las interacciones reiteradas al interior de las organizaciones, por medio de las rutinas. Estas interacciones reiteradas se reproducen hasta que propician las pautas de comportamiento de los sujetos de desprotección a sus derechos laborales y humanos.

La política sexista (Ball, 1987) coadyuvó a explicar cómo la distribución de las responsabilidades, tareas y actividades son determinadas por aptitudes y habilidades de género, que también responden a dividir a los miembros de la organización con referentes reproductores del sexismo.

El sexismo es la manifestación de discriminación por el hecho de ser mujer, al decidir las maestras ejercer su maternidad están directamente relacionadas con los efectos del

sexismo o ellas mismas confirman no reconocer que realizaban acciones que la cultura escolar de la escuela reproducía de forma normal.

En consecuencia, a las prácticas institucionales de las escuelas privadas, las acciones de las maestras madres, lo que piensan, lo que dicen y lo que hacen, responde a una práctica repetitiva dentro de una organización, que reacciona de cierta forma y reitera patrones de comportamiento; estas acciones son parte de las estructuras objetivas y subjetivas del sujeto (Rivera, 2009).

b) Prácticas institucionales en torno a las relaciones laborales

Las escuelas privadas están sometidas a un doble juego regulatorio; por un lado, está la LFT, que regula a todas y todos los trabajadores; por otro, está la regulación de la SEP depositada en las visitas de supervisión, para atender la evidencia del trabajado docente en exigencia a los dueños de las escuelas.

La SEP emite documentos oficiales para regular a las escuelas privadas, para indicarles a los dueños qué deben hacer, no se involucran con las relaciones laborales entre las maestras y los dueños. Esto para la SEP son acuerdos entre particulares.

Se hace evidente la manera en que las escuelas privadas mantienen hermetismo sobre sus formas de contratación. Para empezar, no existe una sola forma de establecer relación laboral con un contrato, sino que existen tantos contratos como escuelas privadas y su autonomía de gestión para concretarlos; en comparación con el sector público, donde el jefe es la SEP y el aparato que vigila el cumplimiento del contrato es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Los contratos que este estudio identificó fueron tres, en los que resalta la contratación sin copia para las maestras; por ende, un cumplimiento parcial de la ley. La escuela juega a

desconocer los derechos de las maestras y ellas mismas no los hacen valer por la falta de conocimiento que tienen de la ley.

La ausencia de copia de los contratos y los tratos de palabra fueron un hallazgo en las relaciones laborales, las maestras reconocen que su necesidad de tener trabajo las lleva a aceptar condiciones laborales precarias, pagos de salarios en efectivo, no tener prestaciones, no cuestionar la falta de compromiso del patrón con las maestras.

Una vez que la maestra decide materner o embarazarse, tiene la responsabilidad de planear su proceso de gestación, el patrón la induce a hacerse cargo de sus propias decisiones, aun cuando existe una ley que la protege cuando decida tener hijos, como el derecho inalienable a la reproducción.

Hargreaves y Fullan (2014) sugieren en “Capital profesional” que existen tres tipos de capital profesional de los docentes: *capital humano* como el conocimiento económicamente valioso, *capital social* es la cantidad de las interacciones y relaciones sociales, y hacer comunidad es *capital decisorio*.

El capital decisorio está confrontándose todo el tiempo, busca el derecho común, atender a las mismas capacidades para actuar y juicio de los maestros, al practicarse busca mejorarse; lo que se relaciona con la autonomía al momento de tomar decisiones y asumir las consecuencias.

Por lo tanto, la afirmación de que las maestras siempre están tomando decisiones se apoya de la idea del capital decisorio como el agente de cambio para mejorar sus condiciones. Aunque no implique conservar el trabajo, las maestras deciden si laboran mientras gestan, o si se dan una pausa en su experiencia laboral para atender a su familia.

De esta manera, las condiciones laborales están estrechamente relacionadas con la toma de decisiones sobre materner, ya que ante el incumplimiento de obligaciones de los

patrones, las maestras deben hacerse cargo de su atención médica fuera del horario laboral para no afectar a la escuela y ajustarse a los acuerdos establecidos con los dueños.

Por lo tanto, si no existe una copia de contrato, donde se especifiquen las jornadas, el salario, los días de pago, las formas de pago y las prestaciones, las maestras reproducen conductas de aviso a los dueños de las escuelas una vez que están en el cuarto mes de gestación, para que no recurran a bajar salarios, postergar o manipular los días de pago. Postergar el aviso y gestionar sus licencias de maternidad o lactancia, depende en gran medida de su carga laboral, del tiempo en el ciclo escolar y apoyar a que la escuela sepa resolver su ausencia. En el caso de las escuelas públicas solicitan una suplencia, se contrata a maestras que cubran los tiempos de licencia mientras una maestra ejerce su derecho a la maternidad. En las escuelas privadas observamos que no existe suplencia de inmediato y que las maestras que vivieron sus licencias durante la pandemia fueron presa fácil de la conexión remota y la solución inmediata para dar clase desde sus hogares.

