

Ser trabajadora social en México: el impacto de las ideologías de género en el surgimiento de las escuelas de Trabajo Social

Ana Elisa Castro Sánchez*

Abstract

This article makes use of gender theory in order to analyze the emergence of social work and the construction of professional identity of social workers in Mexico. It will be demonstrated that hegemonic gender discourse influenced greatly the emergence and development of this profession. These stigmatizing gender discourses that emerged during the 19th Century in Mexico influenced the characteristics of the first schools of social work which were found during the 20th Century and continue to be reproduced without substantial changes until today.

Resumen

En el presente artículo se utiliza la teoría de género para analizar el surgimiento del trabajo social y la construcción de la identidad profesional de la trabajadora social mexicana. A diferencia de otras investigaciones sobre la historia del trabajo social, el estudio muestra la importancia que tienen los discursos hegemónicos en torno a los géneros en la emergencia y el posterior desarrollo de la profesión. Estos discursos estigmatizantes acerca de las mujeres que surgieron durante el Siglo XIX en México y que influyeron en las características de las primeras escuelas de trabajo social del país, se siguen reproduciendo sin cambios sustanciales hasta la actualidad.

De historia, de mujeres y de trabajadoras sociales

El enfoque histórico denominado *historia de las mujeres* ha permitido abordar la cuestión de la invisibilidad de las mujeres y el discurso sobre ellas en la historia (Duby y Perrot, 1992; Daigle, 1995; Lau, 1994; Perrot, 1998; Farge, 1997; Battagliola, 2000; Schweitzer, 2002). Los trabajos realizados bajo este enfoque han demostrado la existencia de una especie de *historiografía del silencio* (Perrot, 1998), caracterizada principalmente por la ausencia de la voz y de los intereses femeninos y la descontextualización de hechos o sucesos históricos (Eichler, 1986). Para lo anterior, ha sido necesario construir un abordaje metodológico que permita estudiar la historia teniendo como unidad de análisis no a un sujeto universal asexuado y supuestamente neutral, sino a sujetos históricos *generizados* y diversos: es una historia *generizada* o una historia centrada en las relaciones de género (Daigle, 1995). Se trata de ver a los

* La autora es doctora en trabajo social y profesora-investigadora del Departamento de Posgrado de la Facultad de Salud Pública y Nutrición de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su dirección electrónica es: aelisacs@yahoo.com.mx

actores a través del género, pero también se les visualiza considerando otras variables sociales como la edad, la pertenencia étnica y cultural y el contexto socioeconómico.

El género se refiere a la identidad socialmente construida de los hombres y de las mujeres, como lo señala Lagarde (1997a: 27):

El género es una construcción simbólica que contiene atributos asignados a las personas a partir de su sexo. Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales.

De las características atribuidas a mujeres y hombres se infieren las relaciones sociales entre ambos: las relaciones de género. La dinámica entre los géneros no se puede desvincular, en las sociedades occidentales modernas, del Estado, el cual aparece como un actor decisivo (Connell, 1990): organiza las relaciones de género (por medio de leyes e instituciones) y establece las políticas de género¹. En consecuencia, sería erróneo pensar que el Estado fuese neutro; más bien se entiende como una instancia de centralización del poder que afecta a las relaciones de género, las cuales, por su parte, son también relaciones de poder (Connell, 1990; Walby, 1996; Lagarde, 1997a y 1997b; Bourdieu, 1998). Género y poder se encuentran íntimamente relacionados en el desarrollo histórico de las sociedades.

En suma, en el presente trabajo retenemos esta posición teórica de un Estado comprometido con el género masculino (Connell, 1990) y de la existencia de relaciones de género contingentes en tiempo y espacio para analizar la creación de la carrera de trabajadora social en México. Para nuestro análisis hacemos uso del enfoque desarrollado por Joan Scott (2000) quien propone una metodología para el examen histórico de las relaciones de género. Scott sugiere guiar el estudio por las siguientes preguntas orientadoras/metodológicas:

Cuadro 1: Preguntas metodológicas propuestas por Scott (2000)

<i>Enfoque: Historia de las mujeres</i>
¿Cuál es el significado de lo femenino y de lo masculino en la sociedad estudiada? (ideología dominante acerca de cómo deben ser mujeres y hombres).
¿Qué hacen las mujeres y los hombres en el contexto estudiado y por qué?

¹ La política de género se refiere a los contenidos de género que el Estado inscribe en la sociedad y la cultura a través de las políticas públicas.

¿Dónde están las mujeres? (en particular, ¿qué parte de los espacios públicos les son asignados?)
¿Cuál es su condición social?
¿Qué relación existe entre las leyes sobre las mujeres y el poder del Estado?
¿El género ha legitimado la emergencia de carreras profesionales? ¿De qué forma las instituciones sociales han incorporado el género en sus presupuestos y en su organización?

De forma adicional, nos hemos apoyado metodológicamente en el estudio de Johanne Daigle (1995) quien pretende mostrar cómo las mujeres llegan a ser profesionales en ciertas áreas. Más específicamente, esta autora aborda el proceso educativo mediante el cual ciertas mujeres se convierten en enfermeras en una escuela-hospital de Canadá. Su punto de partida es la tesis clásica de Simone de Beauvoir: las mujeres *no nacen sino que se hacen*. De este modo, Daigle muestra el proceso de socialización a través del cual mujeres francófonas de Canadá “se hacen” enfermeras luego de haber pasado un cierto tiempo de formación en las denominadas escuelas-hospitales.

Así pues, el marco de análisis que aplicamos en este artículo para estudiar el caso de las trabajadoras sociales en México quedó conformado de la siguiente manera:

- Contexto ideológico dominante: el significado de la feminidad y masculinidad en la sociedad mexicana durante el periodo comprendido entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX
- Actividades asignadas a las mujeres/las trabajadoras sociales en tres momentos: (a) en la etapa previa a la creación de las escuelas de trabajo social (Porfiriato y Revolución); (b) durante la emergencia de la primera² y segunda escuela³ de trabajo social (1933-1940), y (c) en la etapa inmediata posterior (1940-1950)
- Los espacios públicos ocupados/legitimados para las mujeres/las trabajadoras sociales
- Condición económico-social de las mujeres durante la época estudiada

² Nos referimos a la Escuela de Trabajadoras Sociales y Enseñanza Doméstica creada por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

³ Nos referimos a la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Relación mujer-Estado y división sexual del trabajo: derechos y obligaciones de las mujeres y de los hombres; mecanismos de comunicación entre el gobierno, las instituciones públicas y las mujeres/las trabajadoras sociales, así como las instituciones públicas asignadas para ellas
- División sexual del saber: análisis diferenciado por género de la política educativa; creación y desarrollo de escuelas para mujeres

Las fuentes utilizadas en este estudio histórico son escritas. Se trata principalmente de documentos del archivo de la antigua *Escuela de Jurisprudencia* de la UNAM, depositados en el *Centro de Estudios sobre la Universidad* (CESU-UNAM), que aún no han sido clasificados; así como documentos provenientes del archivo histórico de la *Escuela Nacional de Trabajo Social* (ENTS-UNAM). De estos últimos, vale la pena señalar la importancia de artículos periodísticos y capítulos de libros sobre el trabajo social y la trabajadora social entre 1930 y 1940, en especial la *Monografía de la Escuela de Trabajadoras Sociales y Enseñanza Doméstica* (SEP, 1937) y el primer ejemplar de la revista *Servicio Social* (1944). Estos materiales permitieron aclarar el estado de cosas que prevaleció en la primera escuela de trabajo social mexicana, precursora de la ENTS-UNAM (segunda escuela de trabajo social en México y modelo del resto de las escuelas de trabajo social que surgieron posteriormente). Además, los textos sobre el positivismo mexicano merecen una mención especial: Alvarado (1991) compiló el *Estudio sobre el feminismo*, una serie de artículos publicados en 1909 por Horacio Barreda (hijo de Gabino Barreda, discípulo de Augusto Comte) en la *Revista Positiva*⁴, en el cual nos basamos para comprender la ideología dominante durante la época que hemos abordado en este trabajo.

Ideologías de género y desarrollo de la educación pública en México

Los elementos contextuales que permiten comprender por qué, cómo y cuándo surgen en México las escuelas de trabajo social y la identidad de la trabajadora social son principalmente cuatro: Primero, el ideal o modelo de educación femenina de la época que subyace a la política educativa nacional (de profunda influencia positivista).

⁴ La *Revista Positiva* fue fundada por Agustín de Aragón. Alvarado (1991) señala que esta publicación representó durante catorce años (1901-1914) el principal medio informativo y de difusión de las ideas positivistas en todos los aspectos: científico, filosófico, político, social y religioso.

Segundo, la trayectoria o evolución que siguen las escuelas y profesiones para mujeres en el país. Tercero, la necesidad de legitimación política que tenía el Estado posrevolucionario, concretamente la necesidad de poner en marcha el Estado social emanado de la Revolución y de la Constitución de 1917. Y cuarto, la relación mujer-Estado, que se refiere al reconocimiento de los derechos políticos y jurídicos de las mexicanas por parte del Estado.

En México, el positivismo fue la ideología oficial rectora de la educación nacional durante las cuatro décadas comprendidas entre 1867 y 1910 (Zea, 2002). Así, una de las primeras medidas del Presidente Juárez fue la puesta en marcha de un proyecto educativo basado en un modelo de desarrollo nacionalista, en el cual se debía reemplazar la doctrina católica por el lenguaje de la ciencia positivista (Zea, 2002). A partir de este momento, también los pobres, los indígenas y las mujeres tendrían acceso a la instrucción pública: una educación -por decreto- gratuita, obligatoria y laica. Luego, en su momento, Porfirio Díaz (1876-1911) estableció una pedagogía nacionalista positivista en México (Díaz, 1999; Zea, 2002). Pero más allá de la cronología oficial y de proyectos políticos, el positivismo tuvo una gran influencia en las mentalidades de la época. En efecto, es posible constatar que las consignas positivistas sobre la educación nacional, y en particular sobre la educación femenina ideal, atraviesan el proyecto educativo desde la Independencia, pasando por la Reforma y el Porfiriato, hasta la Revolución, en la que visten camuflaje. Han logrado adaptarse a los cambiantes discursos de la modernidad y hacerse cada vez más sutiles. Pero, ¿cuál era esa educación femenina ideal que el Estado debía procurar a las mexicanas? Veamos la manera en que lo expresaba Barreda (Alvarado, 1991: 67-72):

La mujer debe tener nociones o conocimientos elementales de todo, procurando el amor y el servicio a la familia, a la patria y a la humanidad. La educación de las mujeres debe ser científica, jerárquica, general, moral, enciclopédica, sin carácter abstracto ni elevado salvo en los casos en los cuales esta educación sirva de base a la educación masculina... En las escuelas universitarias, los hombres y las mujeres deben ocupar aulas separadas porque los estudiantes y las estudiantes juntos corren el riesgo de confundir la masculinidad de los unos y la femineidad de las otras. En cuanto a los docentes, ellos y ellas pueden tener los mismos profesores.

Se trataba de brindarles a las mujeres una educación de tipo moral, no intelectual. Los políticos de aquellos tiempos estaban convencidos de que la educación

femenina debía ser diferente (inferior) a la educación masculina y que sería apreciada por sus cualidades morales y altruistas. Los positivistas trataban de justificar dicha diferencia con el argumento “biologista” de la existencia de una supuesta debilidad física innata y propia de la mujer:

Su debilidad muscular es muy apropiada para la concepción, el embarazo, el parto y el cuidado del recién nacido. Sus movimientos son lentos y difíciles, ella no puede vencer la fatiga. Su vida es sedentaria porque la naturaleza ha establecido su rol físico (Alvarado, 1991: 56).

Este argumento que parte de una debilidad biológica femenina es esencial, porque está en la raíz de todas las cualidades que se atribuyeron en aquella época a las mujeres. En este razonamiento de la clase política positivista, los rasgos físicos inciden en la textura moral de las mujeres, es decir, su naturaleza física determina su naturaleza moral:

Estas características físicas tienen una influencia sobre su naturaleza moral: ella tiene un sistema nervioso más sensible y se deja impresionar más fácilmente. Es por esto que sus observaciones son poco profundas, fútiles y fugaces. Dado que ella se deja impresionar muy fácilmente, tiene necesidad de un ideal y prefiere las emociones del corazón a las demostraciones de la razón fría y severa (Alvarado, 1991: 56).