La productividad de la maestra está en juego cuando la maestra está por preparar su ausencia por licencia de maternidad, juzgada todo el tiempo por dejar bien capacitada o capacitado, a quien apoyará en su lugar. El ejemplo es la maestra M1, a quien desde el momento de acordar los tiempos en los que se ausentaría se le pidió dejar al personal capacitado para que respondiera a las mismas actividades que ella realiza.

La productividad entonces es medida por diferentes parámetros para las maestras que para los maestros, ellos pueden ser padres sin ausentarse de sus labores profesionales; aunque tienen el mismo derecho a paternar por algunos días, no gestan y programan sus ausencias.

Baeza, Roble y Pech (2017) subrayan la importancia de evidenciar las diferencias de productividad una vez que se es madre y padre. En académicas de una universidad al sur de México, la exigencia era la misma para los académicos, pero los varones respondían con

mayor facilidad a los estímulos económicos, a comparación de las docentes mujeres, sus publicaciones, investigaciones, fueron mermadas por las horas de clase, a la par que ser madres.

Para el caso de las maestras de nivel básico se consideraría que pueden hacer la labor de ser maestras y maternar sin ningún problema, como si hubieran nacido para hacer las dos cosas sin mayor afectación. Los resultados de esta investigación muestran que necesitan de redes de apoyo muy sólidas en sus hogares para lograr permanecer en sus centros de trabajo.

Por ejemplo, las maestras que tuvieron a sus hijos después de la pandemia se encontraron con actividades sobrecargadas antes de retirarse de licencia y recortar tiempos para favorecer las entregas del trabajo docente, referido al periodo en el que se encuentren del ciclo escolar.

Al carecer de representación sindical, las maestras de escuelas particulares denuncian por la vía individual ante la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje, que es el órgano encargado de resolver conflictos laborales. ¿La SEP dónde aparece?, no se encarga de supervisar estos conflictos laborales.

No se trabaja en colectividad, las maestras y los maestros de escuelas privadas están caracterizados por no tener representatividad, que a diferencia de la LOE de 1940 (abrogada para la actualidad, pero como referente de existencia), ofrecía un panorama a la libre formación del gremio, y a la protección del salario de una docente nivelándolo al salario que percibían las maestras de escuelas oficiales. Una reproducción de la cultura escolar de las escuelas privadas que los lleva a mantener cierta estructura organizacional, administrativa y de operatividad; la cultura escolar replica patrones reiterados de desprotección laboral.

Con el paso del tiempo se borra del marco legal el salario igualado para los profesores de los sectores público o privado y la formación del gremio de trabajadores de escuelas

privadas. La LGE, que hoy en día regula a escuelas públicas y privadas no contiene antecedente alguno de que existiera tales protecciones a las maestras que laboran en escuelas privadas, aun cuando la apertura de estas creció en los años 90 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

La SEP marca numerosas labores a realizar por parte de las maestras de escuelas privadas entre las que se encuentran la aplicación de los protocolos de atención a salud, a la violencia, al consumo de alimentos saludables, comisiones ante siniestros naturales (sismos, inundaciones, etcétera) y provocados (incendios, fugas de gas, agua, etcétera); manuales de convivencia, eventos nacionales, eventos locales.

A la SEP no le ha preocupado las razones por las que se da el movimiento de maestras y maestros, contrataciones en más de una escuela, horarios cruzados que promueven las escuelas privadas con sus contrataciones; impone la distribución de las actividades, tareas y responsabilidades de las maestras, obligando a los dueños a evidenciar tales acciones.

La SEP entrega a los dueños de las escuelas la Guía Operativa cada inicio de ciclo escolar, que no hace más de 10 años funcionaba tanto en escuelas privadas como públicas, pero se separaron los objetivos y pareciera que protegen a los dueños de las escuelas privadas cualquier acción arbitraria hacia las maestras y maestros, porque no se involucra en indagar sobre las razones de la rotación del personal docente.

No obstante, dos maestras entrevistadas plantearon que pese a las regulaciones que les impone la SEP a las escuelas privadas, se mantienen al margen de la ley, pues al ser contratadas por terceros, la SEP impone la plantilla completa y las escuelas establecen prácticas de corrupción al registrar a maestras jubiladas en su plantilla, como prestanombres.

En un caso la escuela privada se justifica ante la SEP con el personal aparentemente completo, aunque en la realidad la maestra que labora no tiene título. Las prácticas corruptas

de prestanombres que desprotegen a las docentes no aparecen en el mapa del SEN. Se cumple con la entrega de documentos personales en una simulación.

Durante el juego de la doble regulación de las reglas formales, la LFT debería ser un referente para aplicarse en las escuelas privadas. Toda desprotección a los derechos laborales y humanos de las maestras quedan en juicio personal, a menos que ellas decidan denunciar para que se hagan las investigaciones y se apliquen sanciones a las escuelas que mantienen prácticas de abuso y hostigamiento laboral.

La regla formal por la que la SEP impone las actividades es inicialmente la Ley de Educación, posteriormente los acuerdos y así se aterriza en las Guías Operativas, que establecen las actividades específicas y se estima la sobrecarga de las tareas de las maestras, labores para las que, ellas mismas reconocen, no alcanza el tiempo en el aula para realizarlas.

c) Docencia-maternidades

La relación docencia-maternidades, sí, en plural porque no existe una maternidad igual a otra, según sugiere Romero, Tapia y Meza (2020) comparte un abanico de maternidades apoyado por las teorías feministas. Existen madres solteras, madres adolescentes, madres lesbianas, madres “desnaturalizadas” que no desean ser madres y madres feministas que conservan sus principios de activistas sociales. Ponen en juicio la maternidad como un concepto muy abstracto y del idealismo inalcanzable.

Por lo tanto, esta tesis se apoya del ejemplo que cada maestra entrevistada practica una forma de maternidad única; seis de ellas son casadas, mientras que tres son madres solteras y una más está en unión libre. Esto ya las hace considerar ciertas condicionantes sociales de su maternidad, entre ser buenas o malas madres.

Según Marta Lamas (2018), ser mujer no es su constitutivo único conformado por la biología, sino que responde a un conjunto de procesos culturales y psicológicos que se ven interpretados por la sociedad. De esta manera, ser mujer, madre y trabajadora implica responder a una serie de aptitudes y habilidades construidas a partir del colectivo social.

Las maestras que participaron en este estudio buscan responder ante la sociedad su ser maternal, atender a su responsabilidad de cuidados a otro, mientras se juega su posición en el ámbito laboral.

Las maestras nunca dejan de ser madres, aun cuando están en el aula maternas. Como señala Elizondo (1999), nos brindan el concepto de maternaje al darse al otro en un acto de amor: en las aulas de preescolar la maestra materna, cuida, protege, guía, acompaña y enseña como una madre, no en sustitución, pero sí en representación.

Enseñar y maternar se reconfiguran constantemente y se puede llegar a no separar una de la otra, aunque la cancha del juego impida el involucramiento de los sentimientos con los alumnos. La enseñanza distingue a un educador de quien no lo es (Alliaud y Antelo, 2011). Es aquí donde las maestras participantes en este estudio se asumen como las que enseñan y al enseñar se encargan de cuidar, de asemejar su propia maternidad, se sensibilizaron con su labor profesional y la condición de madre.

Cuando se habla de enseñar, se está abordando la característica de la división sexual en el trabajo docente, pues en efecto, al pedirle una actividad al maestro, no la realiza con la misma confianza que la que es depositada en la maestra en nivel básico. Es el caso de la maestra M2, que realizaba ciertas tareas que no hacía su compañero por ser juzgado al realizarlas. Los abusos sexuales en la escuela de parte del personal que labora en ella, sobre los alumnos, es un tema que poco se aborda, pero existe. En esta relación, a las mujeres se les da la confianza de trabajar con niños.

La división sexual del trabajo es un concepto para explicar la asignación diferenciada de tareas, papeles, prácticas, funciones y normas sociales a mujeres y hombres (Brito, 2019). Por el hecho de ser mujeres y realizar una labor de enseñanza, las maestras se encuentran en las fronteras de la discriminación ante los cambios repentinos de su propia práctica docente, su condición de género y en su futura atención a la maternidad.

El ejemplo de discriminación lo compartió la maestra M8, cuando se embarazó y la pusieron a realizar tareas en un evento político, de acomodar y trasladar 50 sillas; su jefa directa no vio un riesgo al ponerla en esa posición, contra el comentario de la persona que visitó el centro educativo y le cuestionó sobre su presencia cuando se notaba su avanzado estado de gestación, el riesgo y la negligencia con la que le daban indicaciones.

Baudelot (2010) sugiere a la escuela como reproductor de las desigualdades como parte de la cultura escolar y familiar, las prácticas pedagógicas, la escuela y la formación de capital humano de calidad; las innovaciones pedagógicas y sus integrantes: docentes y alumnos en continua interacción.

Por lo tanto, las condiciones laborales en las que una maestra acepta trabajar perfilan los posibles derechos que tendrá o no una vez que decide ejercer la maternidad; los avisos, los permisos, los acuerdos y cambios en la relación laboral se verán afectados por estas condiciones laborales.

Las escuelas privadas terminan por convertir las reglas formales por las que trabajan las maestras madres, como una simulación a la atención de sus derechos laborales.