Otro elemento fundamental en la argumentación es el tipo de inteligencia que se deriva de la supuesta *naturaleza* femenina. La ideología dominante identificaba a la mujer como inepta para desarrollar el pensamiento abstracto, y la consideraba profundamente atada y dominada por las emociones. Estas características la descalificaban para la ciencia y la preparaban, en cambio, para su rol maternal y conyugal.

Las facultades cerebrales afectivas son predominantes en la mujer, he aquí la razón de la inferioridad y de la superioridad de un sexo en relación al otro (...). La mujer posee un instinto constructor que la lleva a conservar y volver más bello todo lo que la rodea, es por eso que la maternidad es una de sus mayores cualidades. La inteligencia femenina se caracteriza por la contemplación y es concreta: observación de objetos y de seres. Ella aprecia mejor las diferencias que las similitudes entre los objetos y tiene tendencia a particularizar, a aislar, apreciación minuciosa en detalle, sin embargo ella no sistematiza sus ideas. Sus ideas son limitadas y poco profundas. El aspecto afectivo domina el aspecto intelectual y en consecuencia ella es inferior en cuanto a sus facultades de concepción, creación, meditación y contemplación. La mujer no posee las

cualidades mentales indispensables para la inducción científica y el genio filosófico (Alvarado, 1991: 57, 59 y 60).

En suma, según el imaginario dominante, la debilidad biológica sería el principal impedimento para la educación intelectual de la mujer. Todas las actividades femeninas, de hecho, debían adecuarse a esta debilidad física y cognitiva de la que deriva la supuesta sensibilidad extrema e inferioridad intelectual de las mujeres.

Esta ideología tuvo una gran influencia en las mentalidades de la época. Fue ampliamente compartida por diversas generaciones de políticos y gobernantes mexicanos, más allá del grupo político o partido al que pertenecieran (liberales, conservadores, anarquistas, militantes del partido comunista, jefes revolucionarios, etc.), y se plasmó en la política educativa nacional.

Es posible constatar los trazos de este pensamiento biologista y discriminatorio de género a lo largo del desarrollo del Estado. Incluso los políticos más progresistas y radicales, a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, sostenían el imaginario tradicional en torno a lo femenino (Alvarado, 1991; Rocha, 1991; Tuñón, 1997, 1998), a pesar de que parecían muy convencidos de estar impulsando una revolución educativa en favor de las mujeres (Sefchovich, 1988; Tuñón, 1997, 1998). En realidad sus proyectos no hacían más que cambiarle el maquillaje a la educación femenina de corte conservador. Éste es el caso, entre otros, de Justo Sierra, José Vasconcelos, Salvador Alvarado y Lázaro Cárdenas.

En lo que concierne a las mujeres y a la modernización de su educación, Justo Sierra (1848-1912), por ejemplo, estaba convencido que la enseñanza era la profesión ideal para una mujer (sobre todo para las jovencitas de clase media), ya que ella se inclinaba de manera “instintiva o *natural*” hacia los trabajos educativos (Barceló, 1997). Para Sierra, además, la mujer educada era perfecta para el hogar y para acompañar al hombre y colaborar con él en la formación de la familia. Por estas razones, promovió el *mejoramiento* y la *modernización* de la educación femenina teniendo en mente que las mujeres podrían así cumplir mejor su misión esencial: la maternidad (Barceló, 1997). Los conocimientos básicos de esta educación eran la higiene, la moral, la medicina, la economía doméstica, las bellas artes y la pedagogía, complementados con cursos de geografía, historia, ciencias naturales, español y

literatura (Galván, 1984; Barceló, 1997). Adicionalmente, Sierra creía –al igual que Ignacio Ramírez (1818-1879) e Ignacio M. Altamirano (1834-1893)– que la educación de la mujer era necesaria para que los niños logaran aprender las ciencias positivas y para que las niñas pobres tuvieran una alternativa frente a la miseria y la prostitución (Rocha, 1991; Tuñón, 1998).

El proyecto político-educativo de José Vasconcelos (1882-1959), reconocido por sus aportes a la educación, tuvo gran necesidad de las mujeres (Sefchovich, 1988). Vasconcelos concibió, con la colaboración de Gabriela Mistral, una serie de materiales de lectura destinados principalmente a las mujeres del pueblo, a las pobres (Sefchovich, 1988). Se trataba de brindarles una cultura artística elemental para que pudieran cumplir con sus funciones femeninas. Según él, las mexicanas debían recibir lecciones de virtud, discreción, humildad, ternura y simplicidad (Sefchovich, 1988). Gracias a su trabajo de educación redentora en la SEP, Vasconcelos logró que la mujer se convirtiera en el símbolo de la enseñanza: nació la figura de la maestra (Sefchovich, 1988; Rocha, 1991; Tuñón, 1998).

En el sureste mexicano, en Yucatán, Salvador Alvarado (1880-1924) promovió la creación de escuelas vocacionales para mujeres como una estrategia para combatir el analfabetismo femenino. Este político pensaba que era necesario hacerles justicia a las mujeres en dos áreas principales del desarrollo personal: la familia y el trabajo (Tuñón, 1998). Al igual que otros políticos, Alvarado defendía la idea de que las funciones femeninas más importantes eran la maternidad y la educación de los hijos (Rocha, 1991; Tuñón, 1998). Por esto, todas las adolescentes -ricas o pobres- debían tomar, por ejemplo, cursos de economía doméstica, ya que estos conocimientos les eran imprescindibles para convertirse en mujeres (Rocha, 1991; Tuñón, 1998).

El caso más peculiar es, sin duda, Lázaro Cárdenas (1895-1970) quien gobernó al país entre 1934 y 1940, y es considerado uno de los políticos más polémicos de la Revolución a causa de la expropiación de la industria petrolera en 1938. Cárdenas defendía la igualdad entre hombres y mujeres y apoyaba la formación de escuelas mixtas (Lerner, 1979). Reformó, además, el artículo 34 para otorgarles a las mujeres el derecho al voto; sin embargo, esta reforma nunca fue publicada oficialmente (Tuñón,

1998), por lo que las mexicanas tuvieron que esperar hasta 1953 para alcanzar sus derechos políticos.