Las acciones reiteradas de las autoridades escolares muestran pautas de comportamiento y formas de solucionar las confrontaciones entre las escuelas y las maestras madres; es evidente que existen situaciones que llevan a las maestras a tomar decisiones, que las llevarán a acciones consientes o inconscientes sobre sus propias responsabilidades.

Contreras (1997) sugiere que las condiciones laborales tienen características pertinentes al oficio: remuneración, horas de trabajo, actualización facilitada, reconocimiento como la formación permanente y la resignificación del trabajo docente. Sin embargo, en las escuelas privadas en México falta el análisis de estudios de investigación con algunos elementos importantes, un salario homologado mínimo que puedan ofrecer los dueños de las escuelas privadas, un mismo horario, actualización y capacitaciones pagadas y el reconocimiento de su comunidad escolar.

Las rutinas que tienen las escuelas privadas ante el embarazo docente son el rechazo a las continuas necesidades del permiso “Todos se pueden enfermar menos la maestra”, fue uno de los comentarios de M3, cuando se trata de la salud de la maestra los permisos están negados por antelación. Parece un problema privado el atender su necesidad médica y un problema público no faltar al trabajo.

La LFT menciona que las partes deben acordar los permisos, el trabajador lo solicita y el patrón debiera acordar formas de ajustarlo; sin embargo, en la cotidianidad de la actividad laboral de las escuelas privadas no existe recuperar tiempo, se apoyan de los maestros que queda libre para que el grupo no se quede sin maestra. Lo que no sucede en la escuela pública, si la maestra se ausenta por una necesidad médica, se justifica con días económicos y en su caso se reparten a los niños en diferentes salones o se les regresa por falta de maestra, pero no se clasifica como perdido el día.

Las prácticas institucionales recurrentes que se identificaron son:

- Abuso laboral y hostigamiento
- Sexismo
- Violencia simbólica

En primer lugar, el abuso laboral y hostigamiento, evasión de los compromisos del dueño o patrón de las escuelas privadas mediante los contratos y sus condiciones laborales: jornadas extendidas, precariedad salarial, efectos del pago en efectivo y falta de conocimiento de las maestras de sus derechos y las prestaciones que como patrones deberían brindar a sus trabajadoras.

El hostigamiento como el mecanismo a impulsar a las maestras a renunciar, buscar cambios de empleo o de abandonar la docencia. Como es el caso de las maestras M5 y M8. Para la primera, debido al trato de sus compañeras y compañeros, los problemas se transformaron en la renuncia de su empleo para atender su maternidad con un hijo menor de tres años. En el segundo caso tuvo que dedicarse a otra actividad laboral lejos de la educación.

En segundo lugar se encuentra el sexismo: estereotipos de género asignados por el solo hecho de ser mujer, trabajar en una actividad definida para este género y decidir ejercer su maternidad, al contrario de los docentes varones sin interrupción de su trayectoria por ser padres. El problema radica en sus trayectos laborales por dedicarle tiempo a su maternidad y cuidados de los hijos. El sexismo como la manifestación de las relaciones de poder, en el que las mujeres son reproductoras de acciones que parecen naturales, pero que llevan al acto persecutorio de sus propias condicionantes del género.

Según Varela (2005), el sexismo es el conjunto de métodos empleados por el patriarcado para mantener en inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino, crea una ideología de desigualdad entre hombres y mujeres.

En tercer lugar, se encuentra la violencia simbólica mediante el uso del lenguaje y las acciones que toman las maestras que son madres, ante las reacciones de las escuelas privadas al solicitar los permisos, donde se establecen acuerdos y se ajusta a los cambios en la relación laboral en referencia a lo que la escuela necesita. La violencia simbólica, donde las mismas

mujeres crean una realidad y, en especial a las relaciones de poder en las que están atrapadas (Bourdieu, 2000, p. 49).

Para la interpretación de lo que viven las maestras madres, la violencia simbólica es una acción que no implica un acto físico o psicológico violento; al contrario, la mujer no se nota dentro de esta relación de poder donde mantiene su posición subordinada ante alguien más, sea mujer u hombre.

Las relaciones de poder entonces funcionan porque existen dos partes, una que indica y una que acata, cuando las maestras madres salen de ese círculo de poder, pueden reconocer que no afectaban al otro en un acto de nivel de eficiencia: no afecto a la escuela porque soy eficiente; no necesito permisos porque soy eficiente. En esta medida, no se reconoce que son ellas las que están condicionadas a responder de cierta manera ante algunas situaciones.

El lenguaje es la forma de comunicación en el que su interpretación y aseveración radica en las formas en las que tratamos al otro, la violencia que se genera mediante el lenguaje, son formas de imponerse al otro.