El imaginario hegemónico en torno a la feminidad y la masculinidad se inscribió en las políticas educativas que se implementaron en México (véase cuadro 2). El ejemplo histórico más claro de educación estratificada por género es la creación, en 1867, de la *Escuela Nacional Preparatoria* (ENP) por parte de Gabino Barreda (discípulo de Comte), bajo instrucciones del presidente Juárez. Se trataba del “...santuario de la educación positivista, una especie de escuela grandota que formaba, desde la edad colegial, a la élite intelectual del régimen y conducía a los estudios superiores...” (Lempérière, 1992: 87-88).

La ENP fue concebida como el requisito indispensable para tener acceso a estudios superiores o universitarios que aglomeraban, en aquel entonces, a las disciplinas de derecho, agronomía, ingeniería, arquitectura y medicina. Los estudiantes obtenían una formación científica y racionalista para convertirse en los futuros científicos, políticos e intelectuales que algún día dirigirían al país. Este proyecto educativo no cambió en nada la exclusión histórica de las mujeres de la educación pública: ellas no tenían derecho a entrar en la ENP (Ibarra, 1999). Como premio de consolación, el gobierno creó la *Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino*⁵ (escuelas secundarias para señoritas) donde las mujeres cursaban carreras comerciales cortas que las preparaban para ser secretarías y para trabajar en los comercios y pequeñas empresas de la época. Hacia 1875, una vez incluidos los cursos de pedagogía, estas instituciones se convirtieron, por la vía de los hechos, en escuelas normales donde las jovencitas obtenían su diploma de profesoras de educación primaria y secundaria. Entre 1888 y 1889, la escuela secundaria de señoritas se transformó oficialmente en *Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria* (cuadro 2), sin que el Estado le otorgara, empero, el reconocimiento de institución de educación superior. Al mismo tiempo, existían ya escuelas de artes y oficios (1880), escuelas municipales para obreras (1887) y escuelas de obreras (1889), donde un cierto número de mujeres provenientes

⁵ Como Ibarra (1999) lo ha mostrado, estas escuelas se basaban en programas de estudios “propios” para mujeres y antes de 1920 no tenían más de cincuenta alumnas inscritas por año.

de familias “decentes” estudiaban carreras cortas⁶ mientras esperaban el matrimonio. Por otro lado, en 1875 se creó la *Escuela de Instrucción Superior* para futuras obstetras y docentes (Galván, 1984) que se convirtió, en 1896, en la *Escuela Teórico-Práctica de Obstetricia para Mujeres*. Se localizaba en la *Casa de la Maternidad y Hospital de la Infancia* (Rocha, 1991).

A pesar de que en aquella época un número considerable de mujeres entró a las escuelas, se trataba aún de un grupo minoritario entre la población femenina. No sorprende, por tanto, que en 1895 el analfabetismo afectaba al 85% de las mujeres (Rocha, 1991; INEGI, 1999). Sólo una mujer por cada millón estudió en las escuelas preparatorias para hombres (Rocha, 1991). En 1900, el país contó apenas con dos abogadas, tres dentistas, veinticuatro médicas y trece farmacéuticas (Galván, 1984; Ibarra, 1999). Y es que sólo algunas mujeres provenientes de familias ricas lograron ser aceptadas en las escuelas superiores creadas para los hombres. Sin embargo, para 1907, el 78% de las inscripciones en la escuela normal correspondía ya a mujeres (Galván, 1984; García, 2000), dado que las jóvenes reconocían que la instrucción les abriría la puerta a mejores empleos. Las analfabetas sólo encontraban trabajo en el sector doméstico o en las fábricas. En 1911 se abrió la carrera de enfermería en la Escuela de Medicina. Y entre 1916 y 1917, en las escuelas vocacionales creadas por Salvador Alvarado en Yucatán, las jovencitas se empezaron a entrenar en costura, bordado y repostería.

Cuadro 2: Política de educación superior en México a partir de 1867

<i>Educación para hombres</i>	<i>Educación para mujeres</i>
Nivel superior, carreras profesionales que conducen a la universidad	Nivel técnico, carreras denominadas “cortas”. Capacitación para incorporarse al mercado de trabajo en poco tiempo por razones de desamparo económico o mientras se llegaba el

⁶ Es importante señalar que la noción de “carrera corta” aparece desde muy temprano y se encuentra siempre presente cuando se trata de la educación femenina. Estas carreras representaban una elección “decente” para aquellas que vivían en situaciones difíciles (sin hombre proveedor que las sostuviera). Las llamadas “profesiones de mujer” ofrecían a ciertas mujeres una alternativa a la prostitución y la pobreza. Estas actividades profesionales no representaban un obstáculo al rol de madre, no ponían “peligro” la feminidad y preservaban la moralidad de las jovencitas (Rocha, 1991). Las mujeres “elegían” estas carreras porque les permitía integrarse rápidamente al mercado de trabajo y enfrentar situaciones económicas difíciles. Ésta era la única razón aceptable para que una mujer buscara un ingreso propio (Rocha, 1991). Después de la Revolución, también las viudas empezaron a entrar a dichas carreras. Así pues, la noción de “carrera corta” coincide con la noción de *métier de femme* (profesión de mujer) desarrollada por Perrot (1998).