Los comentarios en las escuelas privadas que venían de los padres de familia, de otras maestras, de los directivos, de los dueños de las escuelas manifiestan lo que representa aceptar o rechazar ciertas rutinas o comportamientos, condicionantes o acciones que deriven de algo que es contrario a la postura de algunas personas. Un ejemplo del lenguaje simbólico lo mencionó M1, cuando le avisó a su jefa inmediata sobre su embarazo y ella le pidió guardar el secreto a los demás, por falta de empatía con la maestra. Se le cuestionó: ¿por qué en ese momento?, y ¿qué pasaría ahora que deben organizarse para cuando se ausente?

Por supuesto que el lenguaje simbólico no es aquel que es socialmente aceptado, sino un conjunto de enunciaciones que demuestran cierto rechazo y conflicto de parte de quien

los menciona. Es aquel que se normaliza y no se cuestiona porque se piensa y verbaliza de tal manera.

En forma de cierre, el tema de la docencia y las maternidades comparte los ámbitos reales de las condiciones laborales de las maestras que trabajan para escuelas privadas en el nivel básico. Es un punto de apertura para las siguientes investigaciones que buscan indagar sobre lo que sucede en el sector privado de la educación en México. Es un sector poco investigado, la recuperación y análisis de los testimonios que aquí se comparten fueron un logro sin precedentes, debido a los problemas para aceptar una entrevista de las maestras que laboran en escuelas privadas.

d) Reflexiones finales

Las reflexiones finales están organizadas en primer lugar por las dificultades metodológicas, todo aquello que se identificó como problemas para lograr realizar el trabajo de campo y posteriormente se plantea la propuesta de las líneas de investigación o intervención en los estudios de la academia.

Esta segunda parte muestra esta tesis como un punto de partida para continuar investigando las prácticas institucionales de organismos escolares, las escuelas privadas a nivel básico son solo una parte del SEN y las maestras madres están distribuidas en todos los niveles en muchos puestos laborales.

- **Dificultades metodológicas**

Se pensó en el estudio de campo como un acercamiento a maestras de un lugar pequeño en una alcaldía al sur de la Ciudad de México, sin embargo, el acotar la estructura geográfica generó problemas para que maestras aceptaran la entrevista. Se generaron redes de maestras

que no tenían hijos con contacto con maestras que, sí tenían hijos y de ellas mismas salían propuestas de sus amigas maestras como posibles participantes.

Se tomó la decisión de agregar a maestras que no radicaban en la Ciudad de México, sino en el Estado de México. Algunas estudiaron y trabajaron en la Ciudad de México y se trasladaban a sus hogares en esta entidad federativa.

El factor en común eran maestras que habían trabajado o trabajan en escuelas privadas y eran madres con hijos menores de edad; algunas reconocían sentirse afectadas por las imposiciones durante la Pandemia por COVID y asociaban su adaptabilidad a estas condiciones.

Fue muy difícil que aceptaran una entrevista las maestras que laboran en escuelas privadas de una sola alcaldía; se recurrió a realizar redes de alcance donde las mismas maestras proponían a otras para entrevistas, maestras que trabajaron con ellas o amigas con las mismas características: contar con experiencia laboral en escuela privada y madre con hijos menores.

El supuesto se encontró en las prácticas de control y confidencialidad de las relaciones laborales entre escuela privada y maestra. Desde esta postura suponemos que las maestras no aceptaron la entrevista por estar en un lugar donde se sentían comprometidas con la escuela, donde les hacen firmar un contrato de confidencialidad. Varias maestras que participaron en este estudio ya no trabajaban para las escuelas que mencionan en el momento de la entrevista; otras sí, pero consideraban su anonimato como una forma de sentirse cómodas, en confianza para compartir sus experiencias.

Al buscar en el navegador estudios que fueran ejemplo de investigaciones que se han hecho a escuelas privadas, sólo se encontró publicidad de ellas al decir que ofrecen los mejores servicios educativos, aseguran tener al mejor personal capacitado para enseñar y los

mejores precios en las colegiaturas. Evidentemente no se encontró en qué condiciones son establecidas las relaciones laborales, sin embargo, las maestras fueron el vínculo por el cual se llegó a las prácticas institucionales de algunas escuelas privadas de nivel básico, ubicadas en la Ciudad de México y en el Estado de México.

- **Líneas de investigación e intervención**

En este último apartado se comparte una serie de sugerencia para que futuros investigadores trabajen a partir de este estudio exploratorio:

- Ampliar la población participante, que maestras y maestros compartan su experiencia en estudios de investigación o intervención y nutrir artículos, estudios para titulación o formar parte de libros que aborden al sector privado de la educación básica en México.
- Como parte de la búsqueda documental en el apoyo de las leyes se propone construir un mecanismo de representación sindical, y mejorar las condiciones laborales de futuras maestras y maestros en escuelas privadas, sin importar la latitud en que se encuentre, favorecer siempre a sus derechos laborales.
- Tejer redes de comunicación entre las maestras madres, es importante informar sobre lo que sucede a unas maestras para evitar o minimizar, lo que suceda a otras maestras. Es de relevancia conocer los derechos humanos a los que tenemos derecho y siendo mujeres nunca demeritar la labor de cuidados y ejercer la maternidad.

Referencias

- Agrupación Magisterial y Normalista Nuestra Clase (2020, junio 18). Testimonios de docentes de privadas, En escuelas privadas no hay derechos laborales para docentes. *La izquierda diario*. Disponible en: <https://www.laizquierdadiario.mx/En-escuelas-privadas-no-hay-derechos-laborales-para-docentes>
- Aguirre M. (2008) Género y sujetos de la educación. Un estado del conocimiento. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1036-F.pdf
- Alliaud A. y Antelo E. (2011) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Grupo Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Autoridad Educativa Federativa en la Ciudad de México (2023). Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica para escuelas particulares en la Ciudad de México, incorporadas a la SEP (2023-2024). Disponible en: https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2023/guia_operativa_particulares_2023.pdf
- Baeza S. Roble V. y Pech S. (2017). La conciliación de la vida laboral, familiar y personal de profesoras de una Universidad Pública del Sureste de México. *Revista Educación y Ciencia*, Vol. 6 núm. 47. Universidad Autónoma de Yucatán México (pp 45-59). Disponible en: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/413>

- Ball, S (1987) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Edición al español por Paidós Ministerio de Educación y Ciencia. España Buenos Aires y México (pp 191-199).
- Baudelot, C. (2010). Todo se sabe y nada cambia. La dinámica de la clase contra los conocimientos. En G. Frigerio y Diker, G. (Comps.), Educar: saberes alterados (pp. 179-188). Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Beauvoir De S. (1949) El segundo sexo. Siglo Veinte. Buenos Aires.
- Bourdieu P. (2000). La dominación masculina. Colección argumentos, editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Brito, M. (2019) División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico. En Moreno y Alcántara (Coord) (2019). Conceptos clave en los estudios de género. Centro de Investigaciones y estudios de Género. UNAM. México (pp 63-76).
- Bustos, C. y Oros, S. (2015). Presencia del enfoque de género en la gestión escolar chilena: significados y experiencias. Temas de Educación, 21(1), 97. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/655>
- Cantú, M y Martínez, N (2006). La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15508201.pdf>
- Carrasco, A. (2021). Historias de vida de directoras escolares: contexto y voces. Disponible en: <https://doi.org/10.34720/a64m-wy68>
- Castillo M. y Gamboa R. (2013) La vinculación de la educación y género. Revista Actualidades Investigativas en Educación Vol. 13 No. 1 San José. Enero-abril.

Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100015

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada el 30 de septiembre de 2024. Disponible en:

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Contreras, J. (1997). La autonomía perdida: la proletarización del profesorado; La retórica del profesionalismo y sus ambigüedades. En J. Contreras, La autonomía del profesorado (pp. 17-33; pp. 34-47). Madrid: Morata.

Delgado G. (2017) Construcción social del género en construir caminos para la igualdad: educar sin violencias. Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación, Universidad Nacional Autónoma México, México (pp 23-60).

Disponible en:

http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/221/Construccion%20del%20social%20del%20genero%20en%20construir%20caminos%20para%20la%20igualdad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Diario de la Federación (1940). Ley Orgánica de Educación. Disponible en:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf **ABROGADA**

Diario Oficial de la Federación (2019). Ley Federal del Trabajo. Disponible en:

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación, publicada en el 30 de septiembre. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Documento Oficial del Gobierno Federal. Acuerdo número 02/03/20, consultado el día 23 de septiembre de 2022. Disponible en:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981&fecha=01/04/2020#gsc.tab=0

- Dubet, F. (2009) El trabajo de las sociedades. Editorial Amorrortu/editores. Madrid.
- Edelstein, G., et al., (2008) Práctica docente Módulo 2. Programa de capacitación docente continua a distancia. Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires. Disponible en: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=59#referencias>
- Elizondo, A. (1999) Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres. Editorial Itaca. México D.F.
- Fernández, L. (1998). Análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Editorial Paidós. Buenos Aires Barcelona México.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Siglo XXI. México
- García, B. Loredó, J. Carranza, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 10. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- García, G. et al (2022) Lo escolar a través de la pantalla. Trabajo docente en Chiapas, México. Revista Praxis Educativa vol 26. No. 1. Santa rosa Chiapas México. Enero. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022022000100052&script=sci_arttext&tlng=es
- Giverti, E. y Fernández, A. (1989). La mujer y la violencia invisible. Editorial Sudamericana. Fundación Banco Patricios. Buenos aires Argentina.