	momento del matrimonio
Modelo rector: Escuela Nacional Preparatoria (ENP), 1867	Modelo rector: Escuela Secundaria para Personas de Sexo Femenino (ESPSF) o escuela secundaria para señoritas
Escuelas Superiores de Derecho, de Ingeniería, de Agronomía, de Arquitectura, de Medicina	1875: las ESPSF se convierten, por la vía de los hechos, en escuelas normales que formaban profesoras de primaria y secundaria; 1875: Escuela de Instrucción Superior: formaban obstetras y profesoras; 1880: Escuelas de Artes y Oficios; 1887: Escuelas municipales de obreras; 1888-1889: se instituye formalmente la Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria; 1889: Escuelas de obreras; 1896: Escuela Teórico-Práctica de Obstetricia para Mujeres, localizada en la Casa de la Maternidad y Hospital de la Infancia; 1911: Se crea la carrera de enfermera en la Escuela de Medicina; 1916-1917: Escuelas vocacionales para mujeres, en Yucatán. 1933: Escuela de Trabajadoras Sociales y Enseñanza Doméstica (SEP); 1940: Escuela Nacional de Trabajo Social (UNAM)
Formaban políticos, abogados, ingenieros, arquitectos, médicos	Formaban a las mujeres como secretarias, profesoras de escuela, obstetras, enfermeras-parteras, obreras, empleadas de mostrador, cajeras, comerciantes, trabajadoras sociales
Formación científica y racionalista	Formación técnica, acceso a conocimientos generales, fragmentos de conocimiento adaptados a programas de estudio diseñados especialmente para las mujeres adultas y las jovencitas
Se beneficiaba especialmente a los hombres jóvenes provenientes de familias acomodadas	Las principales beneficiarias fueron en un principio las mujeres de clase social alta y media; posteriormente (años 1950-1960), poco a poco, estas carreras fueron beneficiando a las mujeres y jovencitas de clase popular

En este contexto socio-educativo, la SEP creó, en 1933, la primera escuela de trabajo social: *la Escuela de Trabajadoras Sociales y de Enseñanza Doméstica* (cuadro 2). Las alumnas inscritas tenían las siguientes materias: administración doméstica, costura a mano, cocina y repostería, corte y confección, diseño decorativo y de modas, cultura física y deportes, bordado a máquina, conservación de alimentos, enfermería, dietética, puericultura, prácticas de investigación y servicio social. En 1940 surgió la segunda escuela de trabajo social: la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM

que serviría de modelo⁷ para las que se fundarían después. Aun cuando se encontró enmarcado en un recinto universitario, la carrera de trabajo social seguía la tradición de la educación generizada.

Estado posrevolucionario, trabajo social y trabajadoras sociales

Mientras que durante el Siglo XIX el Estado concentró sus esfuerzos en la edificación de una educación pública laica, durante el Siglo XX se vio ante el compromiso político de poner en marcha el programa social emanado de la Revolución. Este emergente Estado social necesitaba contar con una red institucional y mano de obra calificada. Es por esto que entre 1930 y 1960 se crearon innumerables instituciones públicas en el campo de los servicios de salud, educación, empleo y seguridad social que, entre otras funciones sociopolíticas, debían legitimar a los diversos gobiernos posrevolucionarios. El despliegue de instituciones sociales abrió la puerta de ciertos espacios públicos a la mano de obra femenina.

En efecto, desde mediados del siglo pasado las mujeres ampliaron su presencia en el ámbito público. Mientras que durante el Porfiriato (cuadro 3) la profesora de enseñanza básica era la profesión femenina más prestigiada entre las mujeres de clase media y alta, en el transcurso del Siglo XX, con el surgimiento de nuevas profesiones y actividades económicas femeninas (como los trabajos de secretarías, obreras calificadas, empleadas de mostrador, cajeras, enfermeras-parteras, comerciantes y obstetras), las mujeres de clase media y progresivamente las de clase popular optaron por estudiar una nueva carrera universitaria: trabajo social (cuadro 3). Como trabajadoras sociales, ellas se consagrarían a las labores femeninas en el interior de las instituciones sociales.

A través de un decreto (véase cuadro), el presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) obligó a las diversas dependencias del Estado a contratar trabajadoras sociales. Con ello no sólo generó fuentes de empleo para las nuevas profesionistas, sino inscribió

⁷ *Entre los cursos fundamentales del plan de estudios se encontraban las materias de puericultura, ludoterapia, enfermería, dietética e higiene. También se consideraban conocimientos generales los cursos que comenzaban su nombre con frases como: "nociones/nociones generales de...", "curso general X de", "curso descriptivo X de" o "principios generales de". Entre ellos estaban cursos diversos de derecho; de sociología: sociología general; biología, antropología y fisiología; estadística.*

a la figura de la trabajadora social como un elemento clave de la implementación de políticas sociales.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

ACUERDO A LA BENEFICENCIA PÚBLICA DEL DISTRITO FEDERAL

Esta presidencia ha tenido a bien acordar que en las diversas dependencias de esa institución, se procure con todo empeño aprovechar los servicios de las trabajadoras sociales que se titulan en la escuela respectiva de la Secretaría de Educación Pública.

Atentamente.

México, D.F. a 12 de agosto de 1936.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

LÁZARO CÁRDENAS

Rúbrica (circular oficial emitida el 12 de agosto de 1936).

El surgimiento de la trabajadora social ampliaba la tradicional gama de actividades económicas femeninas (instruir a los niños, principalmente) a nuevos campos sociales como, por ejemplo, la atención a las familias pobres, los obreros y los campesinos. En calidad de profesionistas, las trabajadoras sociales pusieron en marcha programas públicos de salud; asistieron a los médicos en los hospitales, y colaboraron con abogados en la defensa de los derechos sociales de la población desfavorecida.

Cuadro 3: Actividades profesionales femeninas legitimadas según el periodo histórico

<i>Periodo</i>	<i>Actividad profesional femenina predominante</i>	<i>Espacio público legitimado</i>
Colonia	Las mujeres no tenían derecho a la educación. Sólo a algunas mujeres de clase alta se les enseñaba a leer para que estudiaran el catecismo	La casa, lo doméstico, la iglesia
Independencia	Se les otorga el derecho a la educación junto a los pobres y a los indígenas	
Porfiriato	Ser profesora de primaria, mujeres de clase acomodada	El salón de clase, la escuela primaria

Revolución	Profesora de primaria, enfermera-partera y obstetra	Además de los anteriores, los consultorios médicos y dispensarios
Posrevolucionario Años 1920	Enfermeras-parteras y entrada masiva de las mujeres como profesoras de primaria (proyecto educativo de Vasconcelos en la SEP)	Escuelas primarias, consultorios, dispensarios y hospitales
1933 1940 1940, 1950 y 1960	La SEP crea la carrera de trabajadora social ⁸ Se crea la carrera de trabajadora social en la UNAM ⁹ Se multiplican las escuelas de trabajo social en el país siguiendo los modelos de la SEP y de la UNAM	La asistencia pública, los hospitales, las escuelas

Sin embargo, convertirse en trabajadora social y ejercer la profesión no era tarea fácil. Sólo alrededor de un veinte por ciento de las estudiantes de trabajo social terminó sus estudios; y de las graduadas, menos de la mitad ejerció su profesión. Para comprender esta situación, resulta imprescindible analizar la relación profundamente contradictoria entre el Estado mexicano y las mujeres de aquella época, que influyó en el desarrollo de las escuelas de trabajo social.