- González, J. González, A. y Quiroga, N. (2017) Las madres y su rol educador: una experiencia de cambio desde la educación popular. Revista Infancias Imágenes vol. 16 No. 1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Pp 25-42. Disponible en: <file:///C:/Users/SKU%2065601/Documents/Dialnet-LasMadresYSuRolEducador-6129684.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. En A. Hargreaves y M. Fullan, Capital profesional (pp. 106-137). Madrid: Morata.
- Horbath, J. y Gracia, A. (2014). Discriminación laboral y vulnerabilidad de las mujeres frente a la crisis mundial en México. Economía, sociedad y territorio, 14(45), 465-495. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212014000200006
- Huerta, R. (2018) El proyecto de mujeres maestras del Perú estudio de caso sobre identidades docentes. Revista Educación Vol. 27 No. 52 Lima Perú. Marzo. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032018000100003
- INEGI. (2021) Estadística a propósito del día del maestro (15 de mayo). Comunicado de prensa núm. 278/21 (pp 1-5). Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf
- Jepperson, R. (1999) “Las instituciones, efectos institucionales e institucionalismo”. En: El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional de Powel, W. y Dimaggio, P. (comps). CNCPYAP. A.C. UNAM. FCE. México

- Junta Local de Conciliación y Arbitraje de la Ciudad de México (2021). Conceptos básicos de la perspectiva de género. Igualdad X. Heartland Alliance International. Ciudad de México. Disponible en: <http://www.juntalocal.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2021/01/conceptos.pdf>
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Colección: Investigación Cualitativa Ediciones Morata. Madrid España.
- Lamas, M. (Comp) 2018. El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Bonilla Artigas Editores UNAM centro de Investigaciones y estudios de género. México (pp 29-40).
- Londoño, O. Maldonado, Luis y Calderón, L. (2016) Guía para construir estados del arte. International Corporation of Network of Knowledge, ICONK. Bogotá, Colombia.
- Martel, M. (2007) Rememorando a las mujeres desde la teoría sobre organizaciones escolares. Revista Curriculum. Universidad de la Laguna. España (p 89-104).
Disponible en:
[https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12087/Q_20_\(2007\)_04.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12087/Q_20_(2007)_04.pdf?sequence=1)
- Moreno, D. y Pino, Y. (2022). Estereotipos de género en la escuela: estudio de caso con maestras de secundaria, Antioquia-Colombia. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, (p. 17). Disponible en: <https://doi.org/10.18002/cg.i17.7225>
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos, Guerra M. (coord.) (2000). El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. Editorial GRAÓ. Barcelona España.
- Murillo, J. y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones. Revista Mexicana de

Investigación Educativa. Sección investigaciones Vol. 18 Núm. 58. México (p 893-924). Disponible en:

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/273>

Ojeda, G. (2016) El profesorado y sus discursos con relación al género en escuela pública. Centro de estudios interdisciplinarios en etnolingüística y Antropología sociocultural papeles de trabajo N° 31. Julio. Universidad Católica de Maule. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Chile (pp 93- 109). Disponible en: <file:///C:/Users/SKU%2065601/Desktop/lec2.pdf>

Ortiz, A. (2020, agosto 7). “Regreso a clases; qué hacer con la inscripción y la colegiatura en escuelas privadas”. *El economista*. Disponible en:

<https://www.economista.com.mx/finanzaspersonales/Regreso-a-clases-que-hacer-con-la-inscripcion-y-colegiaturas-en-escuelas-privadas--20200806-0079.html>

Palomar, C. (2005) Maternidad, historia y cultura. Revista de estudios de género La ventana. Núm. 22. Universidad de Guadalajara. México (pp 35-67). Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/884/88402204.pdf>

Preciado, F. et al., (2008). Ser y quehacer docente en la última década, un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección investigaciones Vol. 13 Núm. 39 México (pp 1139- 1163). Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003906>

Quiaragua, C. (2016) ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 16 No. 3 septiembre diciembre. Universidad de Costa Rica (pp 1-21)

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n3/1409-4703-aie-16-03-00387.pdf>

- Rivera, L. (2009) Elementos conceptuales para el análisis de las prácticas de gestión educativa. En Guerra, M. (Coord) Gestión de la educación básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación. UPN México. Pp 61-86.
- Rivera, L. Guerra, M. González, R. (2021) Madres-maestras enfrentando la pandemia. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Docente. Disponible en https://dppse.upnvirtual.edu.mx/images/RedesIB_Ponencia-130_Maestras-madres-enfrentando-la-pandemia.pdf
- Rocha, T. (2021). Caminar con pies de plomo. Estrategias de sostenibilidad de mujeres académicas ante la tensión familia- trabajo. Revista Asparkía. Investigación feminista. Disponible en: <https://uji.academia.edu/Aspark%C3%ADaInvestigaci%C3%B3feministaRevista>
- Rodríguez, L. (2014) Maestras y madres. Género y lucha docente en el Post Mendozazo. Revista digital de Ciencias Sociales Millcayac. Vol 1 No. 1. Dossier: Sociología del arte Edición primavera. Género y derechos humanos (septiembre- febrero). Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/231>
- Romero, J. (1999) “Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías”. En El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional de Powel, W. y Dimaggio, P. (comps). CNCPYAP. A.C. UNAM. FCE. México.
- Romero, M. Tapia, E. y Meza, C. (2020). Abanico de maternidades. Un estado del arte desde los aportes feministas. Debate feminista Vol. 59 Ciudad de México ene/jun Epub 30- Abr-2020. Disponible en:https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-066X2020000100143