⁸ Dando continuidad a la política de Estado abordada en las páginas precedentes, se crean programas de estudio prácticamente exclusivos para mujeres como enfermería, educación y, por supuesto, trabajo social. A estas tres carreras los hombres se acercaron muy poco y muy lentamente. En trabajo social, por ejemplo, este proceso toma alrededor de tres décadas: entre 1940 y 1967 (durante 27 años) no hubieron más que 22 estudiantes varones, y en su mayoría llegaron a finales de los cincuenta pero más claramente en el transcurso de los sesenta. En contraste, durante esos mismos años las estudiantes inscritas fueron aproximadamente 2,500, es decir, los varones en esta carrera durante casi treinta años no representaron más que el 0,92% de la población estudiantil.

⁹ En la UNAM, el porcentaje de estudiantes mujeres entre los años 1920 y 1969 se mantuvo constante en 17% (Bustos, 2001). Esto significa que hubo 1,7 estudiantes mujeres por cada 8,3 estudiantes varones durante casi cincuenta años. Como utilizando un cuenta gotas, las mujeres comenzaron a llegar a la Universidad luego de su reapertura en 1910. En 1925 comienza la carrera de veterinaria y en 1939 llega la primera mujer. En 1925 se inscribe la primera mujer en ingeniería y en 1939 llegaron otras 25 de un total de 679 estudiantes inscritos. En 1934 cuatro mujeres se inscriben en arquitectura. En la carrera de metalurgia, en 1948, no había sino una sola estudiante. En el lado opuesto, en 1929 la UNAM comienza a ofrecer la carrera de enfermería, y no es sino hasta 1957 que se inscribieron los primeros 5 varones (1,5%) de un total de 319. Así como también, en 1948, en la carrera de químico fármaco biólogo las mujeres constituían el 85% de los estudiantes (Bustos, 2001). Es necesario subrayar que desde su inicio la UNAM desarrolla dos procesos de incorporación de las mujeres. 1) Siendo una institución muy elitista, concebida en su origen para los hombres de ciertos grupos sociales, muy pocas mujeres logran entrar a las escuelas y facultades fuertemente masculinas como ingeniería y metalurgia (cabe mencionar que según la ANUIES todavía hoy en día las estudiantes en el área de ingeniería son bastante minoritarias y para 2001 ellas representaban un porcentaje que variaba entre 6,5 y 25% dependiendo del área específica). 2) Ciertas profesiones liberales de marcada tradición masculina como la medicina logran progresivamente hacia los ochenta dividirse en partes iguales entre hombres y mujeres, e incluso para 1997 las estudiantes representaban el 60% de las inscripciones (Bustos, 2001).

Mujeres, trabajadoras sociales y Estado posrevolucionario

Efectivamente, como lo ha señalado Sefchovich (1988), la Revolución permitió a las mexicanas soñar “sólo un poco” con una mejor condición de vida. Si bien la *Ley de Relaciones Familiares*, decretada en abril de 1917, otorgó a las mujeres ciertos derechos y obligaciones (Tuñón, 1998) como, por ejemplo, la personalidad jurídica para administrar sus bienes, las mexicanas seguían siendo obligadas por la misma ley a presentar el permiso del marido o de la autoridad familiar a fin de poder desempeñar una actividad remunerada.¹⁰ El hecho de ocupar un puesto laboral no eximía a las mujeres, por supuesto, de su responsabilidad absoluta respecto al trabajo doméstico y al cuidado de los hijos (Tuñón, 1998). Asimismo, los derechos conyugales de las mujeres eran más restringidos: según la ley, el adulterio de la mujer sería siempre una causal de divorcio; en el caso del hombre, lo sería sólo bajo ciertas circunstancias muy particulares y difíciles de probar (Tuñón, 1998; García, 2000; Rivera, 2000).

Por otra parte, en cuanto a los derechos políticos, durante la primera mitad del Siglo XX, los legisladores ni siquiera discutieron la posibilidad de otorgarles a las mujeres el derecho al voto (Tuñón, 1998), ni reconocieron los derechos laborales de las profesoras de escuela, las universitarias, las obreras y las empleadas de oficina (Rivera, 2000). Como García (2000) lo ha mostrado, todavía en 1933 las maestras estaban privadas del derecho a pedir una incapacidad por concepto de maternidad y del derecho a exigir la igualdad salarial frente a sus colegas masculinos. Más aún, el embarazo de una profesora de primaria era considerado un problema moral, por lo que la sociedad vigilaba estrictamente a las profesoras en cuanto al ejercicio de su sexualidad (Rivera, 2000).

Esta misma sociedad ultraconservadora creía que el derecho al voto de las mujeres podía perturbar a la sociedad: si se les otorgaban los derechos políticos de los varones, ellas correrían el riesgo de perder su “feminidad” (Sefchovich, 1988; Rocha,

¹⁰ Cabe señalar que esta situación se modificó apenas en 1974 cuando se decretó legalmente la igualdad entre hombres y mujeres.

1991; Tuñón, 1998). De este modo, las mexicanas debieron esperar hasta 1947 para obtener el derecho al voto a nivel municipal, y hasta 1953 a nivel federal.

No fue sino hasta hace poco, en 1974, que la reforma del Código Civil estableció la igualdad entre los sexos y otorgó a las mujeres el derecho a la propiedad de la tierra. Estas reformas legales constituyeron, más que todo, una estrategia para modernizar la sociedad (Tuñón, 1998) y consolidar la economía capitalista en expansión. No significó, por lo mismo, un cambio radical en la forma de conceptuar a hombres y mujeres.

Como se puede observar, la relación entre el Estado y las mujeres era profundamente contradictoria. Por un lado, el Estado contribuyó a diversificar el campo profesional femenino; pero, por otro lado, privó a las mujeres durante muchas décadas de sus derechos jurídicos y políticos plenos. Con ello restringió las posibilidades femeninas reales de ocupación laboral y de salario equitativo. Walby (1990) denominó este tipo de política como una *estrategia segregacionista* que ayudó a integrar a las mujeres en los trabajos marginales y considerados no apropiados para los hombres.

En México, esta política segregacionista, ampliamente consolidada, tenía además una fuerte connotación de clase, ya que en los sectores de salud, educación y política social el llamado de integración se dirigió casi sólo a las mujeres de clase acomodada. Éstas serían las que ocuparían los puestos medios y bajos en las respectivas instituciones sociales (la Secretaría de Asistencia, la SEP y el Hospital Infantil). Entre estos puestos se ubicaba el de la trabajadora social. El perfil socioeconómico de las profesionistas empezó a cambiar apenas durante la década de los setenta con la apertura de la educación superior a las llamadas “clases bajas”.

Conclusión

La confluencia de los elementos contextuales analizados permite una lectura crítica de la significación del trabajo social como profesión femenina tal como se dio en los principios de la carrera. Es obvio que el contexto ideológico y legal marcó la construcción de la identidad profesional: ser trabajadora social era una manera de ser

mujer que no entró en conflicto con el conservadurismo tradicional, inspirado por una visión biologista de los géneros que asignaba a las mujeres capacidades intelectuales inferiores y que justificaba, sobre esta base, una educación de tipo general, práctica, doméstica y moral.

Lo anterior queda claramente plasmado en los contenidos de los primeros planes de estudio de la carrera de trabajadora social que ofrecieron a las estudiantes un acceso parcial y muy restringido al conocimiento. Eran programas de estudio adaptados a las supuestamente limitadas necesidades y capacidades cognitivas de las mujeres: conocimientos prácticos/técnicos, conocimientos generales y conocimientos relacionados con la salud y la alimentación. En este sentido es posible afirmar que las escuelas de trabajo social en México reproducían (y siguen reproduciendo) a través de su organización curricular el discurso de la inferioridad femenina frente al varón. Ello implica, desde un principio, un menosprecio hacia las mujeres que queda incuestionado por haberse incrustado en la organización institucional misma. Este desprecio afecta también al prestigio y estatus sociales de la carrera dentro de la educación superior. Sus consecuencias son múltiples: predominio absoluto del estudiantado femenino, bajo nivel académico en comparación con otras carreras universitarias y niveles de sueldo muy inferiores si se comparan con otras profesiones.

Dado que las escuelas de trabajo social nacieron como parte de las políticas sociales que debían resaltar el compromiso “revolucionario” del Estado con las clases “bajas”, el campo de empleo de las trabajadoras sociales en México se encuentra íntimamente vinculado a los vaivenes de las instituciones públicas. La crisis económica que empezó a sacudir al país durante la década de los setenta y que se profundizó durante los ochenta, por un lado, así como las políticas neoliberales que apuestan a un achicamiento del aparato gubernamental, por el otro, han afectado sustancialmente las posibilidades y las condiciones de empleo de las trabajadoras sociales.

En la historia del trabajo social existen aún muy grandes lagunas. Nos parece imprescindible que se otorgue una mayor atención al análisis de la identidad de género de las y los trabajadores sociales. Es necesario indagar hasta qué punto la identidad profesional sigue inspirándose, aun en la actualidad, en el discurso ultraconservador

sobre la feminidad, y de qué manera la organización curricular contribuye a la reproducción de este imaginario estigmatizante.

Finalmente, no hay que perder de vista la emergencia de identidades profesionales alternativas en el campo del trabajo social que merecen atención de los estudiosos. Si bien la población estudiantil sigue conformándose mayoritariamente por mujeres, en el transcurso de las últimas décadas se observa una cierta afluencia de varones. ¿Ha modificado la presencia masculina el imaginario tradicional de las trabajadoras sociales acerca de sí mismas? ¿Ha provocado algún cambio en la organización curricular? ¿Cómo se relacionan hombres y mujeres durante su carrera? ¿Qué papel guardan los estudiantes masculinos en el salón de clase? ¿Existen diferencias en las posibilidades de empleo de mujeres y varones? ¿La afluencia de hombres a la carrera transformó el cuerpo docente en las escuelas de trabajo social en México? ¿Qué relación establecen ambos géneros en cuanto al control político y académico de las facultades de trabajo social? Estas preguntas no son solamente de un gran interés académico sino también político, ya que son claves para lograr la emancipación del trabajo social y de las trabajadoras sociales en nuestro país.

Bibliografía

Alvarado, Lourdes (comp.) (1991). *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*, México, CESU-Coordinación de Humanidades, UNAM.

Alonso, José A. (2003). “*La mujer mexicana en la época neoliberal*”, *Revista Perspectivas Sociales/Social Perspectives Journal*, (Otoño/Fall), vol. 5, no. 1, pp. 165-188.

Barceló, Raquel (1997). “*Hegemonía y conflicto en la ideología porfiriana sobre el papel de la mujer y la familia*”, en Soledad González y Julia Tuñón (comps.), *Familias y mujeres en México*, México, PIEM, pp. 73-109.

Barreda, Horacio (1909). “*Estudio sobre el feminismo*”, en Lourdes Alvarado (comp.) (1991), *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*, México, CESU-Coordinación de Humanidades, UNAM, pp. 31-151.

Battagliola, Françoise (2000). *Histoire du travail des femmes*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 3-72.

Bourdieu, Pierre (1998). *La domination masculine*, Paris, Seuil.

Centro de Estudios Económicos y Demográficos (CEED) (1981). *Dinámica de la población de México*, México, El Colegio de México.

Connell, R. W. (1990) “*The state, gender, and sexual politics*”, *Theory and Society*, no. 19, pp. 507-544.

Daigle, Johanne (1995). « *D’histoire et de femmes...De la constitution d’un genre historique à la prise en compte du genre dans la construction du passé* », en J. Mathieu (dir.), *La mémoire dans la culture*, Québec, Presses de l’Université Laval, pp. 235-253.

----- (1991). «*Devenir infirmière: les modalités d’expression d’une culture soignante au XXe. Siècle*», *Recherches féministes*, vol. 4, no. 1, pp. 67-86.