- Rubio, E (2022) “El más caro olvido de la humanidad: la educación”. Julio Astillero Periodismo de credibilidad. 1 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://julioastillero.com/el-mas-carolvido-de-la-humanidad-la-educacion-autora-emma-rubio/>
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Vol. 15. Núm. 3. Octubre. Asociación universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España (pp 85-91). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228012>
- Sánchez, A. (2020, agosto 10). Advierte que 4 de cada 10 escuelas privadas cerrarán por educación a distancia. *El financiero*. Disponible en: <https://www.elfinanciero.com.mx/empresas/advierten-que-4-de-cada-10-de-escuelas-privadas-cerraran-por-educacion-a-distancia/>
- Sánchez, L. et al (2020). Las profesoras de preescolar: extensión de la jornada y la naturalización de los cuidados familiares como definición del trabajo docente. Revista Dilemas Contemporáneas: Educación, Política y Valores. Año VII. No. 3. Disponible en: <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2335>
- Sánchez, M. (2016). Construcción social de la maternidad el papel de la mujer en la sociedad. Opción, vol. 32 núm. 13. Universidad de Zulia. Maracaibo Venezuela (pp 921- 953). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483044.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 254 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la Autorización para Impartir Educación

Primaria, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de marzo de 1999.

Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a254.pdf>

SEP Comunicado conjunto núm. 3 *Presentan salud y educación medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. Disponible en:

<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

SIGED. SEP Consultada el 10 de septiembre de 2022

<https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>

Soto, D. (2022, agosto 29). Las escuelas privadas buscan reponerse del impacto de la pandemia. *Expansión política*. Disponible

en: <https://politica.expansion.mx/mexico/2022/08/29/escuelas-privadas-buscan-reponerse-del-impacto-de-pandemia>

Tardif, M. (2014). Trabajo docente, pedagogía y enseñanza. En M. Tardif, Los saberes docentes y su desarrollo profesional (pp. 83-110). Madrid: Narcea.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en

Latinoamérica. *Rev. Pensamiento educativo*, Vol. 4. No. 2. Disponible en:

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%20Permanent/Educaci%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%20rica.%20Vaillant,D.pdf>

Varela, N. (2005) *Feminismos para principiantes*. Ediciones B. Barcelona España.

Verdera, V. y Escámez, J. (2010) La profesión docente y la ética del cuidado. Revista electrónica de investigación educativa, 12 (spe), 1-17. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300001&lng=es&tlng=es

Verzub, L. (2005) Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? Universidad de Buenos Aires. Didac 46. Disponible en: <https://bibliotecafcalbatros.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/2-ejercer-docencia.pdf>

Zaragoza, J. (2021, septiembre 6). Pandemia deja sin escuela a 398 mil estudiantes en México. *El financiero*. Disponible en: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/09/06/pandemia-deja-sin-escuela-privada-a-398-mil-estudiantes-en-mexico/>

Anexo único

| Categorías | Subcategoría | Tema durante la entrevista |
|---------------------------------------|--|--|
| 1. Condiciones laborales | 1.1 Al solicitar del empleo 1.2 Contratación 1.3 Fin la relación laboral (si es el caso). | Oferta del trabajo actual Procedimiento para ingreso. Cuestionamiento sobre la familia. Forma y periodicidad del pago (en efectivo, depósito, cheque Horas de trabajo. Prestaciones (aguinaldo, vacaciones, prima vacacional, prima de antigüedad, licencia de maternidad, cuarentena, licencia de lactancia). Despido, renuncia o cambios de trabajo. |
| 2. Distribución de actividades | 2.1 Participación en organización de actividades 2.2 Obligaciones, derechos y responsabilidades | Igualdad de condiciones. Actividades en eventos escolares. Tareas específicas para las mujeres y los hombres docentes. Responsabilidad con respecto a ser mujer u hombre en la escuela. |
| 3. Docencia y maternidad | 3.1 Aviso de embarazo 3.2 Reacciones de las autoridades y compañeros 3.3 Cambios en la relación con las y los compañeros 3.4 Redes de apoyo 3.5 Acuerdos para continuar la relación laboral estando embarazada o con hijos al cuidado 3.6 Permisos para citas médicas o el cuidado y de los hijos | Cómo y cuándo. Respuesta de la institución y de las compañeras o compañeros docentes. Desempeño y dinámica laboral. Organización laboral y el tiempo de maternidad. Dentro y fuera de la escuela. Se continúa la relación de trabajo bajo qué términos. |

Elaboración propia.