De Oliveira, Orlandina (1989). “*Empleo femenino en México en tiempos de recesión económica: tendencias recientes*”, en Jennifer Cooper et al. (comps.), *Fuerza de trabajo femenina urbana en México: características y tendencias*, México, UNAM y Porrúa, vol. 1, pp. 29-66.

Díaz Zermeño, Héctor A. (1999). “*Ezequiel A. Chávez. Rasgos de su trayectoria y pensamiento político educativo*”, *Perfiles Educativos*, vol. XXI, nos. 83-84, pp. 69-81.

Duby, Georges y Michelle Perrot (1992). *Histoire des femmes en occident*, Paris, Plon.

Eichler, Margrit (1986). «*Les six péchés capitaux sexistes*», en Huguette Dagenais (dir.), *Approches et méthodes de la recherche féministe*, Actes du Colloque organizado por el Groupe de Recherche Multidisciplinaire Féministe (GREMF) los días 2, 3 y 4 de mayo, 1985, en la Université Laval, Québec, pp. 17-29.

Farge, Arlette (1997). *Des lieux pour l’histoire*, Paris, Seuil.

Galván, Luz Elena (1984). La educación superior de la mujer en México: 1876-1940, México, Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social, Cuadernos de la Casa Chata, no. 109, pp. 5-55.

García, Brígida y Orlandina de Oliveira (1998). Trabajo femenino y vida familiar en México, México, El Colegio de México.

García Rivera, María Elena (2000). “*La lucha y la voluntad de ser de las maestras: una asignatura pendiente para los estudios de género*”, Triple Jornada, México, diciembre 04, no. 28, 3 p.

Ibarra, M. Esther (1999). “*Mujeres universitarias: presencia masiva, discriminación persistente*”, Triple Jornada, México, febrero 01, no. 6, 3 p.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Investigación (INEGI) (1999). Estadísticas históricas de México, Tomo I, México, INEGI, pp. 56, 58, 72, 85, 100 y 114.

Lagarde, Marcela (1997b). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas, México, UNAM, pp. 363-459.

----- (1997a). Genre et féminisme, développement humain et démocratie, España, Ed. Horas y Horas.

Lau Jaiven, Ana (1994). “*La historia oral: una alternativa para estudiar a las mujeres*”, en Graciela de Garay (coord.), La historia con micrófono, México, Instituto Mora, pp. 90-101.

Lemperière, Annick (1992). Intellectuels, État et société au Mexique. XXe siècle. Les clercs de la nation (1910-1968), Paris, éditions L’Harmattan.

Lerner, Victoria (1979). La educación socialista, México, El Colegio de México (Colección Historia de la Revolución Mexicana # 17).

Perrot, Michelle (1998). Les femmes ou les silences de l’histoire, Paris, Flammarion.

Rocha, Martha Eva (1991). El álbum de la mujer. Antología ilustrada de las mexicanas, Vol. IV: El Porfiriato y la Revolución, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 9-35, 45-47, 61-77, 101-115, 151-172, 194-203, 265-279, 297-299.

Schweitzer, Sylvie (2002). Les femmes ont toujours travaillé, une histoire de leurs métiers, XIXe et XXe siècle, éditions Odile Jacob, pp. 17-59, 167-194.

Scott, Joan (2000). “*Género: una categoría útil para el análisis histórico*”, en Marta Lamas (comp. e introducción) El género. La construcción cultural de la diferencia sexual, PUEG UNAM/ed. Porrúa, pp. 265-302.

Sefchovich, Sara (1988). “*Introducción. I: El país: un México revolucionario*”, en Gabriela Mistral (ed.), Lecturas para mujeres, México, SEP, pp. 15-56.

Tuñón, Julia (1998). “*De los años de la Revolución a los de estabilidad*”, en Julia Tuñón (ed.) Mujeres en México. Recordando una historia, México, CONACULTA, pp. 143-205, (Colección: Regiones).

----- (1997). “*Introducción. Del modelo a la diversidad: mujeres y familias en la historia mexicana*”, en Soledad González y Julia Tuñón (comps.), *Familias y mujeres en México*, México, PIEM, pp. 11-28.

Walby, Silvia (1990). *Theorizing patriarchy*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 1-24, 150-201.

Zea, Leopoldo (2002). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Fondos históricos y documentos de archivo

1.- Fondo de los archivos de la antigua escuela de jurisprudencia (Fondo Jurisprudencia, Centro de Estudios sobre la Universidad-CESU-UNAM).

2.- Archivo histórico de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS-UNAM).

Escuela de Trabajadores Sociales (1944). *Servicio Social*, revista trimestral, órgano informativo de la Escuela de Trabajadores Sociales de la Secretaría de Educación Pública, México, Año I, no. 1, noviembre de 1944, 26 pp.

Escuela Nacional de Trabajo Social (biblioteca). “*Relación de tesis existentes en el acervo de la biblioteca de la ENTS, nivel técnico*”, 70 pp.

Nava, Julia (1937). “*La trabajadora social en México*”, en Monografía de la Escuela de Trabajadoras Sociales y Enseñanza Doméstica, México, Secretaría de Educación Pública, Departamento de Enseñanza Superior, Técnica, Industrial y Comercial, pp. 1-10.

----- (1944a). “*La función de las trabajadoras sociales*”, *Servicio Social*, vol. 1, no. 1, pp. 5-6, primer número de la revista trimestral de la Escuela de Trabajadoras Sociales de la Secretaría de Educación Pública-SEP, México.

----- (1944b). “*Guardería infantil*”, *Servicio Social*, vol. 1, no. 1, p. 9, primer número de la revista trimestral de la Escuela de Trabajadoras Sociales de la Secretaría de Educación Pública-SEP, México.

Saavedra, Alfredo (1938). “*Decálogo de los propósitos de la trabajadora social*”, *Servicio Social*, vol. 1, no. 1, p. 23.

Secretaría de Educación Pública-SEP (1937). *Monografía de la Escuela de Trabajadoras Sociales y Enseñanza Doméstica*, México, Secretaría de Educación Pública, Departamento de Enseñanza Superior, Técnica, Industrial y Comercial, 31 pp.